UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAQUEL SOUZA DOS SANTOS

E depois da escola?

Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo

SÃO PAULO

2018

RAQUEL SOUZA DOS SANTOS

E depois da escola?

Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo

Versão Corrigida

(versão original disponível na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
doutora em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Marília Pontes Sposito

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047 S237d	Santos, Raquel Souza dos E depois da escola? Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo / Raquel Souza dos Santos; orientação Marília Pontes Sposito. São Paulo: s.n., 2018. 339 p.; grafs.; tabs.; apêndice
-----------------	--

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Individuação 2. Condição juvenil 3. Jovens urbanos 4. Trabalho 5. Família 6. Ensino superior I. Sposito, Marília Pontes, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: Raquel Souza dos Santos

Título: E depois da escola? Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovado em: ____ / ____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

À minha família e aos amigos.
Àqueles com quem aprendo a lutar e seguir em frente,
com quem compartilho minhas esperanças e alegrias.
Bom mesmo é dividir a vida com vocês!

AGRADECIMENTOS

Para aqueles que se animam com a vida acadêmica, a construção de uma tese de doutorado assemelha-se a uma viagem, planejada com relativa antecedência e grande expectativa: projetamos a possibilidade de conhecer lugares, as chances de realizar novas experiências, de aprender novos idiomas e, a partir disso, modificar-se enquanto indivíduo e intelectual. Com a ajuda de quem já se aventurou por territórios para nós ainda desconhecidos e de diários de bordo de outros viajantes, idealizamos mapas de navegação, construímos roteiros e, no meio do caminho, deparamo-nos com obstáculos e desafios que suscitam a mudança de itinerários outrora esboçados. É verdade que um número, cada vez maior, de pessoas ocupam terminais rodoviários, aeroportos e estações de trem dispostos a realizar tal aventura, mas persiste uma situação em que se observa aqueles que embarcam na primeira classe, enquanto outros instalam-se em ônibus, aviões e vagões como clandestinos, dando seus “pulos” e “jeitinhos” de seguir. Certamente, essa última condição assemelha-se à minha trajetória acadêmica.

Assim, se o leitor tem agora a possibilidade de ler o trabalho aqui apresentado, isso se deve ao apoio de pessoas e de instituições que, de diferentes maneiras, colaboraram e contribuíram para que ele fosse concluído. Em primeiro lugar, agradeço à professora Marília Pontes Sposito. Desde a graduação – quando pude, sob sua orientação, dar início a um projeto de iniciação científica –, ela tem figurado como uma orientadora querida e admirável. A convivência com sua inesgotável potência intelectual, com sua inquietante capacidade de indagação, com sua justeza e ética profissionais possibilitaram para mim muitas aprendizagens. Minha forma de ler o mundo e de interpretar a sociedade são devedoras das oportunidades de formação, de intercâmbio e de trabalho criados por Marília. A (enorme) paciência, a amizade e a compreensão demonstradas por ela ao longo de toda a minha trajetória acadêmica e, especialmente, nos últimos quatro anos, deram-me estímulo para prosseguir e não desistir. O reconhecimento de sua importância em meu itinerário como pessoa e intelectual transcende quaisquer tentativas de expressar a minha gratidão. Assim, só posso dizer que valeu por tudo, mesmo!

Parte das reflexões aqui apresentadas, devo às trocas possíveis no âmbito do Grupo de Estudos e Trabalhos em Sociologia da Educação (GETESE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Reunindo professores, estudantes de pós-graduação e de graduação,

o GETESE dedicou-se, nos últimos anos, a um trabalho intelectual coletivo e colaborativo de compreensão das teorias atinentes aos processos de individuação em curso nas sociedades contemporâneas. Em especial, destinou atenção aos trabalhos do sociólogo franco-peruano Danilo Martuccelli. Sob a coordenação da professora Marília Pontes Sposito, o grupo formado por Elmir de Almeida, Felipe de Souza Tarábola, Fernanda Arantes e Silva, Flávia Ginsel, Maria Carla Corrochano e Marilena Nakano me mostrou que é possível conciliar a seriedade do trabalho intelectual com momentos de descontração e divertimento.

À Maria Carla Corrochano e Fernanda Arantes e Silva sou particularmente agradecida pela cumplicidade e disposição de lerem partes desse trabalho, fazendo observações muito pertinentes. Uma disponibilidade também demonstrada por outras companheiras: Ana Paula Corti, Cristina Kiomi Mori (Kiki) e Fernanda Papa. Ensinar-me como a solidão do trabalho científico e da escrita acadêmica, às vezes, necessária para a organização das ideias e de um texto, pode ficar menos penosa com a possibilidade de trocas e intercâmbios. Mais do que isso, demonstraram como a amizade, a solidariedade e a cumplicidade podem conspirar para que superemos obstáculos difíceis de serem identificados, mas que nos paralisam. São grandes amigas, queridas e parceiras de trabalho e de luta. Condição que pode ser estendida aos amigos – quase “família” – que, de diferentes maneiras, têm sido suportes para a minha trajetória: Bianca Justiniano, Camila Oliveira Bueno Ribeiro de Azevedo, Carol Ferraresi, César Ramos, Deise Rosálio Silva, Hamilton Harley de Carvalho-Silva, Marla Andressa de Oliveira Santos, Nilson Souza, Renato Zacarias, Sylvie Bonifácio Klein e Thiago “RG”.

À Universidade de São Paulo, em especial, à Faculdade de Educação, agradeço a acolhida e a garantia de condições para o meu desenvolvimento intelectual. A despeito de contextos econômicos e políticos, muitas vezes, adversos para às instituições públicas de educação nesse país, sempre pude contar com recursos e suportes que, do meu ponto de vista, permitiram o contato com uma heterogeneidade de perspectivas teóricas, o intercâmbio com professores e colegas de curso, a participação em uma vida acadêmica bastante rica e pulsante. Ademais, no interior dessa instituição pude conviver e aprender com docentes generosos e dispostos a compartilhar seus conhecimentos. Nos quatro anos de confecção dessa tese, foram essas características que marcaram meu contato com docentes como Celso de Rui Beisiegel, Elie George Guimarães Ghanem, Kimi Aparecida Tomizaki e Marília Pinto de Carvalho. Essa postura de atenção e respeito aos estudantes e à educação também pode ser estendida ao professor Fernando Antônio Pinheiro Filho, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Sou enormemente grata à organização não-governamental Ação Educativa, instituição em que, durante onze anos trabalhei na condição de assessora de projetos e de programa. Atuando em iniciativas de formação e de pesquisa, nessa instituição pude aprofundar meus conhecimentos sobre a condição juvenil e as interfaces dos jovens com o mundo da educação e do trabalho, formulando perguntas e inquietações que se expressam, de diferentes maneiras, nessa tese. Obrigada Bárbara Lopes, Elias Chagas da Silva (Dica), Gabriel Di Pierro, Maria Virginia de Freitas (Magi), Natália Bouças do Lago, Raquel Luanda, Sérgio Haddad e Vera Masagão Ribeiro pela confiança, parceria e clima de trabalho incrível que, durante esse período, pude experimentar. Também agradeço a possibilidade oferecida por vocês de estabelecer contatos com professoras que atuam em escolas de Ensino Médio da zona leste de São Paulo e que contribuíram enormemente para a localização de moças e de rapazes egressos de escolas em que atuavam como docentes ou já tinham atuado. Se não menciono os nomes dessas docentes, isso se deve exclusivamente a um compromisso de não expor as escolas em que trabalham ou trabalharam ao escrutínio de uma ordem pública que tem responsabilizado exclusivamente os profissionais pela realidade das instituições educativas. Sou muito grata a essas professoras, sem as quais essa pesquisa não seria viabilizada.

Minha investigação mobilizou, durante quatro anos, um grande número de jovens. Mais precisamente, quarenta indivíduos que se dispuseram a conceder um pouquinho de seu tempo para falar e refletir sobre suas experiências e desafios. Percebo que há nesse ato uma enorme demonstração de generosidade, coragem e, talvez, a crença de que o trabalho científico, de alguma forma, possa contribuir para explicitar seus esforços e os obstáculos encontrados por eles para construírem seus itinerários de vida. Por evidentes razões de anonimato, seus nomes não estão aqui consignados. No entanto, a todos e cada um deles sou grata pela abertura para o diálogo, disposição de tratar de temáticas difíceis, sinceridade e sabedoria, capacidade de compartilhar segredos, esperanças e medos que deram a forma e conteúdo a essa tese. Espero profundamente, que não se sintam desapontados com ela.

Agradeço, por fim, a toda a minha família. Francisca, minha mãe, Marcos e Daniele, meus irmãos, Maria Fernanda e Murilo, meus sobrinhos, que nos momentos de maiores dificuldades ofereceram amor, colo, suco de maracujá e, ainda, por entenderem minhas ausências e respeitarem minhas escolhas. Para a minha companheira, Raquel Melo, meu mais profundo agradecimento e pedido de desculpas, porque sei que nessa viagem, por alguns momentos, embarquei sozinha quando o esperado era estarmos juntas. Paciente e amorosamente você foi um importante suporte existencial, subjetivo e objetivo.

O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
O que Deus quer é ver a gente
aprendendo a ser capaz
de ficar alegre a mais,
no meio da alegria,
e inda mais alegre
ainda no meio da tristeza!
A vida inventa!
A gente principia as coisas,
no não saber por que,
e desde aí perde o poder de continuação
porque a vida é mutirão de todos,
por todos remexida e temperada.
O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.

Grande Sertão Veredas – Guimarães Rosa

SANTOS, Raquel Souza dos. **E depois da escola?** Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo. 2018. 339 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo identificar, descrever e analisar os desafios enfrentados por indivíduos egressos de escolas públicas de ensino médio e pertencentes a famílias das camadas populares. Amparado nos estudos da Sociologia da Juventude e nas análises sobre os processos de individuação em curso na sociedade contemporânea, mais precisamente, na abordagem do sociólogo franco-peruano Danilo Martuccelli, busca contribuir para a produção de conhecimentos sobre a condição juvenil e a situação de jovens urbanos brasileiros. Tendo como referência o testemunho de 40 indivíduos, com idades entre 18 e 24 anos da cidade de São Paulo, sustenta a tese de que estes jovens encaram desafios estruturalmente fabricados e que tais desafios são enfrentados a partir de recursos e de suportes desiguais. É nesse sentido que se focaliza a busca dos jovens por novas credenciais educativas, assim como suas tentativas de inserção e mobilidade ocupacional e a procura por uma relativa autonomia e independência de seus pais e responsáveis adultos. Tais processos seriam dimensões importantes para a compreensão da relativa heterogeneidade dos jovens e de seus itinerários, mesmo estando eles situados em uma mesma posição social.

Palavras-chave: Individuação. Condição juvenil. Jovens urbanos. Jovens e trabalho. Jovens e família. Acesso ao ensino superior.

SANTOS, Raquel Souza dos. **And after school?** Challenges of young egress of public high school in the city of São Paulo. 2018. 339 f. Thesis (Doctoral) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

Abstract: This work aims to identify, describe and analyze the challenges faced by young students egress from public high schools and that belongs to families of the popular classes. Based on the studies of the Sociology of Youth and on the analysis of individuation processes in contemporary society, more precisely, in the approach of Franco-Peruvian sociologist Danilo Martuccelli, it seeks to contribute to the production of knowledge about the condition of the youth and to the situation of the young people from urban areas. Based on the testimony of 40 individuals between the ages of 18 and 24, graduates of public high school in the city of São Paulo, this paper defends the thesis that these young people face structurally manufactured challenges and that these challenges are faced by unequal resources and supports. In this sense, it focuses the search of young people for new educational credentials, as well as their attempts at insertion and occupational mobility and the search for a relative autonomy and independence of their parents and families, such processes would be important dimensions for the understanding of the relative heterogeneity of young people and their itineraries, even though they are situated in the same social position.

Keywords: Individuation. Juvenile condition. Urban young people. Young people and work. Young people and family. Access to higher education.

SOUZA, Raquel dos. **¿Y después de la escuela?** Desafíos de los jóvenes egresados de la escuela secundaria pública en la ciudad de São Paulo. 2018. 339 f. Tesis (Doctorado) – Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMEN

Resumen: El presente trabajo tuvo como objetivo identificar, describir y analizar los desafíos enfrentados por los individuos egresados de las escuelas secundarias públicas y que pertenecen a familias pobres de la ciudad de São Paulo. Con base en los estudios de la Sociología de la Juventud y en los análisis sobre los procesos de individuación en curso en la sociedad contemporánea, más precisamente, en la perspectiva del sociólogo Danilo Martuccelli, busca contribuir para la producción de conocimiento sobre la condición juvenil y la situación de los jóvenes brasileños urbanos. Teniendo como referencia el testigo de 40 individuos con edad mientras 18 y 24 años, que son egresados de la enseñanza media pública de la ciudad de São Paulo, este trabajo defiende la tesis de que estos jóvenes enfrentan desafíos estructuralmente fabricados, y que estos desafíos son enfrentados por medio de recursos y de soportes dispares. Así, el trabajo focaliza la búsqueda que los jóvenes hacen por nuevas credenciales educativas, bien como sus tentativas de inserción y movilidad laboral y la búsqueda por una relativa autonomía e independencia de sus padres y responsables adultos, estos procesos serían dimensiones importantes para la comprensión de la relativa heterogeneidad de los jóvenes y de sus itinerarios, mismo cuando están situados en la misma posición social.

Palabras-clave: Individuación. Condición juvenil. Jóvenes urbanos. Jóvenes y trabajo. Jóvenes y familia. Acceso a la universidad.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição percentual dos jovens segundo nível de escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino, por escola (2010-2013)	46
Tabela 2 –	Taxas de rendimento e progressão dos estudantes de ensino médio, por escola (2015)	55
Tabela 3 –	Média do SARESP dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, por escola (2015)	55
Tabela 4 –	Distribuição dos entrevistados por sexo, segundo a faixa etária e a raça/cor	57
Tabela 5 –	Distribuição dos entrevistados segundo renda familiar <i>per capita</i> e nível de escolaridade alcançado pela mãe ou responsável do sexo feminino ...	61
Tabela 6 –	Situação de trabalho dos pais e responsáveis adultos por sexo, segundo vínculos com o trabalho	63
Tabela 7 –	Distribuição dos entrevistados segundo relação com os estudos e com o trabalho, por sexo	64
Tabela 8 –	Distribuição dos entrevistados segundo relação com os estudos/nível de ensino frequentado, por sexo	66
Tabela 9 –	Distribuição dos entrevistados segundo situação de trabalho e vínculos laborais, por sexo	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Características gerais consideradas na seleção das fichas cadastrais	43
Quadro 2 –	Escolas selecionadas segundo dependência, localização e por etapas e modalidades de ensino	51
Quadro 3 –	Ocupações realizadas por pais e/ou responsáveis adultos ocupados por sexo	63
Quadro 4 –	Atividades realizadas pelos jovens ocupados por sexo	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição percentual de jovens de 18 a 24 anos segundo a atividade que realizam, Brasil (2005-2015)	82
Gráfico 2 –	Evolução percentual das matrículas no ensino superior de jovens de 18 a 24 anos, Brasil e RMSP (2005-2015)	86
Gráfico 3 –	Evolução do número de bolsas integrais e parciais pelo Prouni (2005-2014)	91

LISTA DE SIGLAS

CEP	Código de Endereçamento Postal
CEU	Centro de Educação Unificada da Cidade de São Paulo
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
INCLUSP	Programa de Inclusão Social da USP
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SDECTI-SP	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
SISU	Sistema de Seleção Unificada

TCU	Tribunal de Contas da União
UFABC	Universidade Federal do ABC
UNESP	Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
VAI	Programa de Valorização de Iniciativas Culturais da Cidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 Capítulo 1 – Uma problemática e referenciais teóricos da análise	7
1.1 A condição juvenil como uma construção social	8
1.1.2 A singularização das experiências juvenis	10
1.2 Referências de passagem? O fim do ensino médio e maioridade legal	17
1.3 O conceito de <i>individação</i> e a noção de <i>provas</i>	24
1.4 Breves apontamentos sobre uma “gramática dos indivíduos”	32
2 Capítulo 2 – Os caminhos da pesquisa	40
2.1 Os procedimentos metodológicos da pesquisa	41
2.1.1 Por que egressos de quatro escolas?	46
2.2 O retrato dos indivíduos na época das entrevistas	55
2.3 Algumas considerações sobre as entrevistas	68
PARTE 1 – ENTRE O MÉRITO E (NOVAS) DESIGUALDADES	
3 Capítulo 3 – Um contexto de mais “oportunidades” educacionais	79
3.1 As percepções dos jovens sobre suas possibilidades de estudo	91
3.2 A barreira dos exames de mérito acadêmico	94
4 Capítulo 4 – A imagem de si como estudante	99
4.1 Incentivo e reconhecimento na conformação de uma boa imagem de si ...	103
4.2 Driblando a precariedade e aproveitando as oportunidades	114
4.3 A falta de sentido e a desmobilização em relação aos estudos	122
5 Capítulo 5 – Entre tentativas, mudanças de rotas e conquistas	137
5.1 Tatear caminhos para ver até onde se consegue chegar	138
5.2 Cursinhos pré-vestibulares, cursos-livres e técnicos	143
5.3 Os limites do tempo na ação dos indivíduos	152
5.4 Quando o caminho é pagar para estudar	159
5.5 O mérito como sobre-esforço individual	166
PARTE 2 – TENSÕES NA AFIRMAÇÃO DE UMA SINGULARIDADE	
6 Capítulo 6 – Morar com a família e encontrar uma morada para si ..	173

6.1	Juventude, laços de família e relações intergeracionais	175
6.2	Os processos de negociação da autonomia e da liberdade	181
6.2.1	Os “nós” da autonomia e da liberdade entre as jovens mulheres	192
6.2.2	As mães como espelho? O futuro para as jovens mulheres	195
6.2.3	Assumir-se homossexual para a família	198
6.3	Dependência, independência e o compromisso de “ajudar” a família	203
6.3.1	O prolongamento da dependência da família de origem	204
6.3.2	Independência para seguir seu próprio caminho	212
6.3.3	Ser suporte da família e satisfazer aspirações pessoais	218
6.3.4	Em nome do filho: ser mãe e ser pai jovem	225
6.4	A inconsistência como chave de análise dos arranjos de dependência	234
7	Capítulo 7 – O trabalho que se quer e o trabalho que se tem	238
7.1	Uma vida legal, fazendo aquilo que se gosta	239
7.2	A porta de entrada do mundo do trabalho para os jovens	252
7.2.1	As primeiras experiências laborais como “trampolim”	265
7.2.2	O ajustamento de expectativas: conquistar um “trabalho melhor”	270
7.3	Os caminhos e descaminhos na busca pelo trabalho que se quer	275
7.3.1	A disputa acirrada e a descoberta de que é preciso ir além	286
7.3.2	Para além de credenciais educativas: gênero e raça	292
7.4	Entre a busca e o medo de perder o seu “galho”	294
6	CONCLUSÕES	299
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	305
	APÊNDICE – Perfil e situação de atividade de cada jovem	333

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa que focalizou os desafios de moças e rapazes pertencentes às camadas populares e que lograram êxito em concluir o ensino médio. Busca dar visibilidade aos deslocamentos experimentados por esses jovens nos domínios da educação, da família e do trabalho ensejados sobretudo pelo término da educação básica e pelo alcance da maioridade legal. Ao mesmo tempo, procura explicitar as tensões e os dilemas por eles enfrentados tanto em decorrência desses deslocamentos quanto de seus esforços para articular heterogêneas expectativas de realização pessoal em um universo mais ou menos restrito de possibilidades de estudo, de trabalho e de construção de uma relação de autonomia e de (in)dependência *vis-à-vis* suas famílias de origem. Ao privilegiar essas questões, pretende-se dar visibilidade às especificidades de um dado momento da juventude, às assimetrias e desigualdades que incidem sobre as maneiras como os atores experimentam esse momento de suas vidas, bem como às linhas de força a partir das quais os itinerários juvenis se singularizam e difratam.

As perguntas que nortearam a confecção desta tese são desdobramento do trabalho de pouco mais de quinze anos em pesquisas e projetos que têm como eixo central a compreensão da condição juvenil, os modos como essa condição é experimentada pelos indivíduos e a conformação de políticas públicas comprometidas com as necessidades e anseios desses atores. Mais especificamente, trata-se de desdobramento de um estudo realizado com jovens estudantes do ensino médio de cinco escolas públicas situadas na zona leste da cidade de São Paulo. Por meio de diferentes abordagens metodológicas, naquele trabalho, buscou-se sondar as percepções de estudantes acerca de diferentes dimensões de suas escolas e identificar suas expectativas sobre o currículo da última etapa da educação básica (CORTI e SOUZA, 2008). Além de reafirmar demandas identificadas por um número significativo de investigações – concernentes ao anseio dos jovens por melhorias na infraestrutura física e material das escolas, relações mais democráticas no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, metodologias mais ativas e capazes de mobilizá-los na construção de uma relação positiva com o saber escolar (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003; SOUZA, 2003; SPOSITO e GALVÃO, 2004) –, constatou-se na referida investigação uma expectativa até então pouco valorizada na literatura sobre as demandas dos jovens com relação à escola de nível médio: que ela oferecesse atividades relacionadas ao que podemos caracterizar como uma espécie de “orientação profissional”.

Os estudantes explicitaram o desejo de que seus professores disseminassem informações sobre diferentes profissões, explicitassem os diferentes caminhos para o acesso a um curso de graduação, realizassem visitas a estabelecimentos de ensino, garantissem a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares e, ao mesmo tempo, facilitassem o acesso a informações sobre possibilidades de inserção profissional. Estas demandas foram anunciadas em articulação com dois horizontes de futuro bastante assinalados pelos estudantes em relação ao término da educação básica, a saber: prosseguir com os estudos, notadamente por meio do acesso a um curso de nível superior, inserir-se no mercado de trabalho e/ou localizar uma melhor atividade laboral. Tais expectativas levantaram a suspeita de que o término do ensino médio poderia constituir-se em um momento-chave para aqueles que chegam a concluí-lo. De um lado, porque o período registra o término de uma longa trajetória escolar e de identificação de moças e rapazes com a condição de estudantes, cuja continuidade está condicionada à mobilização de esforços individuais e familiares na busca por níveis mais elevados de formação. De outro, porque, para muitos deles, o momento assinala a passagem do estatuto de estudante para o de trabalhador, mesmo entre aqueles que, desde cedo, conciliam estudo e trabalho em suas vidas.

Ademais, na medida em que se acompanha no Brasil uma gradual correção do fluxo escolar¹, o término do ensino médio tem, cada vez mais, coincidido com a aproximação da maioridade legal, o que embora não sinalize o término da juventude, indica uma mudança de *status* que pode ter consequências para as experiências de moças e rapazes. Como indicam algumas pesquisas, para uma parcela expressiva dos jovens brasileiros, a conquista da maioridade legal sinaliza um momento de construir uma relação de maior independência financeira em relação aos pais e responsáveis adultos, senão de contribuir para a manutenção da unidade doméstica, colocando em ação um ciclo de trocas em que as dádivas dos pais são retribuídas pelos filhos por meio da ajuda no funcionamento do grupo como um todo (MADEIRA, 1997; CORROCHANO, 2012; TARTUCE, 2010). As mudanças também se evidenciam no concernente aos aspectos legais, uma vez que os 18 anos registram a passagem da imputabilidade penal para outra em que há a possibilidade de que os indivíduos respondam

¹ Ao longo da década de 1990, a análise de trajetórias acidentadas de jovens pelo sistema educacional consistiu em um importante tema de pesquisa, apreendidas pela enorme defasagem idade-série dos estudantes na educação básica. Sem deixar de existir, nos últimos anos, como decorrência da própria expansão da oferta pública de ensino e de programas de correção de fluxo adotados por secretarias municipais e estaduais de ensino, acompanha-se uma progressiva adequação da idade-série nos sistemas educacionais brasileiros, inclusive no ensino médio (LIMA, 2011).

legalmente por seus atos, a obrigatoriedade do voto e, no caso dos jovens do sexo masculino, a obrigatoriedade do alistamento no serviço militar.

Identificar, descrever e analisar os desafios daqueles que concluíram a educação básica e também atingiram a maioria legal pareceu constituir um campo de investigação fecundo, capaz de desvelar as especificidades de um dado momento da condição juvenil, dos modos particulares como essa condição é experimentada pelos indivíduos e das linhas de força a partir das quais se movimentam os jovens das camadas populares. Se uma parcela substantiva deles almeja dar prosseguimento aos estudos, após o término da educação básica, quais as possibilidades e dificuldades que enfrentam para satisfazer essas expectativas? Se o engajamento em uma atividade laboral figura como um horizonte – ou uma realidade experimentada entre muitos, antes mesmo da conclusão do ensino médio – que experiências marcam essa busca e engajamento laboral? Se experimentam mudanças no âmbito de suas relações familiares, que mudanças são essas e que tensões elas suscitam? Como as experiências nesses três domínios podem ser reveladoras de um momento particular da condição juvenil?

O estudo que nos chamou atenção para essas questões foi realizado enquanto os jovens ainda eram estudantes do ensino médio, o que inviabilizou verificar quais eram os caminhos tomados por esses sujeitos após o término da escolaridade básica; em que contextos esses indivíduos passaram a se movimentar; quais os constrangimentos enfrentados por eles para estruturar certa trajetória e que possibilidades de escolhas possuíam frente a esses constrangimentos. Daí a perspectiva de estruturar um projeto de pesquisa que buscasse identificar os desafios de jovens egressos do ensino médio. Trata-se de uma proposta que também expressa inquietações e muitas indagações sobre como a atual geração de moças e rapazes pertencentes às camadas populares tem (ou não) se beneficiado de mudanças que afetaram o sistema educacional brasileiro, notadamente no que concerne ao acesso ao ensino superior, bem como dos modos como uma conjuntura política e econômica ainda recente – marcada pelo crescimento econômico, pela ampliação de postos de trabalho, por medidas de valorização do salário mínimo e de ampliação de políticas sociais – reverberaram na conformação de novas expectativas e subjetividades a partir das quais os indivíduos buscam orientar suas ações.

Nessa agenda, fazendo uso da acepção de Alberto Melucci (2001, p. 102), os jovens podem ser considerados como “espelhos de toda a sociedade”, ou seja, percebidos como aqueles que condensam um conjunto de relações sociais que permitem a compreensão das direções e das ambiguidades desses processos. Embora reconheça-se que essas mudanças possam ter

atingido todos os brasileiros, independentemente de suas faixas etárias ou do momento particular em que se encontram no ciclo de vida, pode-se aventar que elas se tornam mais visíveis no momento da juventude, pois “o jovem ainda vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir” (PERALVA, 1997, p. 23). Além disso, o estudo dos jovens resgata a reflexão sobre a dimensão diacrônica e temporal daqueles que experimentam mudanças, para a compreensão do mundo social, naquilo que Karl Mannheim (1993, p. 216) denominou de “estratificação das vivências”.

Assim, inserindo-se no campo dos estudos sobre juventude, em suas inter-relações com o mundo do trabalho, da educação e da família, essa pesquisa procurou compreender como moças e rapazes experimentam o que defendemos ser um momento específico da juventude e, de outra parte, observar como as significações e os modos de experimentar esse momento podem ter sido afetados por mudanças e por uma conjuntura particular. Para a realização da pesquisa foi empregada uma metodologia qualitativa, baseada em entrevistas individuais em profundidade. Ao todo foram entrevistados 40 jovens que possuíam entre 18 e 24 anos e tinham concluído o ensino médio em escolas públicas situadas na zona leste da capital paulista, entre os anos de 2010 e 2013.

Como produto final da pesquisa, esta tese estrutura-se da seguinte maneira: os dois primeiros capítulos destinam-se à melhor apresentar a problemática da pesquisa e os referenciais teóricos que orientaram a investigação, também buscam pôr luz aos caminhos metodológicos e procedimentos adotados para a localização dos indivíduos. Neles problematiza-se a categoria “juventude” como uma construção sócio-histórica, bem como o debate sobre a condição juvenil e os processos de transições para a vida adulta em curso na contemporaneidade. Também destina atenção ao valor heurístico da noção de prova mobilizada pelo sociólogo Danilo Martuccelli em seus estudos sobre os indivíduos e os processos de individuação em curso nas sociedades contemporâneas, bem como sobre a fecundidade da entrevista na abordagem sobre os processos de individuação.

A análise do material empírico está organizando em duas grandes seções. A primeira reúne três Capítulos que têm como finalidade apresentar as mudanças que reconfiguraram as possibilidades de escolarização pós-média de jovens das camadas populares, além de expor os obstáculos enfrentados pelos indivíduos no sentido de darem prosseguimento aos estudos. Mostram como, em um contexto em que o diploma de ensino médio parece não mais representar uma credencial de diferenciação dos indivíduos em diferentes domínios, especialmente no mundo do trabalho, mesmo entre aqueles que outrora não mantinham quaisquer expectativas

de permanecer ou retornar ao sistema educacional, a busca por formação constituía-se em um imperativo. Tem como eixo central questões relacionadas aos movimentos realizados pelas moças e rapazes para dar prosseguimento aos estudos, em que os percursos realizados ao longo da escolaridade básica, a percepção sobre si mesmos enquanto estudantes, a projeção sobre as “chances” de êxito e as experiências de enfrentamento dos exames de mérito acadêmico são elementos centrais para compreender a heterogeneidade e dissemelhanças de caminhos aventados e realizados pelos indivíduos.

A segunda parte que se debruça sobre o material empírico coletado tem como eixos a família e o trabalho. As experiências de moças e rapazes no âmbito da família são tratadas no Capítulo 6, cujo principal objetivo é assinalar como o término do ensino médio e a chegada da maioria legal figuravam como marcadores importantes de mudanças nas relações intergeracionais estabelecidas no interior deste domínio, em especial, no que concerne às relações de dependência, independência e compromissos de ajuda dos jovens em relação ao grupo doméstico. Procura evidenciar, entretanto, os diferentes arranjos negociados e encontrados pelos indivíduos e suas famílias, em decorrência das situações socioeconômicas experimentadas, dos significados atribuídos ao trabalho e das expectativas relacionadas a construção de uma trajetória de maior longevidade escolar. Ao mesmo tempo, problematiza como esses arranjos, sem deixar de assinalar certas assimetrias presentes no interior dos grupos comumente referidos pela noção globalizante de camadas populares, são marcados por uma inconsistência situacional que faculta a eles um caráter provisório, precário e/ou pouco previsível.

O último Capítulo dedica-se aos desafios enfrentados pelos indivíduos no domínio do trabalho, *grosso modo*, estruturado em dois tópicos. O primeiro focaliza a percepção mais ou menos generalizada dos trabalhos acessados por uma parcela expressiva dos jovens que, antes mesmo da conclusão da educação básica, ou logo após o término do ensino médio, engajaram-se no mercado de trabalho na condição de trabalhadores assalariados (com ou sem registro em carteira). Ele procura evidenciar como, ao lado de uma série de expectativas relacionadas a um determinado estilo de vida e de acesso a certas condições materiais, as características dessas atividades laborais pareciam operar como um verdadeiro contraponto do tipo de trabalho que moças e rapazes aspiram para si, na qual aspectos relacionados ao respeito e às possibilidades de expressão de suas singularidades parecem ter um valor cardinal. Por seu turno, a segunda parte dedica-se explicitar as variações no interior do grupo no sentido de assegurar para si certo itinerário no mundo do trabalho, como consequência das dificuldades encontradas por eles no

domínio da educação, das redes e contatos que podem (ou não) favorecer a obtenção de um trabalho e das próprias características dos setores em que buscam trilhar uma trajetória ocupacional.

Considerando os dilemas e as tensões experimentadas pelos indivíduos nesses três domínios, nas conclusões da tese buscamos responder às questões que orientaram a produção da pesquisa. O que singulariza esse momento da juventude? Como ele é experimentado pelos indivíduos? Quais as consequências de mudanças socioculturais e econômicas para a conformação de novas subjetividades e práticas de jovens pertencentes às camadas populares? Quais as linhas de força que permitem compreender a difração das trajetórias dos indivíduos? Se, como qualquer outra pesquisa, os resultados deste trabalho são passíveis de questionamento e não se prestam a abstrações generalizantes, nos limites desta tese, espera-se ter contribuído para a compreensão da condição juvenil contemporânea e para os modos como um segmento da juventude brasileira experimenta essa condição.

Capítulo 1

Problemática e referenciais teóricos da análise

O presente Capítulo tem como objetivo apresentar os princípios teóricos que nortearam a construção do problema de investigação e que são base para a análise dos dados coletados com a pesquisa de campo. Ele está estruturado em quatro seções. A primeira delas tem como objetivo problematizar a própria noção de juventude enquanto construção social e, ao mesmo tempo, as situações individuais das quais a noção busca dar conta. Optou-se por realizar uma certa incursão sobre os modos como as ciências sociais têm mobilizado essa categoria, assinalando como a definição do tempo de duração, os conteúdos e significados dela foram sendo construídos socialmente. Nesse breve e sucinto passeio pela literatura – que não tem nenhuma pretensão de cumprir finalidades de balanço sobre o tema –, busca-se enfatizar como mudanças sociais que induziram o alargamento e a autonomização da condição juvenil, bem como uma maior complexificação do trânsito dos indivíduos para a vida adulta, não prescindem de um olhar atento sobre determinados momentos de virada nas trajetórias dos indivíduos, referenciadas por certas expectativas sociais e marcadores que conferem a eles direitos e deveres.

A segunda seção do texto tem como finalidade apresentar as razões pelas quais os jovens de 18 a 24 anos, pertencentes às camadas populares e que concluíram a educação básica pareceram figurar como um grupo potente para explicitar as especificidades de um certo momento da juventude e as linhas de força a partir das quais as carreiras individuais se difratam. Tomando em consideração estatísticas nacionais, explicita-se como é justamente neste momento que se observa uma maior pluralização das situações experimentadas pelos indivíduos no domínio da educação, do trabalho e da família, fenômeno que suscita a considerar a maioridade legal e o término do ensino médio como momentos-chave que, embora não sinalizem o término da juventude, podem indicar uma mudança de *status*, com consequências para as experiências e desafios enfrentados por moças e rapazes. Ademais, o tópico também destina atenção às possíveis consequências de uma conjuntura nacional ainda recente, marcada pelo crescimento econômico, ampliação de postos de trabalho e avanços de políticas sociais. Ainda que o cenário atual assinala um movimento de inflexão desses fenômenos, que caracterizaram a primeira década do século XXI, intui-se que eles possam ser tomados como relevantes para a conformação de novas expectativas e impasses experimentados pela atual

geração de jovens. É problematizando essas questões que são anunciadas as hipóteses do presente trabalho, bem como as teses que ele sustenta.

Os terceiro e quarto tópicos deste Capítulo destinam-se a explicitar as escolhas teóricas feitas para elaboração do trabalho de pesquisa, com destaque para questões concernentes aos processos de individuação e o uso da noção de provas, essa última, tomada de empréstimo dos conceitos elegidos pelo sociólogo Danilo Martuccelli. Problematisa-se como essa noção permite articular as tensões e os dilemas experimentados pelos indivíduos num determinado momento de suas vidas com as estruturas sociais que os criam ou os amplificam. Ao mesmo tempo, reconhecendo que os itinerários dos indivíduos tendem, cada vez mais, a singularizarem-se a análise do material empírico, a partir desta perspectiva, pareceu ser interessante por evidenciar como é no próprio trabalho realizado pelos atores, nos recursos disponibilizados/encontrados por estes para enfrentar experiências relativamente comuns que não apenas conformam itinerários individuais heterogêneos como também indicam os modos de produção histórico-sociais das individualidades populares no Brasil contemporâneo.

1.1 – A condição juvenil como uma construção cultural

No âmbito das Ciências Sociais, a noção de juventude tem sido mobilizada para referir-se a uma fase da vida situada entre a infância, apreendida como uma fase caracterizada pela heteronomia (subjéctiva e emocional) e pela dependência (financeira, política e social) do indivíduo, e a adultez, reconhecida como um momento no qual os atores devem dispor de autonomia e de independência. A singularidade da juventude consistiria no fato de figurar como uma fase em que se inicia a busca dessas duas situações, marcada pela construção de elementos de uma identidade – pessoal e coletiva – e por atividades tanto de preparação quanto de experimentação de diferentes domínios da vida individual e social (GALLAND, 1996; DE SINGLY, 2000). No entanto, também é consenso no interior dos estudos desta área o reconhecimento de que esta categoria, bem como os processos aos quais se referem, é socialmente construída, formulada em contextos particulares e marcados por circunstâncias econômicas, socioculturais e políticas específicas (BOURDIEU, 1983; ATTIAS-DONFUT, 1996).

Na verdade, a própria segmentação do curso da vida em sucessivas fases, tal qual a conhecida hoje – infância, juventude, adultez, velhice – é resultado de um complexo processo de construção social que dotou de sentidos práticos e semânticos certo modo de associar

determinadas idades a fases da vida correspondentes, atribuindo a estas características específicas, direitos e obrigações. Se estes atributos são reconhecidos por um universo considerável de atores como legítimos para balizar seus modos de vida, isso se deve a um processo progressivo de incorporação cultural que, muitas vezes, não prescindiu de iniciativas de caráter institucional – tais como normas e “terapêuticas sociais” – para garantir a adoção de um determinado sistema classificatório para a organização da vida social e dos poderes consagrados aos seus diferentes membros (PAIS, 2003, p. 38).

A noção moderna de juventude – da qual somos herdeiros – está particularmente associada à experiência de escolarização e de moratória, inicialmente experimentada apenas por rapazes pertencentes a estratos privilegiados da sociedade, mas que se cristaliza como ideal, mobilizando iniciativas do Estado, quer seja de expansão da oferta escolar, quer seja de prolongamento do período de suspensão dos indivíduos da vida ativa². Assim, a partir de mecanismos e ritmos muito variados, espraia-se nas sociedades modernas ocidentais, a ideia segundo a qual a juventude corresponderia a um momento de preparação e de transição para a vida adulta, que processa a passagem de uma condição social mais recolhida, de dependência e heteronomia a ou uma outra mais ampla, de acesso à vida pública, de independência e de autonomia (ABRAMO, 1994). Esse movimento também consagrou um modelo quaternário das idades/etapas da vida que pode ser traduzido da seguinte maneira: na infância brinca-se; na juventude prepara-se e forma-se; na idade adulta trabalha-se; e na velhice repousa-se (PERALVA, 1997; DAYRELL, 2005).

Assim, a juventude não apenas teria um caráter transitório, como as demais etapas da vida, mas constituir-se-ia em torno de um “vir a ser”, numa situação peculiar de relação que manteria com o mundo adulto. Sobre esse aspecto, Carmem Leccardi (2005) desenvolve uma interessante reflexão, mostrando como a juventude, na primeira metade do século XX, desponta como uma etapa da vida na qual caberia aos indivíduos construir uma relação positiva entre seu próprio tempo e o tempo social, cujos contornos mais proeminentes são aqueles destinados à preparação. Nesse sentido, seria em virtude da capacidade dos indivíduos de viverem o presente em função do futuro, que a passagem para a vida adulta poderia alcançar um resultado positivo. A partir dessa lógica, a inserção social dos jovens se consagraria como resultado de

² Uma perspectiva histórica desse processo sócio-histórico e de seu espraio entre diferentes grupos sociais pode ser encontrado nos trabalhos de Philippe Ariès (1983) e Giovanni Levy e Jean-Claude Schmitt (1996). O trabalho de Michelle Perrot dedica atenção especial aos jovens operários franceses do final do século XIX, com referências importantes para compreensão da situação das jovens mulheres deste grupo (1996). Além disso, em 2012, a revista brasileira *Sociedade e Estado* publicou uma edição especial dedicada a obra de Norbert Elias, na qual pode-se localizar um ensaio redigido pelo próprio autor sobre a descoberta da infância.

internalização dos papéis sociais, por meio da socialização, da elaboração de um projeto de vida e de inscrição desse projeto numa biografia individual. Tornar-se adulto derivaria, assim, de uma metamorfose lenta e gradual, guiada pela passagem de *status* e marcada por etapas, habitualmente sintetizadas pelo termo “transição”.

1.1.2 – A singularização das experiências juvenis

Os marcos cruciais da juventude e os sinais que configuram seu início e término têm motivado um conjunto importante de pesquisadores das ciências sociais na elaboração de análises em torno das mudanças experimentadas pelos jovens no processo de transição para a vida adulta. Sobre esse último aspecto, tradicionalmente os estudos acionaram um conjunto de eventos como sinalizadores do estatuto dos indivíduos como adultos. Eram eles: o término da escolarização, o ingresso no mercado de trabalho, a saída da casa da família de origem e o nascimento do primeiro filho. Embora pudessem se dar de maneira mais ou menos dilatada no tempo, em função de contextos sociais, da posição social ocupada pelos indivíduos e das assimetrias de gênero que orientavam distinções no calendário de moças e rapazes, tais eventos eram apreendidos como sincrônicos e, ao mesmo tempo, perenes naquilo que diz respeito ao reconhecimento do *status* dos indivíduos como adultos (GALLAND, 1997; DUBAR, 1998).

No entanto, desde a segunda metade do século XX, embora esses eventos ainda aconteçam ao longo das trajetórias dos indivíduos jovens, mudanças no plano econômico, cultural e social fizeram desaparecer tanto a ordem e a irreversibilidade desses marcadores quanto a moldura social que lhes garantia um sentido global (SPOSITO, 1997). A partir de distintas perspectivas teóricas e observações empíricas, as pesquisas sobre a condição juvenil e os processos de transição para a vida adulta tendem a explicitar um consenso de que estes fenômenos se tornaram mais complexos do que a ideia de lenta e gradual metamorfose fazia supor. Faz parte dessa constatação considerações acerca das mutações que transcorrem no âmbito do trabalho, “não somente porque a inserção no mercado de trabalho se constitui num dos momentos privilegiados dessa transição, como porque ela é condição de possibilidade” para que outras dimensões da passagem da juventude para a vida adulta se efetivem (GUIMARÃES, 2006, p. 171).

Embora as condições em que se dão a transição entre escola e trabalho expressem contextos e dinâmicas sociais particulares nas quais os indivíduos estão situados, durante um

longo período as análises sobre o tema sustentaram as hipóteses de que: i.) o movimento dos indivíduos em relação ao mercado de trabalho dar-se-ia como continuidade de uma trajetória de estudos, na qual o término do período destinado à escolarização sucederia o acesso a uma atividade laboral; ii.) o início da vida profissional dos jovens seguiria um curso marcado por uma espécie de nomadismo, caracterizado por vínculos ocupacionais mais transitórios e frágeis, até a obtenção de uma estabilidade no mundo do trabalho, que refletiria um momento de amadurecimento dos trabalhadores.

Um importante diálogo com a literatura internacional foi estabelecido pela produção teórica sobre juventude no Brasil para assinalar as particularidades da condição dos jovens no país, especialmente das camadas populares, para as quais as relações entre educação e trabalho, às vezes, de modo bastante precoce, convivem e se sobrepõem no tempo e nos percursos juvenis (DAUSTER, 1992; MADEIRA e BERCOVICH, 1992; SPOSITO, 1993; PERALVA, 2000). Fenômeno associado não apenas às difíceis situações socioeconômicas experimentadas por eles e suas famílias, mas também a um processo mais tardio de expansão da oferta escolar, se comparado aos contextos e realidades que configuraram da oferta escolar nos países centrais. Ademais, também fez parte deste diálogo considerar as especificidades de um mercado de trabalho historicamente marcado pela presença de regimes bastante precários de contratação quer sejam em relação aos mecanismos de regulação do trabalho juvenil, quer seja no que se refere à população trabalhadora adulta. Apesar dessas singularidades, a literatura brasileira não deixa de reconhecer que as mudanças ensejadas na Europa, desde a década de 1970, e no caso brasileiro a partir de 1990, complexificaram e degradaram ainda mais os vínculos e condições de permanência dos indivíduos no mundo do trabalho (DIEESE, 2012). Essas transformações no mercado e nas relações de trabalho no mundo capitalista:

[...] pareceram estender a parcelas ponderáveis da população ativa um traço que considerávamos como “juvenil”. Fragilização dos vínculos e intensificação das transições ocupacionais tornaram-se moedas correntes num contexto marcado pelo aumento dos patamares de desemprego, pela ampliação do tempo de procura de trabalho e pela recorrência na desocupação. Sendo assim, o que dizer das condições atuais de inserção dos jovens nesses mercados sujeitos ao intenso e recorrente desemprego? (GUIMARÃES, 2012 p. 172)

Buscando caracterizar as experiências da atual geração de jovens, Pais (2005) emprega o termo “trajetórias ioiô” para designar as trajetórias de moças e rapazes em diferentes domínios da vida. Dimensões que outrora demarcavam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto não servem mais para caracterizar definitivamente a “transição”, mas são tomadas como constitutivos da trajetória dos jovens: deixam a casa dos pais, mas podem regressar; encontram um emprego para logo perdê-lo; abandonam os estudos para um dia quem sabe retornar à escola. Essas experiências se inscreveriam num quadro em que as vidas dos jovens estão em constante construção, mudando face à alteração das partes envolvidas e das estruturas sociais, apreendidas como “labirínticas”.

As trajetórias de moças e rapazes se configurariam mais como resultados de um intenso “tatear” do que de uma trajetória linear, sustentada em torno de um projeto. Tomando de empréstimo o conceito de *bricolage* presente na obra de Lévi-Strauss, Leccardi (2005) apresenta uma imagem particularmente interessante dos estilos cognitivos que serviriam de guia para a estruturação das trajetórias juvenis. Ao fazer essa homologia, a referida autora busca lançar luz, não sobre o fato de que os jovens conduzem suas vidas sem qualquer rumo, mas que, frente à situação contemporânea, marcada por incertezas e por um contexto no qual cabe aos indivíduos dar coerência às suas biografias por meio de uma experiência particular, os jovens são incitados a mover-se numa direção qualquer a despeito da imprevisibilidade do destino final.

No entanto, tais características, como assinala Pais (2009, p. 374), não devem fazer crer que os indivíduos estruturam suas biografias em um “vazio de orientações”. Considerando as mudanças e ambivalências das sociedades contemporâneas, se os estudos sobre juventude tendem a identificar uma crescente singularização e/ou individualização das trajetórias é preciso ter em conta que estas não deixam de se inscrever em regularidades que carregam consigo marcas culturais. Nesse sentido, “as fases da vida – e as representações que delas se têm – são uma clara expressão dessas regularidades”. Afinal, se as fases da vida existem é porque se encontram sujeitas à regularidade, “embora cada indivíduo possa viver singularmente seu próprio curso de vida”.

Observação semelhante pode ser encontrada nas contribuições de René Bendit e Ana Miranda (2017, p. 32-35) ao proporem a noção de “gramática da juventude”. Fazendo uso metafórico de um conceito da linguística, estes autores buscam explicitar como os jovens se deparam com aquilo que denominam como “estruturas de atividades”, espécie de bússola a orientar as práticas cotidianas e os itinerários realizados por estes. Incorporando marcos

normativos, que assinalam expectativas e referências sobre o cumprimento dessas, essas estruturas comporiam parte de um sistema valorativo e hierárquico, nem sempre transparente, que mesmo assegurando alguma possibilidade de jogo e de performatividade individual, pode gerar a estigmatização daqueles que não satisfaçam os modelos prescritos por elas.

Assim, tanto a maior indeterminação em relação ao futuro quanto a maior autonomização em relação às estratégias e trajetórias de vida não devem ocultar o fato de que tais processos se realizam em meio a mudanças e continuidades de dinâmicas societárias que cadenciam e atribuem significações às diferentes fases da vida. Dito de outra forma, instituições como a família, a escola, o trabalho, a igreja, bem como as relações de sociabilidade estabelecidas pelos indivíduos em diferentes esferas atuam na conformação de orientações, a partir das quais vão construindo suas biografias e seus modos de inserção social, tanto numa relação de confronto e de questionamento delas, quanto numa relação de adesão aos princípios que as orientam. Seria um equívoco supor que as idades deixaram de se constituir numa dimensão fundamental na organização social, pois a “incorporação de mudanças dificilmente se faria sem uma nova cronologização da vida” (DEBERT, 1990, p. 75). A maior heterogeneidade dos modos de vida e dos percursos realizados por moças e rapazes rompe, questiona e coloca em evidência fraturas de uma certa representação estandardizada das fases da vida, mas não as faz desaparecer por completo em uma sociedade que segue estratificada em função das idades (PAIS, 2012).

De toda forma, para além de aspectos relacionados ao mundo do trabalho, há autores que se atentam para reconfigurações importantes que alteraram as instituições encarregadas pela socialização dos jovens. Esse é o caso, por exemplo, de François Dubet, para quem instituições como a escola, por exemplo, teriam experimentado, ao longo das últimas três décadas, aquilo que designa como declínio de um “programa institucional”. O termo é mobilizado pelo autor em referência a uma concepção geral da socialização e de trabalho sobre os outros, que encontrar-se-ia cada vez mais difícil de realizar-se, pois estaria fundada sobre princípios cada vez menos difíceis de serem sustentados, tais como: a hipótese de que o trabalho de socialização consistiria na mediação entre valores universais e indivíduos particulares; a crença de que esse trabalho consiste em uma vocação, porque está fundado nesses valores; na premissa de que seria através da inculcação de normas que o indivíduo tornar-se-ia simultaneamente autônomo e livre (DUBET, 2006, p. 22).

Ainda que em referência à experiência francesa, esse autor desenvolve uma reflexão interessante para pensar o cotidiano, as relações intergeracionais e as interações estabelecidas

pelos jovens com a escola e o saber escolar também aqui no Brasil. Destaca como, especialmente a partir da década de 1970, as escolas teriam sido impactadas por mutações muito mais amplas do que a simples confrontação com um novo perfil de estudantes que passou a frequentá-la, como consequência da massificação da oferta escolar, pois três fatores adicionais dificultariam a manutenção do modelo da escola erigido na modernidade: i.) a amplificação dos princípios que estruturam as democracias modernas, fragilizando a manutenção de uma unidade de valores e de finalidades atribuídas à escola e ao seu trabalho educativo; ii.) o deslocamento do sentido atribuído à vocação dos docentes, que deixa de ser concebida como adesão de valores universais para referir-se à capacidade destes de serem queridos e reconhecidos como eficientes pelos estudantes; iii.) a ruptura de uma crença que supunha a continuidade entre socialização e subjetivação para a conformação de um indivíduo autônomo e livre, desencadeada pela própria modernidade e pelo crescente apelo à autonomia e autenticidade dos indivíduos para construir suas próprias convicções (DUBET, 2006 e 2011).

Esses deslocamentos teriam consequências tanto para aqueles encarregados do trabalho de socialização das novas gerações quanto para os destinatários dessa ação. No caso destes últimos, ressalta que a perda de unidade do mundo social não implicaria no seu desaparecimento, mas a socialização não mais poderia ser percebida como a simples aprendizagem de papéis e de normas sociais estáveis e unívocas, pois, as instituições já não mais seriam capazes de gerar referências rígidas e enraizadas para os indivíduos. Nessa configuração, seriam os próprios atores que teriam de realizar um exercício subjetivo em torno do trabalho realizado sobre eles, articulando diferentes lógicas de ação que as constituem, construindo, assim, um sentido para as relações com as instituições e, de modo mais amplo, com o mundo social. Dito de outra maneira, eles estariam constrangidos por razões estruturais a realizar uma atividade subjetiva em uma sociedade marcada por uma “heterogeneidade de princípios culturais e sociais que organizam as condutas” (DUBET, 1994, p. 15).

Nesse sentido, se durante muito tempo a cultura e a presença de instituições suficientemente “fortes” foram concebidas como capazes de assegurar um ajuste entre a sociedade e a personalidade, graças a socialização, fosse pela interiorização de normas, fosse pela incorporação de hábitos, nas sociedades contemporâneas a cultura não apenas teria uma função mais ambivalente como os indivíduos disporiam, mais do que em outro momento da história, de maior autonomia para dar sentido e valor às regras sociais. Cabe ressaltar, como faz Danilo Martuccelli (2010), em seu livro *A sociedade singularista*, que este fenômeno transcende aspectos relacionados às mudanças nas instituições encarregadas da socialização dos

indivíduos ou a maior heterogeneidade dos princípios que passam a orientar a ação pedagógica delas, pois, concorda-se com esse autor de que o caráter ambíguo da cultura resulta, entre outros fenômenos sociais, de transformações das relações de produção e de consumo, que afetaram a organização da sociedade capitalista e contribuíram para a “produção industrial da singularidade”.

Depois de um período de forte estandardização de produtos (é preciso recordar do gracejo de Henry Ford afirmando nos anos trinta que os americanos poderiam escolher o carro da cor que desejassem... com a condição de que fosse preto?), nós vivemos em sociedades que tendencialmente tendem a desestandardizar e até mesmo personalizar os produtos de consumo correntes. A transformação é impressionante. O fordismo foi o reino da produção de massa estandardizada. O crescimento da produtividade estava associado a uma economia de escala operada pela homogeneização de produtos, desqualificação do trabalho, assalariamento uniforme, formação de massa e, é claro, um consumo de massa de produtos homogêneos [...] Nós saímos desse mundo. A desregulação – na verdade, uma outra regulação – do comércio, do capital e do trabalho nasceu; a mercantilização tomou novas formas, acentuando fortemente a estetização e a heterogeneidade de produtos; novas tecnologias e novos modos de organização do trabalho foram introduzidas nesse processo (MARTUCCELLI, 2010, p. 15-16)³.

Uma das consequências desse processo consiste na inflação de expectativas que os atores têm sobre suas próprias vidas, sobre os estilos de vida e às trajetórias que querem ascender e/ou realizar, muitas vezes, superando estruturalmente suas possibilidades de concretização. O mercado e a cultura de massa engendrariam desejos que, inscrevendo-se como expectativas nos indivíduos, instaura uma distância social e, frequentemente, uma frustração generalizada em situações sociais incapazes de satisfazê-las. Também nesse caso, a cultura deixa de ser somente um fator de integração entre indivíduo e sociedade, mas passa a figurar como um elemento ativo de cisão entre um e outro (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2010). Por outro lado, seja pelas mutações observadas no âmbito das instituições, seja como consequência

³ No período dedicado à leitura e discussão deste texto, duas propagandas publicitárias foram veiculadas por uma das maiores montadoras de automóvel do país para divulgar o lançamento de um de seus modelos de carros mais populares. O primeiro com pouco mais de um minuto de duração destacava a adequação do produto a diferentes estilos de vida. O segundo fazia referência à possibilidade de escolha de uma infinidade de acessórios que assegurava a personalização do produto às preferências pessoais do cliente, a partir da referência a uma música infantil bastante popular no Brasil. As duas propagandas estão disponíveis na internet, nos endereços: <https://www.youtube.com/watch?v=nYk9B83cAxw> e <https://www.youtube.com/watch?v=cvEMQmhBSUQ>. Acesso em 15 fev. 18.

de novas modalidades de produção e de consumo, os indivíduos experimentam novas tensões e conflitos, cuja capacidade de equacionar dependem, cada vez mais, da posse de um conjunto mais ou menos amplo de recursos materiais e simbólicos, que são, entretanto, desigualmente distribuídos entre os atores.

É no âmbito desta tensão e das desiguais condições encontradas pelos indivíduos que podem emergir novas figuras de dominação e de controle, pois a ideia de que os indivíduos teriam maior autonomia e liberdade para realizar escolhas e projetos sem que, ao mesmo tempo, sejam oferecidas condições equânimes e alguma previsibilidade sobre o alcance dessas escolhas, acaba por imputar ao próprio indivíduo, ou pelo menos a uma parcela deles, as consequências dos riscos, sem que sejam disponibilizados suportes e referências produtoras de uma segurança (LA MENDOLA, 2005). Por outro lado, nessa dinâmica, o indivíduo pode ser responsabilizado ou responsabilizar-se pelo próprio fracasso uma vez que “quando o indivíduo a quem se supõe livre realiza seus objetivos, sua liberdade se expande; quando não consegue, torna-se responsável de seu próprio fracasso; e imediatamente esse fracasso se experimenta segundo a modalidade da culpabilidade, pois o sujeito é responsável pelo seu próprio mal-estar” (DUBET, 2006, p. 408).

Este contexto incontornável inspirou o sociólogo François Dubet a comparar as experiências dos jovens às de competidores de um *reality show*, em que eles seriam permanentemente avaliados, sentir-se-iam obrigados a forjar uma singularidade para distinguirem-se dos demais e cujos desempenhos seriam determinantes para a obtenção de sucesso. Nesse sentido, o tempo da juventude não seria “simplesmente um entre dois, mas aquele de entrada na vida, de preparação e de mobilização de si para adquirir uma posição cada vez menos programada, cada vez menos previsível, porque a mudança tornou-se regra” (DUBET, 2004, p. 280). Esta situação, todavia, não seria experimentada da mesma forma pelos jovens dadas as suas distintas condições e pertencimentos sociais, culturais, econômicos etc. Não por acaso, no Brasil, pesquisadores envolvidos com a temática têm lançado mão do termo *juventudes* numa tentativa de abarcar as especificidades e diferenças, inclusive no que diz respeito às questões de raça, gênero e sexualidade (SPOSITO, 2009).

O uso desse recurso, no entanto, tem sido problematizado por autores como Miguel Abad (2003) e Marília Pontes Sposito (2003) que argumentam que a noção de *juventudes*, ainda que pareça evitar uma generalização abstrata sobre esta etapa da vida, tende a eliminar elementos transversais às experiências dos jovens a despeito da diversidade e da desigualdade. Para lidar com esta problemática, ambos autores sugerem distinguir *condição juvenil*, entendida

como a maneira que uma dada sociedade constitui e atribui significados a essa etapa particular da vida e que alcança abrangência social maior, pois está referida a uma construção sócio-histórica, da *situação dos jovens*, que revela o modo pelo qual como essa condição é experimentada de modo heterogêneo pelos indivíduos, em decorrência de diferenças individuais e assimetrias sociais. Um exercício que possibilitaria, na perspectiva desses autores, a articulação entre elementos específicos mais gerais da noção de juventude e as singularidades que delimitam a vivência da condição juvenil em tempos e espaços socialmente estruturados. Pode-se dizer que tal proposta reconhece que qualquer análise centrada na categoria juventude não deve incorrer no equívoco ou na ingenuidade de postular uma unidade, uma vez que o estudo de qualquer grupo social “não resistiria a esse critério, a começar pela classe operária, que todos sabem está longe de ser um todo unificado” (DUBET, 1996, p. 23).

1.2 – Referências de passagem? O fim do ensino médio e a maioridade legal

Não é ponto de discórdia entre pesquisadores da educação que, a partir da segunda metade do século XX, uma das características mais notáveis do sistema educacional brasileiro consistiu-se em sua rápida expansão. Em todo o Brasil, o período registrou a ampliação de oportunidades de escolarização para o conjunto da população brasileira, notadamente para os segmentos mais novos da sociedade, que passou a ter acesso àquilo que hoje identifica-se como etapas da educação básica. Acompanharam-se a universalização do acesso ao ensino fundamental, a massificação da oferta do ensino médio e um aumento expressivo do número de estudantes no país (HASENBALG, 2003; RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015). Tomando como referência as estatísticas nacionais, assinalou-se em outro trabalho a continuidade desse movimento que, ao menos tendencialmente, fez com que a população de 15 a 17 anos fosse massivamente convertida a um universo de estudantes (SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2017).

Ademais, mudanças socioculturais e econômicas reverberaram nas relações intergeracionais no âmbito da família, inclusive das camadas populares, fez parte desse processo um relativo aumento do período de postergação do ingresso de moças e rapazes dessa faixa etária que, mais do que em outro momento sócio-histórico, tem se deparado com maiores chances de dedicarem-se exclusivamente aos estudos. A hipótese que permeou a confecção dessa pesquisa articula-se com a ideia de que a massificação da oferta educacional produziu entre a parcela de jovens de 15 a 17 anos, uma experiência juvenil marcada pela frequência à escola. Obviamente, tal afirmação não implica em desconsiderar a existência de heterogêneas

maneiras de moças e rapazes experimentarem a condição estudantil, seja porque o sistema educacional brasileiro, inclusive o sistema público de ensino, tende a ser marcado por profundas desigualdades, seja porque os indivíduos defrontam-se com condições relativamente assimétricas de construir um itinerário educacional.

Nesse quadro, supõe-se que os indivíduos, a partir dos 18 anos, experimentem mudanças significativas, decorrentes tanto da conclusão do ensino médio quanto da emergência de novas expectativas, dentre as quais destacar-se-ia àquelas relacionadas aos processos de inserção mais ampla dos indivíduos em diferentes domínios sociais e de progressiva emancipação de suas famílias de origem. Faria parte desse novo momento, o horizonte dos indivíduos e/ou de suas redes de relações darem continuidade a um itinerário de escolarização, já não mais assegurado como um direito de todos e um dever do Estado, mas de acordo com a capacidade e as possibilidades encontradas por cada um. Ao mesmo tempo, comporia essa nova etapa da juventude a perspectiva de ingresso e/ou mobilidade no mundo do trabalho, apreendida como caminho fundamental de integração social e de conquista de uma relativa independência *vis-à-vis* os responsáveis adultos. Frente à incipiente regulação pública nesse domínio, as oportunidades encontradas pelos jovens resultariam de seus esforços individuais e da possibilidade de contarem com dissimiles redes e apoios.

Considerando as estatísticas nacionais, pode-se dizer que a faixa etária dos 18 aos 24 anos consiste naquela em que se observa uma grande heterogeneidade de situações vividas pelos indivíduos, quer seja no âmbito dos estudos ou do trabalho. Em 2015, por exemplo, a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), assinalou a existência de pouco mais de 22 milhões de jovens dessa faixa etária, dentre os quais apenas 31,6% permaneciam estudando, 13,1% conciliando essa atividade também com o engajamento no mundo do trabalho; 39,8% deles dedicavam-se exclusivamente ao trabalho, 11% procuravam uma ocupação e 17,7% nem estudava, nem trabalhava e nem procurava trabalho. Essa característica parece ser um indicativo de que, nesse momento, moças e rapazes experimentam alguns deslocamentos e transições, sem que isso indique o término da juventude.

Concordando com a perspectiva acenada por Adalberto Cardoso (2013, p. 300), intuiu-se que a análise das experiências vivenciadas pelos indivíduos dessa faixa etária poderia produzir conhecimentos sobre como os jovens realizam “trânsitos cruciais em suas trajetórias biográficas” e, ao mesmo tempo, identificar de que modo “as características sociais e históricas no Brasil declinam como possibilidades, potencialidades ou impasses em suas trajetórias

individuais”. Se a maior parcela das moças e rapazes segue a partir de então procurando por trabalho ou dedicando-se a uma atividade remunerada, se uma parte deles concilia essa atividade com os estudos ou com os afazeres domésticos e se outra experimenta uma situação aparentemente marcada pela inatividade precisar, tratou-se de perguntar: como essas diferenças são produzidas? Assim, se as estatísticas acenam para uma maior diversificação das situações dos indivíduos nos domínios da educação, do trabalho e da família, notadamente a partir dos 18 anos, indagou-se tanto sobre as especificidades de um determinado momento da vida, de modo a singularizá-lo em relação aos demais e, ao mesmo tempo, compreender as linhas de força que mobilizam a difração das experiências e dos itinerários dos indivíduos.

Há um relativo consenso nos estudos sobre juventude – corroborado pelas estatísticas nacionais – de que grandes clivagens como classe, raça e sexo seguem figurando como marcadores das profundas desigualdades socioeconômicas. Por outro lado, esses trabalhos também não deixam de reconhecer que, no interior de um mesmo grupo social, é possível observar uma relativa pluralidade e sensíveis diferenças no que diz respeito aos modos como os indivíduos experimentam a condição juvenil e as relações estabelecidas por eles com diferentes domínios sociais. Dito de outra forma, mirando as experiências juvenis, a partir de uma perspectiva piramidal, as desigualdades são evidentes em um país em que, mesmo em conjunturas econômicas mais favoráveis para a redução da pobreza e/ou de melhoria das condições de vidas de segmentos historicamente discriminados, permaneceu profundamente desigual. Mas, uma observação sobre esse fenômeno a partir de uma perspectiva horizontal permite igualmente identificar diferenças e assimetrias.

Especialmente no que diz respeito aos jovens pertencentes às camadas populares, uma importante contribuição advém da própria problematização acerca da heterogeneidade de situações socioeconômicas, de possibilidades de acesso a bens materiais e de consumo, de fruição de determinados estilos de vida que a própria noção parece, cada vez mais, encapsular. No âmbito das ciências sociais, o uso deste termo tem sido comum, geralmente, referindo-se a parcelas mais empobrecidas da população ou ainda daquelas que estão relativamente distanciadas do pleno gozo dos direitos sociais. Todavia, seu uso frequente não significa a existência de uma unidade que possa precisar melhor os grupos sociais aos quais eles se referem (TOMIZAKI, CARVALHO-SILVA e SILVA, 2016). Parte dessa dificuldade tem origem no próprio conceito de classe, pois o uso da noção de “classe” e seus derivados (camadas, segmentos, estratos) é atravessado por certa polissemia, podendo dizer “coisas muito diferentes” a depender da perspectiva empregada (BERTONCELO, 2014, p. 17).

Comumente, a noção de camadas populares foi assumida nos estudos da sociologia e da antropologia brasileira, em parte, em correlação à ideia de classe social, para designar as práticas individuais e coletivas dos “dominados como criadores de seus próprios mundos”. O uso de camadas populares corresponde, assim, a um movimento teórico que buscou deslocar as “fronteiras entre classes, frações, categorias sociais, para o campo da compreensão específica da prática dos atores sociais em movimento”. Diz respeito à formação e à ação de indivíduos, de famílias e de grupos em situação subalterna ou de “cidadania limitada” numa ordem hierárquica de direitos e de privilégios, ainda que distante da problemática econômica das classes (GUIMARÃES, 1999, p. 25-40).

É nesse sentido, por exemplo, que Eunice Ribeiro Durham (2004, p. 379-380), em artigo publicado originalmente em meados da década de 1980, refere-se aos moradores das periferias dos grandes centros urbanos, como “classes populares”, assinalando – a despeito da heterogeneidade dessa população no que concerne à sua inserção no mercado de trabalho – estarem eles predominantemente situados em “uma imensa gama de empregos de baixo prestígio e parca remuneração” e, por consequência, submetidos a condições de existência muito semelhantes, pois, a uniformidade do consumo criada pelo nível salarial, a existência de problemas comuns nas áreas de habitação, saúde, escolarização e acesso ao mercado de trabalho acabam por “promover, nessa população, o desenvolvimento de tipos de sociabilidade, modos de consumo e lazer, padrões de avaliação do mercado de trabalho e formas de percepção da sociedade que lhes são próprias”. Um argumento corroborado por meio da constatação empírica de modos muito semelhantes de percepção sobre a cidade, sobre os caminhos de melhoria das condições de vida, sobre as relações com o poder público, sobre a organização da vida privada etc.

Ora, três décadas desde a publicação do referido trabalho, um passeio despretenso por certos bairros da zona leste de São Paulo, reconhecidos como parte da periferia da capital paulista, pode ser revelador de complexos e de contraditórios processos que reconfiguraram a paisagem desses territórios e, ao mesmo tempo, as possibilidades de existência e os modos de vida dos indivíduos, das famílias e dos grupos que neles se situam. Por exemplo, no que diz respeito às formas de moradia em um mesmo bairro pode-se observar a coexistência/sobreposição de grandes conjuntos habitacionais, de sobrados mais ou menos bem-acabados e de ocupações relativamente recentes. Essa heterogeneização também se expressa pela coexistência, mais ou menos harmoniosa, de uma pluralidade de práticas sociais

e culturais, cujas bases podem ser étnicas, religiosas e/ou estarem relacionadas a dissimiles formas e possibilidades de acesso a bens culturais e de consumo.

O mesmo pode-se dizer, como bem argumentam Geraldo Romanelli (2003) e Stela Schrijnemaekers (2011), no que concerne à escolarização e às ocupações desempenhadas por uma parcela dessa população. Se entre eles ainda se observa a presença de um significativo número de pessoas que dispõe de uma baixa escolaridade, interrompida ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, e engajada em atividades manuais e de baixíssima remuneração, também tem crescido a parcela de trabalhadores que dispõem de escolarização básica, que retornam aos bancos escolares após um longo período de afastamento deles (inclusive para cursar o ensino superior) e que se situam em ocupações não-manuais, mas muito distantes daquelas mais comumente acessadas pelos estratos médios. Nessa direção, considerando resultados de estudo empírico realizado em bairros da periferia da cidade de São Paulo, Vera da Silva Telles (2006) chama atenção para as consequências que as transformações no mundo do trabalho, a maior ou menor desenvolvimento de mercados de consumo e as mudanças induzidas pelo Estado, pela iniciativa privada e pelos próprios moradores que reconfiguraram esses territórios e resultaram em uma maior pluralização de situações socioeconômicas, de práticas sociais e de circuitos que articulam moradia, trabalho e serviços nessas localidades, dando origem a disjunções e assimetrias que se expressam tanto no interior das famílias quanto nos espaços da cidade outrora apreendidos eminentemente como lugar de trabalhadores pobres, negros e de ascendência nordestina. Diz a autora que:

É nessa disjunção que se tem o registro das dimensões societárias das atuais mudanças no mercado de trabalho (e suas exclusões), mudanças que interagem (em relações de convergência, tensões ou descompassos) com uma crescente e diversificada rede de integração nos circuitos de bens culturais e simbólicos, ao mesmo tempo em que a sociedade de consumo (e a lógica do mercado) parece se estender por todos os cantos, atingindo territórios tradicionalmente considerados como lugares paradigmáticos da “pobreza desvalida”. É ainda uma sociedade atravessada por processos societários inéditos e novas formas de sociabilidade, de subjetivação e construção de identidades, além de novos padrões de mobilidade e acesso aos espaços urbanos e seus serviços, e também as ambivalentes redes sociais tecidas entre a dinâmica familiar, os espaços de lazer e consumo, o hoje crescente mundo das ilegalidades entre formas diversas de criminalidade e o tráfico de drogas (TELLES, 2006, p. 51).

Os dados apresentados por esta socióloga e colaboradores evidenciam a persistência e a expressão de novas formas da pobreza e da pobreza extrema, contudo, não obliteram um entremeado social que não caberia mais em modelos polares de análise pautados pelas noções de dualização do social, dito de outra forma, de uma oposição simples de clivagens sociais e espaciais do tipo ricos/pobres e centro/periferia (TELLES e CABANES, 2006). Observação similar é realizada pelo sociólogo Gabriel Feltran (2014, p. 496) ao problematizar a “demasiada agregação analítica, que pressupõe [uma] homogeneidade empírica ainda que se afirme o contrário, que categorias como ‘pobreza’, ‘periferia’ ou ‘classes populares’ carregam consigo”. Nesse sentido, o termo camadas populares é tomado aqui como mais fluído, não se referindo necessariamente aos pobres e aqueles que vivem em pobreza extrema⁴. Ele é suficientemente pouco preciso para abarcar tanto pobres quanto os que, dada as situações mais ou menos contingentes de moradia, de acesso à educação, de integração ao mundo do trabalho e de possibilidades de integração aos mercados de consumo de bens e serviços conformam gradações situacionais no interior de uma mesma posição social.

Seu uso busca também escapar das armadilhas da polêmica gestada em torno da emergência de uma “nova classe média”, alimentada por um debate em torno dos efeitos de uma rápida e passageira conjuntura marcada pelo crescimento econômico, por políticas sociais e de valorização do salário mínimo, que ensejaram uma relativa melhoria na renda e das possibilidades de consumo de segmentos que compõem a base da pirâmide social brasileira. Como enfatizam diferentes pesquisadores, apesar da importância da remuneração para pensar a estratificação da sociedade, do ponto de vista sociológico, esse talvez não seja o critério mais adequado para se atestar o crescimento ou diminuição da classe média, pois, “o aumento da renda e do consumo não retrata, necessariamente, mudanças na composição das classes, muito menos no que diz respeito às desigualdades nas chances de vida” (SCALON e SALATA, 2012, p. 388). E, por outro lado, o grupo que foi apreendido por certos estudos como pertencentes a uma nova classe média é composto eminentemente por indivíduos e famílias que, devido ao aumento conjuntural da renda – aferida pelo maior acesso a trabalhos assalariados, com registro em carteira e remuneração regular – ascendeu a novas possibilidades de consumo de massa, sem necessariamente conquistar recursos práticos e simbólicos que são comuns às camadas médias.

⁴ O que seriam os pobres e os extremamente pobres? Certamente, há uma vasta literatura que problematiza a temática. Não é intuito desta tese aprofundar uma discussão sobre esta temática, oficialmente, o governo brasileiro define como pobres as famílias em que a renda *per capita* é inferior ou igual a meio salário mínimo e um quarto de salário mínimo para situá-las na condição de extrema pobreza.

Ademais, a desaceleração do crescimento, praticamente nulo já a partir de 2014, parecem repercutir diretamente sobre os modos de vida de uma parte desses indivíduos e famílias que, depois de terem observado uma melhoria relativa em suas situações socioeconômicas, experimentam novamente dilemas decorrentes tanto de sua maior fragilidade no mundo do trabalho quanto de mecanismos bastante débeis de proteção social (SOUZA, 2010; SOBRINHO, 2011; POCHMANN, 2012; VIDAL, 2016). Compreender como essas mudanças afetam as aspirações e iniciativas dos indivíduos tem se constituído numa importante agenda de pesquisa, visto que essas alterações não se situam apenas no plano econômico – traduzido por melhores ou piores possibilidades de consumo – mas criam novas demandas e necessidades, mudam relações e estruturam novas desigualdades. Nessa agenda, os jovens podem, fazendo uso da aceção de Alberto Melucci (2001, p. 102), ser considerados como “espelhos de toda a sociedade”, ou seja, percebidos como aqueles que condensam um conjunto de relações sociais que permitem a compreensão das direções e ambiguidades desses processos. Embora essas mudanças atinjam a todos, podemos propor que elas se tornam mais visíveis no momento da juventude, pois “o jovem ainda vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir” (PERALVA, 1997, p. 23).

Ao mesmo tempo, o estudo dos jovens resgata a reflexão sobre a dimensão diacrônica e temporal daqueles que experimentam mudanças, para a compreensão do mundo social, naquilo que Mannheim (1993, p. 216) denominou de “estratificação das vivências”. Como define esse autor o que constitui a posição comum no âmbito social não é o fato de que o nascimento dos indivíduos se realize cronologicamente ao mesmo tempo, ou seja, o fato de ser jovem (adulto ou velho) no mesmo período que outros indivíduos, mas a possibilidade de participar dos mesmos sucessos, dos mesmos conteúdos vitais e da mesma estratificação de uma consciência. Nesse sentido, além de identificar os caminhos que ensejam uma pluralidade de itinerários percorridos pelos indivíduos, trata-se de se perguntar como as mudanças socioeconômicas e culturais observadas na sociedade brasileira na última década reverberaram nas expectativas e nas possibilidades de ação de moças e rapazes das camadas populares.

Dito de outra forma, uma das questões desta pesquisa é saber como um determinado conjunto de jovens com características específicas e situados pela vigência de condições externas particulares experimenta essas condições. Por exemplo, se ao longo da década de 1990 e primeiros anos do século XXI as relações estabelecidas pelos jovens em diferentes domínios da vida social – especialmente no campo da educação e do trabalho – abordadas tendo como referência as consequências de uma crise e de uma estagnação econômica, o que assinalam

moças e rapazes nascidos em um momento de maior estabilidade, de crescimento econômico e redistribuição de renda, mas que chegam à juventude propriamente dita quando esse cenário experimenta uma inflexão?

1.3 – O conceito de *individação* e a noção de *provas*

As ideias esboçadas até o presente momento buscaram evidenciar como uma série de acontecimentos sócio-históricos reverberaram sobre a apreensão do fenômeno da juventude e das transições para a vida adulta nas sociedades contemporâneas, além disso, procuraram explicitar como dados estatísticos e a literatura sobre o tema têm assinalado importantes nuances nas experiências dos indivíduos jovens, inclusive daqueles aparentemente situados em uma mesma posição social. No meio desse exercício, procura-se esclarecer algumas hipóteses e, sobretudo, um conjunto de indagações que mobilizaram a estruturação do projeto de pesquisa. Resta agora explicitar, ainda que de modo sintético, as lentes que serviram de referência para a observação dos fenômenos que provocaram a inquietação desta autora. Como anunciado na introdução deste capítulo, a inspiração veio das ideias e conceitos erigidos pelo sociólogo franco-peruano Danilo Martuccelli, sobre quem é preciso inicialmente assinalar a participação em um campo de pesquisas sociológicas que tem sido referido pela denominação de *sociologias do indivíduo*. Qual o sentido dessa designação?

As mudanças sócio-históricas experimentadas pelas sociedades contemporâneas não afetaram exclusivamente aos sentidos atribuídos à condição juvenil e/ou aos processos de transição para a vida adulta. São mutações que impactaram a sociedade como um todo, exigindo das ciências sociais novas maneiras de compreender a própria realidade, seus deslocamentos e suas permanências. Uma das consequências desse processo consiste em um interesse da sociologia pelos indivíduos e suas experiências. Para uma parcela dos autores, na esteira das teses sobre o fenômeno da *individualização* ensejada pela “segunda modernidade”, trata-se de um recurso que visa apreender a maior diferenciação das trajetórias pessoais, compreender as consequências de mudanças institucionais – que acentuaram a fragmentação e a descontinuidade dos percursos, a capacidade reflexiva dos atores e o imperativo de que realizem “escolhas” e sejam “responsáveis” por eles mesmos, ou seja, que deem soluções biográficas aos constrangimentos sistêmicos da sociedade moderna –, bem como problematizar as mudanças que, no plano da cultura, parecem ter favorecido formas de identidade compósita, nas quais elementos globais e locais se misturam, impondo a convivência conflituosa na qual os

indivíduos mobilizam diferentes imagens de si. Para outros, no entanto, o reconhecimento da maior heterogeneidade das biografias e trajetórias individuais não deveria traduzir-se, necessariamente, em uma nova representação homogênea e unitária da vida social. Destinar um papel analítico maior às experiências individuais, traduzir-se-ia numa perspectiva fecunda para problematizar as maneiras específicas da relação com o mundo social e, ao mesmo tempo, apreender os processos que – sem apagar as fissuras traçadas pelos diferentes contextos nacionais, pelas diferenças de classe, de pertencimento étnico-racial e de gênero – tendem a singularizar tanto as biografias individuais quanto as categorias a partir das quais os indivíduos pensam sobre si mesmos.

Assim, quer seja apreendendo a sociedade contemporânea como marcada por um crescente processo de individualização, quer seja buscando dar conta dos processos que conformam uma crescente singularização das experiências individuais, o movimento observado no interior das ciências sociais expressa uma nova sensibilidade social na qual os indivíduos, suas práticas cotidianas, trajetórias, dilemas e tensões convertem-se, cada vez mais, em um horizonte liminar para a compreensão do social. Apesar de uma relativa heterogeneidade no que concerne às abordagens e perspectivas teóricas, tem-se constituído no interior da sociologia um conjunto de estudos, cujo traço comum consiste em destinar particular atenção aos atores para a compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos (CORCUFF, 2001; MARTUCCELLI, 2009; MARTUCCELLI e DE SINGLY, 2012). Esse interesse procede da convicção teórica de que é em referência às experiências individuais que o social faz (ou não) sentido e, mais do que isso, de que as mudanças engendradas pela modernidade transformaram o indivíduo numa fonte de produção e de interpretação da vida social. Em grande medida, tal convicção decorre de um diagnóstico: se as grandes clivagens sociais seguem se constituindo em uma referência importante para compreensão da vida social – daí a recusa dessas teorias de aceitar perspectivas que concebem uma sociedade sem estrutura, incerta, fragmentada ou líquida –, no interior de grupos aparentemente semelhantes observa-se uma pluralidade de situações e uma singularização de itinerários individuais que questionam uma homologia estreita entre um conjunto de processos estruturais, uma trajetória coletiva (de classe, de gênero ou de geração) e uma experiência pessoal.

Nesse contexto, a mobilização de grandes categorias sociais para a compreensão da sociedade, da heterogeneidade e das desigualdades que a compõem não prescindem, cada vez mais, de estratégias que tomem como referência “atores localizados nas extremidades do quadro, onde, efetivamente as distinções aparecem firmes e consistentes” (MARTUCCELLI,

2007, p. 17). Todavia, entre um ponto extremo e outro, uma ampla heterogeneidade é verificada, muitas vezes, sem que quaisquer interpretações sejam mobilizadas para compreendê-la. É justamente nesta lacuna que as denominadas sociologias do indivíduo procuram atuar, esforçando-se para compreender a maior difração das experiências e das trajetórias individuais, bem como para reconstituir a complexidade do social, observando os processos que constituem essa própria heterogeneização.

Buscando sistematizar a diversidade de estudos orientados por essa perspectiva no âmbito da sociologia francesa das últimas décadas, Danilo Martuccelli e François de Singly (2012, p.51-54) ressaltam alguns princípios comuns que norteiam essa produção, a saber: i.) sem negligenciar grandes fatores que conformam a experiência dos indivíduos, partilham de uma vocação descritiva preocupada com variações situacionais e com a subjetividade dos atores; ii.) estão animados por uma forte vocação e exigência empírica, que os diferenciam de análises de caráter mais ensaístico sobre as mutações da vida social e suas consequências para a vida das pessoas; iii.) além de focalizarem os modos como a sociedade fabrica os indivíduos e de como os indivíduos fabricam o social, destinam atenção especial em torno do trabalho que o indivíduo realiza sobre si mesmo; iv.) no que concerne ao trabalho que os indivíduos realizam sobre si mesmos, destinam um lugar analítico central às tensões; v.) apesar de partilharem a ideia de que a compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos exige um olhar sobre as carreiras individuais, jamais reduzem a análise sociológica no nível do ator, ao contrário, consideram ser necessário um exercício intelectual que busque dar conta dos processos sociais a partir da unidade de base da sociologia, ou seja, dos indivíduos. Vale ressaltar esse último aspecto, pois, na maior parte dos trabalhos, o interesse pelo indivíduo não tem como origem e/ou está acompanhada por uma atenção privilegiada às interações, como foi o caso das análises microsociológicas das décadas de 1960 e 1970, tais como o interacionismo simbólico ou a etnometodologia. Também se distingue do individualismo metodológico, pois não é necessariamente a ação intencional privilegiada por essas orientações, ao contrário, as disposições infra-conscientes são particularmente abordadas por certos autores.

Por outro lado, nesse balanço, os referidos autores também ressaltam que, se essas características são amplamente comuns e transversais em um determinado conjunto de pesquisas, suas perspectivas de análise diferem-se de acordo com grandes estratégias intelectuais da sociologia, mobilizadas para o estudo dos indivíduos (MARTUCCELLI, 2005; MARTUCCELLI e DE SINGLY, 2012). Isso porque a sociologia dispõe de três grandes estratégias intelectuais de estudo dos indivíduos, cada uma delas organizada em torno de

problemáticas específicas: a *socialização*, a *subjetivação* e a *individuação*. Em linhas bastante gerais, a primeira grande perspectiva interroga-se sobre os processos de fabricação social e psicológica do ator, referindo-se a um duplo movimento a partir do qual os indivíduos, adquirindo as competências necessárias, são integrados a uma dada sociedade e, ao mesmo tempo, essa mesma sociedade produz um tipo específico de indivíduo. “Os indivíduos constroem-se, senão como reflexo, ao menos em estreita relação com as estruturas sociais: valores culturais, normas de conduta, instituições, clivagens sociais, classes, estilos familiares” (MARTUCELLI, 2005, p. 2). Os estudos sobre os processos de socialização, a partir de diferentes perspectivas teóricas, têm sido marcados pela interrogação sobre as consequências da crescente diferenciação social e pluralidade de sistemas de ação, que forçariam os indivíduos a adquirir habilidades específicas para fazer face aos diferentes domínios e atividades que estão constrangidos a realizar. Ademais, têm reconhecido a variação entre grupos no seio de uma mesma sociedade, os diferentes momentos de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos ao longo de suas vidas, os conflitos de orientação entre os fins e os meios legítimos de ação e, por consequência, a existência de uma crescente variação individual (BERGER e LUCKMAN, 1985; LAHIRE, 1997; KAUFMANN, 2003).

O estudo da subjetivação, por seu turno, é indissociável da concepção de uma modernidade submetida à expansão contínua dos processos de racionalização, ou seja, da expansão do planejamento, do conhecimento e do controle de todas as esferas da vida social. É tendo esse cenário como pano de fundo, que os estudos sociológicos vão se interrogar sobre a possibilidade de emancipação humana. Nessa perspectiva, a subjetivação resgata uma tradição foucaultiana, cuja compreensão do indivíduo articula a dinâmica entre sujeição e emancipação, privilegiando as racionalidades e as modalidades institucionais que converteram, desde as últimas décadas do século XX, as subjetividades em uma questão coletiva. Trata-se de uma temática presente, por exemplo, na leitura de Alain Ehrenberg (1999) sobre o culto à performance: o indivíduo contaria hoje com duas fontes de orientação que substituiriam o papel tradicional da cultura, a empresa e o esporte. O resultado dessa combinação seria o surgimento do culto à performance e de uma nova cultura a ela associada.

Por último, a sociologia produzida a partir da perspectiva da individuação estuda os indivíduos tentando interpretar as consequências de uma série de transformações socioeconômicas e culturais na própria conformação dos indivíduos. Busca estabelecer uma relação *sui generis* entre a história da sociedade e a biografia do ator, presente nas abordagens mobilizadas por François Dubet (1991, 1994 e 2014), através da noção de experiência, por

François De Singly (2005a, 2005b e 2007) que, em suas pesquisas sobre a família, articula transformações sócio-históricas, a conformação deste domínio e suas consequências para as relações dos indivíduos, e de Danilo Martuccelli (2006 e 2012), em seus estudos sobre as provas. Para apreender as tensões experimentadas pelos jovens das camadas populares e egressos do ensino médio, neste trabalho, optou-se por privilegiar esta última perspectiva para a qual dedica-se aqui maior atenção.

Inicialmente é preciso situar as diferenças entre as noções de individualização e individuação. Como assinalado em outro momento, o primeiro termo tem sido mobilizado pelas Ciências Sociais para referir-se às consequências de uma série de mudanças sócio-históricas experimentadas pelas sociedades modernas ocidentais, notadamente, sobre o crescente processo de diferenciação social e de pluralização de percursos individuais provocados por estas transformações. Ao passo que o termo individuação tem sido acionado pela Sociologia para caracterizar uma estratégia analítica que “busca descrever globalmente um conjunto sócio-histórico”, mais especificamente, que procura identificar e analisar, “a partir de algumas grandes mudanças históricas a produção dos indivíduos” (MARTUCCELLI, 2010, p. 66). Fazendo uso da caracterização de Charles Wright Mills, pode-se dizer que a perspectiva da individuação tem por objetivo compreender “o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (MILLS, 1982, p. 11).

Trata-se de uma equação que exige a combinação de um eixo sincrônico e um eixo diacrônico, buscando interpretar, no horizonte de uma vida ou de uma geração, as consequências de grandes transformações históricas de uma sociedade. Dito de outra forma, de ver a sociedade no nível dos indivíduos e, ao mesmo tempo, ver como o social se traduz na vida deles (PAIS, LACERCA e OLIVEIRA, 2017). Como ressalta Danilo Martuccelli:

A articulação entre estes dois eixos [sincrônico e diacrônico] explicita a personalidade desta perspectiva, a saber: a interrogação pelo tipo de indivíduo que fabrica estruturalmente uma sociedade. Neste marco, os diferentes processos sociais, ligados a mudanças econômicas, políticas e culturais, não ficam em segundo plano, limitando-se a serem uma espécie de “adorno” distante, senão que, pelo contrário, são estudados através de diferentes metodologias, as formas concretas em que se inscrevem nas existências individuais. [...] A questão não é então saber como o indivíduo se integra à sociedade por meio da socialização ou se liberta através da subjetivação, mas

dar conta dos processos históricos e sociais que os fabricam em função de diversidades sociais (MARTUCCELLI, 2007, p. 30).

Essa perspectiva está fundada em uma inquietude que tem uma larga tradição no âmbito da sociologia. Afinal, como desprezar que desde a origem desta disciplina poucos processos foram tão mobilizados quanto aqueles que buscaram dar conta da própria emergência do indivíduo moderno, cujo registro converteu-se em cânone para as ciências sociais: em uma sociedade altamente homogênea, pouco diferenciada e marcada por diminutos círculos sociais, corresponderia um ator fragilmente singularizado; ao passo que em sociedades complexas, altamente diferenciadas e caracterizadas por uma pluralidade de círculos sociais, produziria indivíduos fortemente singularizados. Ora, a partir de então o indivíduo passa a ser concebido como uma consequência “estrutural” de uma sociedade altamente diferenciada que, baseada em diferentes propostas teóricas, a Sociologia buscou descrever (MARTUCCELLI, 2010, p. 21). Se no âmbito das sociologias do indivíduo, os autores filiam-se a essa tradição, suas abordagens estabelecem algumas distâncias em relação a ela. A principal consiste em uma inversão na qual, mais do que a identificação de “grandes fatores estruturais” de individuação, é na escala das experiências pessoais, que os grandes desafios da vida social podem ser apreendidos e compreendidos (Ibidem, p. 69). A segunda refere-se ao fato de que, em consequência dessa inversão, as análises não visam nem dar conta de uma tipologia de características morais, psicológicas ou existenciais dos indivíduos, nem realizar uma descrição dedutiva dos efeitos produzidos pela vida social no nível de suas experiências. O central desta abordagem seria então:

Reconstruir o caráter específico de uma sociedade histórica na escala de seus indivíduos. Isso quer dizer que, se é relevante conhecer como se produzem os indivíduos ao enfrentar os problemas e demandas cotidianas e ordinárias – processo de individuação – no final do caminho, o objetivo é desenhar uma cartografia particular, capaz de descrever a sociedade e seus principais problemas, condensando-a em um conjunto de grandes provas estruturais (por exemplo, entre outras coisas, a democratização, o trabalho, a posição social ou as relações com os outros) que se devem enfrentar e cujo enfrentamento produzem os indivíduos (ARAUJO e MARTUCCELLI, 2012, p.-16).

Para compreender os processos de individuação e, ao mesmo tempo, desenhar essa cartografia, em suas pesquisas empíricas – quer seja para compreender os indivíduos e a

sociedade francesa, quer seja para analisar os indivíduos e a sociedade chilena – Danilo Martuccelli tem se valido da noção de *provas*⁵ (MARTUCCELLI, 2006; ARAUJO e MARTUCCELLI, 2012). Trata-se de um operador analítico concebido com o intuito de identificar e analisar os “desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos, que os indivíduos são constrangidos a enfrentar” (MARTUCCELLI, 2006, p. 12). A análise das provas permitiria compreender as características de uma dada sociedade, de como ela fabrica seus indivíduos e, ao mesmo tempo, considerando a heterogeneidade e as desigualdades dos modos como os indivíduos enfrentam-nas, identificar os processos de singularização das trajetórias individuais. Assim, busca dar conta tanto de uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais quanto dos elementos da heterogeneização crescente das experiências individuais. Uma pretensão que exige um trabalho em dois tempos.

O primeiro consiste em apreender, por meio dos relatos dos indivíduos, um conjunto de tensões mais ou menos comuns presentes em suas vidas cotidianas, em suas experiências ordinárias, muitas vezes, experimentadas como parte de dilemas existenciais, íntimos e subjetivos. O segundo requer um esforço analítico capaz de traduzir e estabelecer relações entre essas experiências e a vida social mais ampla que as produz e/ou as agudiza (MARTUCCELLI, 2006). Nesse sentido, a mobilização das provas como um operador de análise supõe um trabalho indutivo que, para compreender os processos de individuação de uma sociedade, tem como ponto de partida uma lógica ascendente, evitando os riscos de uma dedução imediata e unidirecional entre fenômenos macrosociológicos e suas expressões nas carreiras individuais (MARTUCCELLI, 2016).

A noção tem, segundo o referido autor, quatro grandes características. A primeira delas consiste numa ruptura com um relato que, durante muito tempo, tomou as experiências individuais a partir de uma concepção ternária, sinteticamente dividida entre: um período de formação, um período de provação propriamente dito e um outro de resolução. Tal qual a versão que perdurou até a década de 1970 sobre os processos de trânsito para a vida adulta, esse esquema não mais se sustenta e/ou se torna mais complexo nas sociedades contemporâneas. Inicialmente, porque os próprios percursos escolares tendem a ser, cada vez mais, experimentados pelos indivíduos como uma prova de grande monta, em segundo, porque os momentos de prova já não mais se resumiriam a um grande episódio e/ou momento particular

⁵ O termo original utilizado pelo autor consiste em *épreuve*, noção cuja tradução literal para a língua portuguesa seria *provação*. No entanto, em análises e pesquisas publicadas na América Latina, inclusive no Brasil, o referido autor tem se valido de expressões como *desafios* e *provas*.

da fase da vida, mas passam a percorrer a existência dos indivíduos, ainda que de maneiras distintas segundo a posição do ator. Além disso, cada vez mais, as tensões e dilemas da vida social não encontram, mais do que raramente, uma resolução definitiva como bem demonstra as relações dos indivíduos com o sistema educacional e, sobretudo, com o mundo do trabalho. Um segundo aspecto refere-se a uma concepção particular do ator, pois, é ele quem enfrenta essas provas e, ao deparar-se com elas, sistematicamente mobiliza uma avaliação subjetiva de si mesmo. Como consequência, é necessário acordar uma importância analítica ao sofrimento subjetivo dos indivíduos, “não apenas porque este é um nível da realidade, mas porque ele dá outra compreensão de um mesmo fenômeno à escala do indivíduo” (MARTUCCELLI, 2009, p. 23).

Um terceiro aspecto diz respeito ao fato de que as provas são indissociáveis de um processo mais ou menos formalizado de avaliação e de seleção social, em que, a cada etapa, cabe ao indivíduo, pela maneira como ele enfrenta esses desafios, decidir sobre a sua sorte (processo que não deixa de ser atravessado por novas facetas e lógicas de dominação). Como ver-se-á ao longo desta tese, os modos como os indivíduos interpretam retrospectivamente seus percursos escolares na educação básica, os dilemas enfrentados por eles frente aos exames de mérito que medeiam suas chances de acesso ao ensino superior, bem como as tensões decorrentes do anseio de escapar do desemprego e/ou de ascender a postos de trabalho que mantenham alguma correspondência com seus itinerários formativos são exemplos contundentes dessa característica, exigindo dos indivíduos dissimiles esforços e estratégias para evitar um destino que não querem para si.

Por último, a noção de prova não deve ser compreendida como um conjunto de dificuldades experimentadas pelos atores, mais ou menos mensuráveis em termos de recursos e de obstáculos, para lidar com uma determinada situação, mas como uma construção que visa dar conta de transformações estruturais e de suas consequências para as carreiras dos indivíduos. Assim, elas não “designam qualquer tipo de desafio ou problema vivencial, mas um conjunto de grandes traços estruturais, particularmente significativos de uma dada sociedade” (MARTUCCELLI, 2016, p. 22). Como consequência, os estudos e análises construídas a partir deste operador, ainda que possam identificar um grande número de mecanismos sociais de individuação, devem centrar-se no exame de um número limitado de provas, consideradas particularmente significativas para a compreensão de uma realidade histórica e social. No caso presente, como assinalado em outro momento do texto, privilegiou-se três grandes domínios institucionais (escola, família e trabalho) que, não sendo os únicos, figuraram como

significativos não apenas para compreender como os jovens são afetados por mudanças que incidiram sobre suas expectativas e/ou práticas, como reveladores de certo momento específico da condição juvenil.

1.4 – Breves apontamentos sobre uma “gramática dos indivíduos”

A centralidade do indivíduo para compreensão dos processos em curso na sociedade contemporânea, bem como da pluralidade de experiências dos atores em uma dada configuração sócio-histórica requerem o desenvolvimento de um conjunto de princípios, que permitam dar contornos a interpretação sociológica dos atores e de suas iniciativas. Se as fronteiras entre os grupos sociais, sem desaparecerem por completo, esfumaçam-se e, ao mesmo tempo, observa-se certa corrupção da noção de personagem social, torna-se necessário construir uma representação que permita compreender o caráter social das iniciativas individuais, questionando perspectivas que tendem a aprender a sociedade como incerta, fragmentada e líquida, ou seja, como destituída de qualquer estrutura que delimite a vida social e o trabalho que os indivíduos realizam na constituição de si mesmos. É essa preocupação que mobilizou Danilo Martuccelli (2007) a elaborar uma reflexão em torno daquilo que compreende uma gramática sociológica do indivíduo, de modo a destacar dimensões que, longe de serem exclusivas, permitiriam interpretar o caráter social da ação.

Não é objetivo deste trabalho, problematizar exaustivamente tais dimensões. Sintetizá-las, entretanto, pareceu ser um esforço importante para situar o leitor sobre como os jovens, frente ao desafio de enfrentar provas relativamente semelhantes, nos domínios da educação, do trabalho ou da família, mobilizavam-se de maneiras singulares. Ademais, em sua teoria sobre os processos de individuação, se o referido autor argumenta que esse fenômeno não se realizaria à margem das posições sociais ocupadas pelos indivíduos. Ou seja, em uma sociedade altamente hierarquizada, as provas não se declinariam de maneiras equivalentes entre indivíduos. Por outro lado, também defende que elas não seriam experimentadas de maneira similar por atores pertencentes a uma mesma posição social, uma vez que estes encontrar-se-iam em *estados sociais*⁶, sendo dotados de recursos variados que lhes permitem confrontar com maior ou menor dificuldade um conjunto dissimile de situações. Que recursos são esses?

⁶ Na ausência de melhor categoria, a noção é mobilizada para distinguir as posições estruturais nas quais situam-se os indivíduos, de uma série de atributos que podem lhes conferir maior ou menor proteção frente a diferentes contingências da vida social. Para delimitar estes estados, embora importante, não bastaria somar atributos que

No Brasil, os estudos que estabelecem diálogo com as abordagens teóricas erigidas por Danilo Martuccelli têm acionado sobretudo a noção de *suporte*. O termo é utilizado para evidenciar que o ideal de um indivíduo mestre e senhor de si mesmo – caudatária do Iluminismo – não teria sido jamais, na prática, uma realidade histórica, mas uma figura ideal no mundo ocidental moderno. Tem como finalidade explicitar que essa "ficção subjetiva e moral", que afirmou a capacidade do indivíduo de sustentar-se a partir do interior (através de sua autonomia, independência, autocontrole, expressividade) teria sido construída porque o indivíduo sobre o qual buscou referir-se, em sua origem (homem, branco, heterossexual e burguês), estava, na verdade, inserido em fortes estruturas sociais capazes de sustentá-los. Dito de outra forma, era porque dispunham de condições privilegiadas e, mais do que isso, estavam ativamente sustentados a partir do exterior que podiam ter a ilusão de manterem-se a partir do interior. Uma representação ideológica vigorosamente denunciada pelos estudos feministas, na primeira metade do século XX, mas que segue, no nível das representações, na base da vida individual e das concepções políticas sobre o indivíduo (MARTUCCELLI, 2007).

O estudo sobre os indivíduos e dos processos de individuação requereriam a ruptura com essa versão heroica do indivíduo, tomando em consideração os suportes a partir dos quais são sustentados e que lhes transmitem (ou não) um estado de suspensão social. Nesse quadro, os recursos materiais de que dispõem um indivíduo, por exemplo, figuraria como um suporte para independência pessoal, mas não deveria se constituir em uma referência exclusiva de análise das condições a partir das quais cada um pode estruturar sua individualidade, dotar de sentido sua existência e construir itinerários singulares de vida. Em muitos casos, o engajamento em torno de uma atividade laboral poderia ser um suporte para os indivíduos, para outros, seus vínculos sociais e suas redes de relação (de amizade, de contatos, de sociabilidade) teriam maior pregnância na tarefa de ampará-los, entre outros, as práticas de consumo, de lazer e de fruição cultural. Em comum, no interior de todos esses exemplos encontrar-se-ia o fato de que, para dar conta de sua existência e para suportá-la o indivíduo precisaria encontrar suportes⁷. Explica o autor que:

acentuaria assimetrias e desigualdades entre os diferentes atores (tais como a idade, o gênero ou a raça). Seria necessário compreender, o mais próximo possível das experiências pessoais, as maneiras como os atores forjam esses espaços protetores (MARTUCCELLI, 2016, p. 25).

⁷ Noções como recursos, capitais e redes têm sido mobilizadas pelas ciências sociais para tratar sobre o tema, mas na percepção deste autor, seriam insuficientes porque suprimiriam, em proveito de considerações sobre os diferenciais de meios de ação de que dispõem os atores, desconsiderando suas significações subjetivas ou estabelecendo *a priori* os suportes específicos de um indivíduo.

[...] o indivíduo se sustenta na medida em que o espaço social no qual se encontra e as relações sociais dentro das quais está incorporado lhe permitem resistir, de múltiplas maneiras, de ser devorado pelo mundo, dispondo da capacidade para dotar-se de diversos suportes que lhe permitem, realmente ser sustentado a partir do exterior [...]. A noção de suporte tem, portanto, a ter esse conjunto heterogêneo de elementos, reais ou imaginários, tecidos através de relações com os demais e consigo mesmo, passando por uma internalização diferencial das situações e das práticas, graças as quais o indivíduo se sustenta porque é sustentado, e é sustentado porque ele se sustenta, dentro da vida social (Ibidem, p. 52-63).

A segunda dimensão para a compreensão sociológica do indivíduo articula-se à noção de *papel*, conceito que busca estabelecer “um vínculo entre as estruturas sociais e o ator, relacionando modelos de condutas aos diversos status ou posições sociais, o que garante a estabilidade e previsibilidade das interações, posto que assinala o comportamento esperado de qualquer um em função do lugar que ocupa em um sistema social” (MARTUCCELLI, 2007, p. 119). Por meio do trabalho das instituições e das relações de sociabilidade, os indivíduos seriam constantemente socializados às regras, normas e orientações que prefigurariam inúmeras e diferentes situações da vida social, bem como a modelos de conduta a serem tomadas por eles nessas mesmas situações, em decorrência do lugar ocupado em um dado sistema social. Nesse registro, a ação dos indivíduos apareceria como um corolário direto da crescente diferenciação social nas sociedades contemporâneas. Ao pertencer a uma pluralidade de círculos, os atores estariam constrangidos a cumprir um número crescente de tarefas sociais, de modo que, quanto mais complexa e diferenciada são suas relações, mais tenderiam a se singularizarem (MELLUCCI, 2004).

Sua mobilização busca pôr em destaque a existência de uma articulação entre a iniciativa dos indivíduos e uma dada realidade sócio-histórica, que ofereceria um repertório, cada vez mais heterogêneo, de práticas e de princípios de ação. Mais do que isso, permite compreender a experiência individual como resultado tanto das pressões para que os atores assumam papéis quanto do distanciamento que estes conseguem estabelecer em relação a essas coações, dada a diversidade de situações e dos modos específicos/variados encontrados pelos próprios atores para desempenhar esses papéis. Sobre esse aspecto, pode-se dizer que, no interior da sociologia, “toda teoria dos papéis oscila entre modelos que acordam mais peso às coerções situacionais e outros que reconhecem maiores margens de ação ao ator”. Entretanto, em nenhum momento, “e este é o elemento distintivo dos papéis sociais, se afirma o primado unilateral de um ou de

outro: os papéis são sempre uma mescla entre coerção situacional e iniciativa individual” (MARTUCCELLI, 2006, p. 43).

Dentro de cada situação, os papéis sociais se declinariam em três níveis. Em primeiro lugar, teriam diferentes consistências contextuais, que podem tornar a assunção desses papéis mais ou menos rígidos, instáveis e/ou a mercê de fissuras. Haveria contextos nos quais os papéis funcionam com verdadeiras engrenagens, nas quais os atores fariam o que deve ser feito como se estivessem programados para fazê-lo, independentemente de suas características pessoais; haveria outros em que, por razões externas a sua vontade, os indivíduos não poderiam ou não conseguiriam desempenhar um papel. Existiriam ainda contextos em que os papéis figuram com um caráter de “criação prescritiva”, em que pouco seria dito sobre o que os indivíduos devem fazer e como devem atuar, mas se fixariam um conjunto de metas e de expectativas acerca dos problemas que devem resolver ou dos resultados a serem alcançados por eles. Por último, teriam ainda situações marcadas pela emergência de papéis e/ou atravessadas por um processo significativo de reorientação de novos modelos de interação, de conformação de laços e de expectativas sobre a conduta de cada um.

Um segundo ingrediente desta dimensão, decorreria do fato de que apesar das semelhanças contextuais, os papéis adquirem significados diversos segundo a natureza do grupo e dos vínculos sociais a partir dos quais se desenvolvem. As relações sociais teriam laços diferentes. Por exemplo, é possível supor que as relações de amizade disporiam de maior maleabilidade do que as interações estritamente profissionais, mas, mesmo em situações aparentemente estandardizadas, os indivíduos poderiam experimentar maleabilidades diversas em função das características de uma determinada instituição, dos grupos com o quais precisam interagir, inclusive quando possuem uma grande semelhança social. Se em alguns casos, os indivíduos não dariam conta desta dimensão, em outras, estariam obrigados a reconhecerem a diversidade dos laços que os unem uns aos outros. Ademais, se os papéis prescreveriam condutas, dentro de certos limites, os atores disporiam de alguma margem para representa-lo de “sua” maneira. Assim, nenhum indivíduo coincidiria inteiramente com as atividades que cumpriria, nem com os diversos personagens que suas posições sociais os obrigam a representar, o que acaba por conformar uma problemática particular para a análise sociológica, a saber: a relação que os atores mantêm com seus papéis.

O estudo sociológico do indivíduo não prescindiria também da compreensão de uma terceira dimensão, relacionada à possibilidade dos atores, através de interações cotidianas e das relações de sociabilidade, defrontarem-se com sinais capazes de confirmar a imagem que

possuem sobre si mesmos, aspecto que colocaria no centro das análises sobre os processos de individuação a questão do *respeito*. Todavia, atenta esse autor que a ordem da interação não esgotaria a problemática da sociabilidade interindividual, que não prescinde de um conjunto de características: formas fundamentais de identificação; a preexistência de convenções relativamente estáveis sobre como agir em determinadas situações, em detrimento de outras; as margens mais ou menos alargadas de manobra dos atores em um momento de troca. Particularmente central, seria o contexto social mais amplo no qual esses intercâmbios se realizam, o que denomina como “regime de interação” (MARTUCELLI, 2007, p. 205).

No caso das sociedades ocidentais, seria preciso compreender as interações cotidianas e as reivindicações de respeito dos indivíduos tendo como pano de fundo o espraio de princípios democráticos e as exigências igualitárias, cada vez mais, difundidas como orientações normativas das interações sociais. Tal dimensão permitiria circunscrever um dos problemas centrais do indivíduo nas sociedades contemporâneas, a saber: “o fato de que a experiência pessoal que temos de nós mesmos pode andar de mãos dadas, por uma multiplicidade de razões, com uma sensação de inexistência. É essa forma específica de aceitação de si pelo outro que se expressa através das diversas figuras de respeito” (Ibidem, p. 207). Isso porque, no regime de interação igualitária, os indivíduos correriam o risco de serem constantemente assaltados pela inveja ou atacados pelo desprezo. Em ambas as situações, lidaria com o medo de perder seu status de igual e de ver-se desvalorizados em um momento de interação por outro indivíduo. De certa forma, é o que registra as investigações empreendidas por Dominique Vidal (2003, p. 266) sobre os anseios de respeito presente entre segmentos populares urbanos no Brasil e a denúncia, desse mesmo grupo, acerca da humilhação de que se perceberiam vítimas. Uma experiência que não deixa de se situar em um contexto no qual o espraio de ideais democráticos não fez desaparecer os contornos de uma sociedade ainda bastante desigual e hierárquica.

De fato, se o regime de interação hierárquica precederia o advento da modernidade e que, em muitos sentidos, o individualismo moderno fora construído contra ela, a hierarquia seguiria sendo uma dimensão importante para compreender as tensões contemporâneas. E, tal problemática, não se constituiria em uma exclusividade brasileira. Estaria presente, inclusive decomposta em múltiplas figuras, por exemplo, em todas as relações nas quais a posição social ocupada pelos indivíduos comunicaria uma hierarquia das pessoas e, ao mesmo tempo, uma ordem de deferência, ou seja, de respeito em função dessa própria hierarquia. Acresce-se que deparar-se-ia não exatamente com um questionamento desse implícito democrático, mas uma

inflexão desse quadro, uma vez que reivindicações de direitos específicos e particulares para determinados segmentos. Mais do que isso, os próprios atores, individualmente, quereriam afirmar-se e serem-se reconhecidos em suas especificidades pessoais e culturais, sendo até mesmo a experiência da igualdade vivida por alguns como uma maneira de negar seus traços próprios frente a uma normalidade estabelecida. Nesse quadro, estariam presentes menos a vontade de serem percebidos e tratados como os outros, mas sobretudo de um indivíduo autêntico e singular.

A *identidade* constituiria a quarta dimensão analítica da sociologia do indivíduo, designando dois grandes processos. O primeiro remete àquilo que asseguraria a permanência do indivíduo, ou seja, a aspectos pessoais que a despeito da passagem do tempo e todas as transformações sofridas por ele, tenderia a fazer dele a mesma pessoa. O segundo se refere a uma série de perfis sociais e culturais próprios de uma dada coletividade. “Isso quer dizer que a noção de identidade [...] designa tanto o que assegura a permanência no tempo de um indivíduo singular e aquilo que o transforma em membro de um grupo social em um dado momento histórico” (MARTUCCELLI, 2006, p. 47). Se do ponto de vista analítico, essa distinção entre aspectos pessoais e coletivos seria possível, o sociólogo frisa o fato de que estas deveriam ser compreendidas como dois lados da moeda, uma vez que não haveria identidade pessoal sem a presença de identidades coletivas e, simultaneamente, todo perfil identitário coletivo ampararia a estruturação de identidades pessoais.

A identidade é a articulação de uma história pessoal e de uma tradição social e cultural, uma e outra não deixam de crescer ao longo de nossa existência. A identidade não pode, portanto, reduzir-se a relação com uma classe, uma comunidade, um sexo, uma geração. Ela é o que garante, por sua estabilidade sua semelhança com os demais, um sentimento de pertencimento social. Flutuante e diversa, é igualmente a que permite, para além das mudanças, assegurar a manutenção de uma continuidade. As identidades se diferenciam inclusive em função de sensibilidades distintas e das maneiras como os indivíduos pensam encontrar nela um arranjo aceitável entre sua unidade e sua veracidade. Em resumo, uma identidade combina propriedades comuns a um grupo de atores, cujas fronteiras estabelece, e propriedades mais individualizantes, dentro dessas mesmas combinações (MARTUCCELLI, 2007, p. 297)

Tratar-se-ia de uma dimensão bastante explorada nas últimas décadas pelo mundo acadêmico e político. Muitas vezes, através de interpretações que sustentariam a existência de

uma crise da identidade derivada de um contexto mormente apreendido em termos de incerteza e desordem. No entanto, a centralidade teórica do tema e, principalmente, dos fenômenos sobre os quais uma miríade de estudos buscam dar conta poderiam ser compreendidos a partir de outra perspectiva. Mais especificamente, como consequência de fatores culturais que induziram a uma autonomização de elementos na definição dos atores e da dissociação crescente entre o papéis e as identidades deles, já não mais imediata e exclusivamente subordinadas à realização de uma atividade funcional. Estes fenômenos abririam um espaço inédito para um jogo identitário. Por outro lado, se a partir deles seria possível dar conta da possibilidade de existência de múltiplas identidades e processos de identificação, não explicariam o êxito dessa mutação. Sobre esse aspecto, orbitariam razões de ordem política e analítica.

Em primeiro lugar, a importância crescente da noção de identidade – identidades – no âmbito das análises sociológicas não poderia ser apreendida desprezando os efeitos da emergência, desde os anos de 1960, de um conjunto muito importante de movimentos sociais que utilizaram as identidades como operador para suas lutas sociais. Movimento de mulheres, movimento negro, movimento de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT) etc. teriam logrado êxito em impor um discurso identitário dentro do espaço político, além de explicitar novas exigências expressivas de uma autenticidade pessoal e reivindicar um sistema alternativo de relações sociais. Em segundo, tal fenômeno também residiria no esforço do pensamento sociológico para sair de uma visão demasiadamente unitária e homogênea do ator. Se durante muito tempo supunha-se ser este dotado de uma só identidade, atualmente, as leituras sobre o tema tendem a reconhecer a diversidade de dimensões identitárias próprias do ator, desafiado a combinar, em diferentes situações e de maneira singular, diferentes registros sobre como se reconhece e quer ser reconhecido pelo outro.

O indivíduo na contemporaneidade, por fim, seria inseparável de uma última dimensão: a *subjetividade*, “marcada pelo ideal de construir um domínio de si apartado do social” (MARTUCELLI, 2007, p. 369). Situando-se como uma temática historicamente descuidada pelas teorias sociais, lentamente, essa noção tem se fixado na produção sociológica em decorrência, entre outras coisas, do crescente desacordo entre as posições sociais e as dimensões mais subjetivas da experiência, mais precisamente, pelo sentimento expresso pelos indivíduos de serem mais e além do social. Para compreender sociologicamente essa dimensão, Danilo Martuccelli, em primeiro lugar, sugere ser necessário o distanciamento em relação a três interpretações reducionistas desse fenômeno. Em linhas muito gerais, ela: i.) não consistiria apenas no resultado do trabalho introspectivo realizado pelo ator; ii.) não se expressaria somente

no domínio do privado, mas em todos os âmbitos e momentos da vida social; e iii.) não representaria uma mera ilusão equivocada dos atores. Em segundo, propõe a interpretação da subjetividade como indissociável de uma representação cultural particular, fortemente afirmada no mundo Ocidental, que “aponta para uma expressão de si à distância do mundo social” (Ibidem, p. 388).

Na origem, ao menos dentro da tradição ocidental, se encontra o cristianismo [...] A alma, dentro desta tradição cultural, escapa por definição do social. E se bem que isso mereceria um longo e minucioso estudo, quando progressivamente se seculariza o universo cristão, a “alma” dos cristãos se converte na subjetividade dos modernos. O que durante muito tempo foi concebido como “algo” que estava em nós desde o início, a marca da criação divina, e que escapava por isso ao social, vai progressivamente converter-se em um domínio e em um anseio interior que os indivíduos têm, cada vez mais, que fabricar e ocupar-se culturalmente (MARTUCCELLI, 2006, p. 55).

Nessa perspectiva, a subjetividade seria uma construção cultural que poderia ser bem-compreendida em contraste com a noção de identidade. Enquanto a última tem como centro a expectativa dos indivíduos de conseguirem uma determinação plena e comum com os outros, no caso da subjetividade, ao contrário, os atores ansiariam por afirmar um aspecto singular e único de si mesmos. Na busca por uma identidade, os atores acabariam por descobrir que sua identidade somente existe em tensão e consideração a uma outra, enquanto no plano da subjetividade, o indivíduo acreditaria possuir um elemento que, em tese, o singularizaria. Tratar-se-ia de uma construção cujo exemplo mais acabado, no mundo contemporâneo, seria o amor, experimentado pelos indivíduos como uma dimensão não-social deles mesmos, como algo que escaparia de determinismos sociais. Ainda que se constitua em uma experiência socialmente e culturalmente fabricada, não congênita aos indivíduos, tenderia a ser vivida por estes a partir de um sentimento e de uma percepção de si que escapariam do social. Outro exemplo: os atores transitariam por experiências que imporiam a eles momentos de distância e inclusive de ruptura com o mundo. Crises pessoais, mudanças estatutárias, rupturas violentas de itinerários etc. que, mais do que em quaisquer outras situações, desencadeariam o sentimento culturalmente forjado de uma subjetividade.

Capítulo 2

Os caminhos da pesquisa

Tendo em vista a problemática da pesquisa, optou-se pela realização de um estudo de caráter qualitativo, amparado na realização de entrevistas individuais com moças e rapazes egressos de escolas públicas de nível médio. Essa opção decorre, em primeiro lugar, da concordância com as perspectivas assinaladas por Zaia Brandão (2008, p. 609-610) de que, no âmbito da Sociologia da Educação – e, acrescenta-se, também da Sociologia da Juventude – é preciso superar falsas disputas, ainda hoje recorrentes, entre partidários de macroanálises e das microanálises, e seus problemáticos desdobramentos nas celeumas em torno da pertinência de estudos de caráter quantitativos e qualitativos. Considerando ser a realidade social e as experiências individuais complexas e abrangentes, em diálogo com a produção de historiadores e sociólogos, a referida professora sugere que as maneiras encontradas para apreender os fenômenos sociais deveriam ser compreendidas como “jogos de escala”, constituindo-se em um “recurso de excepcional fecundidade que possibilita que se construam objetos complexos compatíveis com a descontinuidade dos patamares em que se protagoniza a vida social”, embora não possam ser pensadas como extremos de um mesmo contínuo.

Tal opção também se deve ao quadro teórico mobilizado para apreender os dilemas e tensões experimentados pelos jovens em diferentes domínios e, *grosso modo*, aqui recuperadas: a) os processos de individuação da sociedade moderna tendem a criar condições de relativa autonomia para os indivíduos, que são abastecidos de recursos heterogêneos para conceberem-se e dotarem de sentido a ação; b) é na vida cotidiana que estes constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e limites da ação; c) a ação dos indivíduos resulta de um triplo trabalho – dos indivíduos na sociedade, da sociedade sobre os indivíduos e dos indivíduos sobre si mesmos, sendo que essas duas últimas dimensões atribuem um papel central para a reflexividade e subjetividade dos atores. Uma perspectiva que, é preciso lembrar, supõe a possibilidade de compreender a realidade social, a partir de uma lógica ascendente que parte das experiências dos atores às estruturas sociais, também nesse caso, superando a oposição entre as macrosociologias (estruturas mais amplas) e as microsociologias (unidades sociais menores).

Este Capítulo dedica-se à descrição dos cuidados, dos procedimentos e dos caminhos (e também descaminhos) para a produção dos dados e análise do material empírico. Ele foi estruturado em três seções. A primeira delas descreve os mecanismos que foram adotados para identificar e localizar as moças e rapazes, ressaltando como a proximidade com um universo de escolas públicas situadas na zona leste da cidade de São Paulo facilitou o contato com jovens egressos desses estabelecimentos e a constituição de critérios capazes de, na medida do possível, assegurar uma relativa heterogeneidade entre eles. A segunda tem como finalidade apresentar um breve perfil dos 40 jovens entrevistados, entre abril de 2015 e junho de 2016, e das situações experimentadas por eles, na época, nos âmbitos da família, do trabalho e da educação. O último tópico é dedicado tanto à explicitação das especificidades do tipo de entrevista que se buscou realizar quanto àquilo que no jargão das ciências sociais é denominado como “cozinha da pesquisa” – aspecto, muitas vezes, empalidecido pelo formalismo do trabalho acadêmico e/ou pelos modos de organização do material empírico.

2.1 – Os procedimentos metodológicos da pesquisa

Um primeiro desafio que se impõe para a viabilidade de uma pesquisa que tem como objeto apreender as tensões e dilemas experimentados por moças e rapazes após a conclusão da educação básica consiste em definir como delimitar o seu universo e localizá-lo. A opção desta pesquisa consistiu em acionar uma rede de escolas com a qual se possuía um histórico de trabalhos anteriores. Trata-se de uma escolha que se justifica, em primeiro lugar, pelo compromisso de dar continuidade a um trabalho com escolas públicas estaduais situadas na zona leste da cidade de São Paulo, cujos professores e coordenadores pedagógicos têm acolhido demandas relacionadas à produção de conhecimento sobre as interfaces entre jovens e escola, e buscado, em diálogo com os resultados destas investigações, desenvolver iniciativas de diversificação do currículo e das atividades do ensino médio com seus estudantes. Faz parte dos esforços desses profissionais a promoção, desde 2010, de um espaço em que alunos do último ano do ensino médio são convidados a refletir sobre suas expectativas de futuro, bem como acessar informações relativas a possibilidades de continuidade dos estudos e de inserção laboral⁸.

⁸ Uma sistematização dessas atividades pode ser encontrada em publicação organizada pela ONG Ação Educativa (SOUZA, 2014).

No âmbito destas atividades, os estudantes preenchem uma ficha na qual disponibilizam seus dados pessoais, respondem a questões elementares sobre seu perfil – data de nascimento, sexo, raça/cor e escolaridade dos pais e responsáveis adultos – e acenam os rumos que esperam dar para suas vidas após a conclusão da educação básica: trabalhar, fazer uma faculdade, fazer um curso técnico, fazer cursinho pré-vestibular, fazer quaisquer outras atividades. A utilização dessas fichas pareceu ser um recurso fecundo para facilitar a localização dos jovens e, sobretudo, abrir caminhos para construção prévia de variáveis de diferenciação dos respondentes (garantindo, assim, uma potencial heterogeneidade de moças e rapazes a serem contatados). Ademais, considerando a inviabilidade de realizar um estudo longitudinal, avaliou-se que a possibilidade de contatar moças e rapazes que concluíram a educação básica em diferentes anos permitiria a apreensão de relatos um pouco mais abrangentes no tempo do que aquelas possivelmente mobilizadas por uma população recém-formada ou formada em um determinado ano letivo.

Definidos os objetivos do projeto de pesquisa, eles foram submetidos à apreciação de equipes pedagógicas e professores de seis escolas, sendo que quatro delas manifestaram interesse pela temática e autorização para utilização de informações de seus ex-alunos. O ponto de partida da pesquisa consistiu na sistematização de 1.154 fichas preenchidas por então estudantes que concluíram o ensino médio entre os anos de 2010 e 2013⁹. Elas foram digitalizadas em uma planilha eletrônica, decodificadas e organizadas em forma de tabelas. Esse exercício possibilitou identificar diferenças que pareceram importantes para a definição dos critérios de busca dos indivíduos a serem contatados. Foram elas:

⁹ Esse universo não é equivalente àquele que frequentava o último ano do ensino médio das três escolas, mas ao conjunto de moças e rapazes que participaram das atividades educativas realizadas pelos professores. Assim, não se trata de uma amostra representativa do universo dos estudantes das quatro escolas.

Quadro 1 – Características gerais consideradas na seleção das fichas cadastrais

Dimensão	Objetivos
Ano de conclusão do ensino médio	Diversificar a composição dos indivíduos segundo as faixas etárias, respeitando os limites de 18 a 24 anos
Aspirações após o ensino médio	Diversificar a composição dos indivíduos segundo expectativas de estudos e trabalho após o fim da escolarização básica
Sexo	Diversificar a composição de meninos e meninas no interior do grupo de jovens entrevistados
Raça/cor	Diversificar a composição dos indivíduos segundo autoclassificação de racial no interior do grupo de jovens entrevistados
Escolaridade da mãe	Diversificar a composição dos indivíduos segundo escolarização da mãe (dimensão <i>proxy</i> renda)

A principal referência a orientar a procura dos jovens consistiu nas expectativas relativas às atividades que pretendiam realizar após o término do ensino médio. Sobre esse aspecto, é preciso dizer que a maioria supunha a possibilidade de dar prosseguimento aos estudos, em especial, por meio do acesso a um curso de graduação. Do total de jovens que responderam a esta questão, 75,2% assinalaram a perspectiva de ingressar em uma faculdade e outros 14,3% indicaram o interesse em realizar cursos técnicos ou cursinhos pré-vestibulares, reduzindo para apenas 10,4% o percentual daqueles que não registraram quaisquer perspectivas de continuidade dos estudos. Do total de jovens, 73,1% responderam que com o fim da educação básica pretendiam trabalhar, sendo que neste universo era predominante aqueles que pretendiam conciliar estudo e trabalho. O exercício realizado a partir destas informações consistiu em organizar diferentes combinações, tais como: jovens que assinalaram apenas a pretensão de estudar, tomando em consideração os níveis e modalidades de ensino indicados; outros que vislumbravam conciliar estudo e trabalho; aqueles que indicaram a perspectiva de apenas trabalhar; e, por fim, moças e rapazes que assinalaram a pretensão de realizar atividades que não estavam articuladas em torno do trabalho ou do estudo (tais como viajar, fazer um intercâmbio ou prestar serviço militar). Importante dizer que a definição desses subgrupos não desprezou a possibilidade de que eles encapsulem a perspectiva de moças e rapazes em dar início a uma atividade laboral, para depois retornar aos estudos, de realizar um curso técnico

para depois fazer o ensino superior ou de assinalarem o compromisso de apenas prosseguir com os estudos, porque já trabalhavam¹⁰.

As respostas variaram pouco quando considerados marcadores como sexo e raça/cor dos indivíduos, mas sutis diferenças foram observadas no que concerne às aspirações dos jovens acerca de seus horizontes educativos. De um lado, mais moças do que rapazes assinalaram a disposição de dar prosseguimento aos estudos e, de outro, mais jovens negros (pretos e pardos) do que brancos não grifaram nenhuma alternativa sobre o tema. Ademais, mais do que os rapazes, foram as moças que, percentualmente, registraram o interesse em trabalhar após o término da escolarização básica. Tais nuances não autorizam qualquer perspectiva bipolar, que opusesse as expectativas de futuro de moças e de rapazes e/ou de indivíduos brancos em relação a seus colegas negros. As dissemelhanças foram muito tênues em universo que, predominantemente, expressou o interesse em prosseguir com os estudos em nível superior e trabalhar. Apesar disso, e tendo em conta os estudos que acenam como as relações de gênero¹¹ e raciais¹² impactam os percursos educativos e laborais dos indivíduos em nosso país (CAVALEIRO, 2000; CARVALHO, 2012; LIMA e PRATES, 2015), optou-se por tomar essas variáveis como relevantes para a composição do universo de indivíduos, aventando tratarem-se de dimensões a serem observadas para a compreensão de como certas experiências podem se declinar de modo distinto na vida de moças e rapazes e, dentre estes, de negros e brancos.

Também a escolaridade das mães pouco alterou as respostas dadas pelos indivíduos. Sobre este tema, é preciso destacar, em primeiro lugar, que um percentual significativo dos jovens pertencia a famílias nas quais as mães tinham elas próprias concluído a educação básica: caso de 52,8% das moças e rapazes, dentre os quais, 12,8% eram oriundos de famílias em que

¹⁰ Os formulários disponibilizados não continham questões relativas às situações dos jovens no mundo do trabalho, o que impossibilitou a compreensão dessa dimensão na vida de moças e rapazes quando ainda eram estudantes do terceiro ano do ensino médio.

¹¹ A noção de gênero não é um conceito que descreva as relações entre homens e mulheres, de acordo com a historiadora Joan Scott (1995), mas uma categoria referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo de relações de poder, inclusive das relações entre homens e mulheres. Nas palavras da autora, “gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais”, variando de acordo com as culturas, os grupos sociais e o tempo histórico, uma vez que “nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será realizada” (1994, p.13).

¹² O conceito de raça empregado aqui é o de “raça social”, conforme explicitado por Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, isto é, não se trata de um dado biológico, mas de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (1999, p.153). Para esse autor, se a existência de raças humanas não encontra qualquer respaldo científico nas ciências, elas são plenamente existentes no mundo social, “efeitos de discursos sobre as origens e sobre a transmissão de essências entre as gerações” e produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos (2003, p. 96).

a responsável do sexo feminino tinha concluído o ensino superior. Por outro lado, essa variável guardava uma diferença significativa quando considerado o universo de jovens de cada estabelecimento de ensino, uma vez que em dois deles, constatou-se uma predominância de moças e rapazes que declararam pertencer a famílias compostas por mães e responsáveis do sexo feminino que ao menos tinham concluído a educação básica, ao passo que, em outras duas, observou-se maior recorrência de indivíduos que afirmaram o pertencimento a grupos familiares em que genitoras ou responsáveis dispunham apenas do ensino fundamental completo (Tabela 1).

Considerou-se ser essa variável uma pista em direção a composição de um grupo heterogêneo de indivíduos, em especial, no que concerne as situações socioeconômicas experimentadas por eles. Como o questionário respondido pelos jovens não dispunha de informações referentes aos rendimentos familiares e a composição de suas famílias, optou-se por empregar essa variável como *proxy* da situação experimentada pela moças e rapazes, ou seja, substituindo uma dimensão indisponível para aferição e que se presumiu guardar com ela alguma relação de pertinência. Ao mesmo tempo, ao lado de indicadores educacionais oficiais e da observação de algumas características de cada estabelecimento de ensino (apresentados mais adiante) esse indicador também figurou como uma referência de distinção dos públicos de cada estabelecimento de ensino.

Tabela 1 – Distribuição percentual dos jovens segundo nível de escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino, por escola* (2010-2013)

	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	TOTAL
Não frequentou a escola	0,0	3,2	1,0	0,7	1,1
1ª a 4ª série do EF	14,9	18,3	8,8	17,1	12,2
5ª a 8ª série do EF	8,1	28,6	17,5	28,0	20,6
Ensino médio incompleto	5,4	16,7	11,8	14,9	12,7
Ensino médio completo	48,7	24,6	44,8	29,8	39,3
Ensino superior completo	18,9	7,9	14,6	9,1	12,8
Não sabe/não informou	4,1	0,8	1,5	0,4	1,3
TOTAL %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N. ABSOLUTOS	74	126	679	275	1154

* Com intuito de preservar o anonimato das quatro escolas, os estabelecimentos estão designados por uma letra, que cumpre apenas a função de diferenciação das escolas.

Fonte: Elaboração própria a partir de questionário respondido pelos então estudantes das quatro escolas.

A faixa etária dos indivíduos não figurou como um elemento de diferenciação interna dos 1.154 jovens, pois 95,5% daqueles que preencheram as fichas disponibilizadas por seus professores tinham, no máximo, recém-completado 18 anos. Tendo como referência dados do censo escolar, Paulo Roberto Corbucci (2009) registrou um processo de rejuvenescimento da população do ensino médio regular, em especial nos estados das regiões Sul e Sudeste, atribuindo a este fenômeno os efeitos de políticas de correção do fluxo escolar adotadas pelos estados e de relativo aumento das matrículas no ensino médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seria possível dizer que a composição do alunado das quatro escolas reflete tendência na composição do ensino médio regular brasileiro, mas essa hipótese deve ser relativizada tendo em vista a natureza dos dados disponibilizados pelas instituições: questionários preenchidos no âmbito de atividades em que a participação deles tinha, muitas vezes, um caráter voluntário/eletivo. Como assinalou-se anteriormente, não se quis fazer da amostra disponibilizada pelas quatro escolas representativa do universo de estudantes e, considerando dados secundários de parte desses estabelecimentos, observa-se a presença nada desprezível de estudantes com idades mais elevadas que, no entanto, não se refletiram no material acessado por essa pesquisa.

Evidentemente, ter concluído a educação básica aos 17 ou aos 24 anos consiste em um elemento de diferenciação importante, uma vez que as experiências de reprovação e de abandono escolar, além dos próprios significados associados à idade podem impactar os rumos trilhados pelos indivíduos após o término da escolaridade básica. Todavia, considerando os dados acessíveis para a confecção do presente trabalho, a idade com a qual moças e rapazes transitaram pelo terceiro ano do ensino médio não representou um elemento definidor de maior ou menor heterogeneidade. Ou seja, esse atributo não foi considerado para estruturar perfis de jovens a serem contatados para confecção da pesquisa.

2.1.1 – Por que egressos de quatro escolas?

Há relativo consenso na literatura brasileira de que os processos que induziram a expansão da oferta pública de educação, notadamente no que hoje é compreendido como educação básica, conformaram um universo muito heterogêneo de escolas, com condições materiais e humanas diversas e desiguais. Em grande medida, isso se deve às ações

governamentais empreendidas tanto com o intuito de atender a demanda crescente de uma população, que passou a reivindicar possibilidades de acesso e de permanência no sistema educacional, quanto de responder a reconfiguração de marcos legais que avançaram no reconhecimento da educação como um direito de todos, ampliando progressivamente os níveis de ensino abarcados por esse direito. A esse respeito, já na década de 1960, Celso de Rui Beisiegel (2006 [1964]), tendo como referência a realidade das escolas primárias do Estado de São Paulo – hoje equivalente à primeira etapa do ensino fundamental – observou como as iniciativas governamentais adotadas naquela época não prescindiram da adoção de iniciativas de “improvisos” e de caráter “emergencial” (p. 44-46).

Conclusões semelhantes foram feitas por Ana Paula Corti (2015) em seu trabalho sobre o processo de massificação do ensino médio. Em um contexto de focalização de programas e de recursos financeiros preocupados com a universalização do ensino fundamental, o estudo conduzido por esta pesquisadora demonstra como, entre 1990 e 2003, a explosão de matrículas na última etapa da educação básica em São Paulo deu-se por meio da acomodação improvisada da demanda de adolescentes, jovens e adultos que passaram a pleitear vagas em escolas públicas que ofereciam esse nível de ensino. São exemplos destes arranjos: a organização de turmas com número elevado de estudantes; a oferta preferencial de vagas em cursos noturnos; a utilização de escolas, materiais didáticos e recursos humanos destinados a outros níveis de ensino e população estudantil; a contratação emergencial de professores leigos ou sem nível superior completo etc. Se quase quinze anos separam a realidade observada por esta pesquisa daquela que interessa ao presente trabalho – período em que se acompanhou um crescente debate sobre as especificidades dos estudantes jovens, além da emergência de iniciativas governamentais dirigidas a este nível de ensino –, as marcas desta história seguem visíveis nas dissimiles possibilidades das escolas para assegurar o acesso, a permanência e o êxito escolar de seus estudantes¹³.

Essa dissemelhança não passa despercebida pelos indivíduos e por suas famílias que, na medida do possível, mobilizam-se para assegurar a frequência a certos estabelecimentos de

¹³ O Tribunal de Contas da União divulgou, em 2014, resultados de uma auditoria coordenada que focalizou as condições de funcionamento das escolas de ensino médio brasileiro. O estudo compreendeu a análise de dados quantitativos relativos à infraestrutura, financiamento e perfil de professores que lecionam neste nível de ensino, bem como uma etapa qualitativa de escuta de diferentes atores de escolas: pais, coordenadores, pedagógicos, diretores e estudantes. Questões relacionadas à conservação das escolas, a suficiência de recursos materiais e humanos ocupam destaque como problemas que permeiam um número significativo de estabelecimentos de ensino, além de aspectos referentes à formação e precariedade dos regimes de contratação dos professores (TCU, 2014). Um olhar sobre a percepção de jovens estudantes do ensino médio sobre as condições de funcionamento de suas escolas pode ser encontrado em Corti e Souza (2008).

ensino em detrimento de outros. É o que vem demonstrando um conjunto de estudos da Sociologia da Educação, a partir da noção de “quase-mercado” ou “quase-mercado oculto”, evidenciando como uma parcela das famílias das camadas populares e também dos próprios estudantes – valendo-se de informações sobre a reputação das escolas e do perfil prevalente entre seus estudantes, bem como de considerações a respeito dos bairros em que se situam – realizam esforços no sentido de garantir acesso a escolas que, aparentemente, gozam de melhores condições de funcionamento. Trata-se de um fenômeno que tem como contraparte a adoção de mecanismos de seleção utilizados pelas próprias redes e estabelecimentos de ensino no recrutamento de seus estudantes¹⁴.

Este movimento tem contornos particulares quando observadas a configuração da rede estadual paulista de educação, onde estão matriculados a maioria dos estudantes de ensino médio do Estado de São Paulo. Ela é formada, em sua maioria, por escolas “comuns” de educação básica, geridas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), mas, abrange ainda uma rede de estabelecimentos de ensino técnico (ETEs) administrada pelo Centro Paula Souza, uma autarquia da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo (SDECTI-SP). Há ainda uma terceira e menor rede de escolas mantidas pelas universidades estaduais paulistas – USP, Unicamp e Unesp (CORTI, 2016). Cada uma dessas redes dispõe de situações singulares de oferta da última etapa da educação básica, além de adotar mecanismos distintos de recrutamento e de seleção dos seus estudantes.

Por exemplo, a efetivação da matrícula nas escolas pertencentes a rede gerida pela SEE-SP se processa a partir de um sistema informatizado, que permite o cruzamento de informações sobre oferta e demanda, e define a escola em que adolescentes e jovens serão matriculados, tendo como critério a proximidade entre escola e o endereço dado pela família ou pelo estudante. A distância é aferida por meio do Código de Endereçamento Postal (CEP) e não pode ser superior a dois quilômetros¹⁵. Nas escolas que compõem a rede gerida pelo Centro Paula

¹⁴ Na ausência de políticas públicas oficiais que visem estabelecer mecanismos de quase-mercados escolares e/ou de políticas de escolha de estabelecimentos escolares públicos ou de competição entre eles, os estudos sobre o tema têm lançado mão da noção de “quase mercado oculto” para assinalar como, a despeito de referências de caráter “universalistas”, existe no Brasil uma competição velada por vagas em instituições públicas que se distinguem das demais por sua reputação, construída, entre outras coisas, pelo perfil socioeconômico do alunado atendido pelos estabelecimentos, pela organização das escolas e pela ordem disciplinar. Sobre o tema, ver, por exemplo, as análises empreendidas por Costa (2010), Costa e Koslinski (2011 e 2012), Nogueira, Resende e Viana (2015). Observações sobre este fenômeno em outros contextos nacionais podem ser apreendidos em Antunes e Sá (2010), Barroso e Viseu (2003), Van-Zanten, Cunha e Prado (2010).

¹⁵ Trabalhos relativos à mobilização dos indivíduos e de famílias com vistas a empreender uma escolha neste universo de escolas mostram como um dos recursos utilizados para driblar este critério espacial tem sido a

Souza o acesso a uma das vagas – no ensino médio, no ensino médio integrado ao ensino técnico ou apenas no ensino técnico (concomitante e subsequente) – é assegurado aos interessados mediante a submissão deles a um exame de mérito acadêmico, conhecido como “vestibulinho”, que tem caráter classificatório em acordo com o número de vagas disponíveis em cada instituição. Assim, independentemente da modalidade e do tipo de ensino procurados pelos interessados, transitar por estas escolas não prescinde do êxito dos indivíduos em uma prova¹⁶. A proximidade entre residência e instituição de ensino não é um fator de designação da matrícula, embora ela possa se constituir em um problema para aqueles que não dispõem de recursos para arcar com os custos de transporte e deslocamento, caso em seus bairros inexista esse tipo de oferta educacional.

Especialmente sobre essa rede de ensino, pesquisas como as empreendidas por Lima (2016) e Rocha (2016) demonstram como um número expressivo de estudantes procuram acender a uma vaga no ensino médio regular e/ou integrado ao ensino técnico em busca de alternativas escolares capazes de lhes assegurar uma “educação de qualidade”, muitas vezes, associada à ideia de preparação para os exames de acesso ao ensino superior¹⁷. Como buscou-se destacar no capítulo anterior, a noção de desafio proposta pelo sociólogo Danilo Martuccelli supõe que os indivíduos se confrontam com dilemas e tensões que se sucedem e se sobrepõem à medida que avançam em seus itinerários de vida, “ainda que de forma indeterminada *a priori*”, figurando como uma sequência de “etapas onde podem se acumular os contratempos do destino ou os sucessos da fortuna” (MARTUCCELLI, 2009, p. 21). Daí que abarcar indivíduos egressos de estabelecimentos de ensino relativamente diversos entre si pareceu ser uma alternativa profícua para localizar moças e rapazes com percursos heterogêneos pelo sistema educacional e compreender como estes são significados e impulsionam (ou não) o delineamento de certas perspectivas de futuro.

manipulação de dados relativos ao endereço residencial, bem como o acionamento de uma rede de contatos e de relações pessoais que possam incidir sobre a definição da matrícula. Por outro lado, também assinalam como os próprios estabelecimentos de ensino adotam “mecanismos velados” de seleção de seus novos estudantes. Ver, por exemplo, Érnica e Batista (2012) e Alves et. al. (2015).

¹⁶ Processos similares são realizados por algumas escolas mantidas pelas universidades paulistas ou destinam suas vagas aos filhos de funcionários da própria instituição, realizando sorteios para o preenchimento de vagas excedentes à comunidade que reside no entorno desses estabelecimentos.

¹⁷ Também o trabalho de Arco-Neto (2011) registra esse interesse em estudo realizado com estudantes do único Instituto Federal de Educação situado na cidade de São Paulo. Na mobilização destes jovens e de suas famílias para obter uma vaga na referida instituição, a certificação técnica teria caráter secundário frente a possibilidade de acender a um ensino médio percebido como capas de assegurar uma situação vantajosa na disputa por uma vaga no ensino superior, em especial, em universidades de maior prestígio social e acadêmico.

Assim, a opção por mobilizar um universo de indivíduos egressos de quatro escolas diferentes advém da hipótese de que o trânsito dos jovens por esta ou por aquela escola constituir-se-ia em um fator de diferenciação do grupo. Tal perspectiva tornou relevante a busca de dados secundários e a explicitação de observações construídas através de observações realizadas em outras investigações e trabalhos. O Quadro 2 apresenta informações acerca da dependência administrativa das escolas, da localização delas na cidade e dos níveis e modalidades de ensino que ofereciam. Como é possível observar, apenas uma instituição não pertencia a rede de escolas geridas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), sendo administrada pelo Centro Paula Souza.

Quadro 2 – Escolas selecionadas segundo dependência, localização e por etapas e modalidades de ensino

Escolas*	Dependência	Bairro da zona leste	Nível/modalidade de ensino
Escola A	Centro Paula Souza	Fazenda da Juta	Ensino médio regular**; ensino técnico concomitante e subsequente
Escola B	SEE-SP	Jardim Planalto	Ensino fundamental (anos finais); ensino médio; educação de jovens e adultos (EJA)
Escola C	SEE-SP	Vila Antonieta	Ensino fundamental (anos finais); ensino médio
Escola D	SEE-SP	Cidade A. E. Carvalho	Ensino fundamental (anos finais); ensino médio

** O curso de ensino médio regular encerrou-se em 2013. Agora, a instituição oferece apenas vagas para cursos técnicos integrados ao médio. Assim, esse quadro é representativo do perfil da escola na época em que os indivíduos aqui focalizados transitaram pela educação básica.

A Tabela 2 contém informações acerca do número de matrículas, bem como dos níveis e modalidades de ensino oferecidos pelas quatro escolas, de acordo com dados do Censo Escolar de 2015. Eles permitem observar importantes nuances no que diz respeito ao tamanho das instituições e ao perfil etário da população que frequenta cada uma delas. Todas são majoritariamente frequentadas por estudantes de ensino médio, mas em proporções relativamente distintas. Por exemplo, além de se constituir em uma escola técnica de nível médio, a Escola A se comparada às demais é uma instituição pequena e frequentada eminentemente por uma população juvenil, pois consiste na única que não conjuga a oferta de nível médio com outros níveis e/ou modalidades de ensino acessada por crianças e/ou adultos. A Escola B concentra o maior número de matrículas, oferecendo diferentes níveis e

modalidades de ensino, inclusive turmas de EJA. As escolas C e D contêm um número de matrículas relativamente equânime de estudantes do ensino fundamental e médio.

Tabela 2 – Escolas selecionadas segundo número de matrículas por etapa e modalidades de ensino (2015)

	Ensino fundamental (anos finais)	Ensino médio	Educação de jovens e adultos	Ensino técnico	Total
Escola A	-	346	-	564	910
Escola B	528	1.568	455	-	2.551
Escola C	842	1.069	-	-	1.911
Escola D	803	1.266	-	-	2.069
Total	2.173	4.249	455	564	7.441

Fonte: Inep/Censo Escolar.

A consulta a indicadores oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) não permitiu deduzir diferenças significativas no que concerne às condições de funcionamento das escolas ou da população que frequenta ou frequentou esses estabelecimentos. Dados sobre a média de alunos por turma, sobre a disposição de infraestrutura e condições materiais, a formação dos professores, a adequação desta formação às disciplinas lecionadas por eles¹⁸ ou a estabilidade do corpo docente nestes estabelecimentos registram uma relativa semelhança. O mesmo vale para os indicadores que buscam caracterizar as condições socioeconômicas do alunado dessas escolas, estruturado com base na declaração feita por estudantes sobre a renda de suas famílias, a escolaridade dos pais e responsáveis adultos, a posse de bens no domicílio e a contratação de serviços de diaristas ou mensalistas. Por esses parâmetros, todos os quatro estabelecimentos eram frequentados por uma população que – numa escala de estratificação que têm como referência um universo absolutamente heterogêneo

¹⁸ Na verdade, é esse indicador que demonstra distinções nas condições de funcionamento das escolas. Em 2015, na Escola A, apenas 40,7% dos docentes dispunham de formação superior em licenciatura na mesma disciplina que lecionavam. Composição que certamente resulta da presença de docentes especialmente dedicados a disciplinas dos cursos técnicos oferecidos por ela, que são graduados como bacharéis (tendo ou não realizado cursos de complementação pedagógica). A Escola B, que compõe a rede de educação básica da SEE-SP, esse índice é de 65,2%, sendo que 26,4% ministravam disciplinas distintas daquelas para as quais tinham sido formados. Do conjunto de professores da Escola C, 78,1% tem formação na disciplina que leciona, índice que na Escola D é de 67,3%.

e desigual de 73 mil escolas públicas e privadas no país – situar-se-iam em famílias com nível socioeconômico intermediário: renda *per capita* entre 1,5 e cinco salários mínimos, composta por adultos que dispõem de no mínimo ensino fundamental completo, com razoável acesso a bens materiais e de consumo, mas que não fazem uso da mão-de-obra de terceiros na realização de serviços domésticos.

Mesmo não sendo uma amostra representativa do universo de estudantes das quatro instituições de ensino, como destacou-se anteriormente, no que diz respeito à escolaridade das mães, as fichas preenchidas pelos 1.154 jovens, quando ainda eram estudantes do terceiro ano do ensino médio, acenaram nuances que supomos serem importantes levarmos em consideração na distinção do público de cada escola e na composição do grupo de jovens a serem entrevistados, potencialmente, também assinalando assimetrias em termos de renda. Retomando as observações realizadas por Zaia Brandão (2008, p. 610), que inauguraram este capítulo, dados agregados com os quais se constroem índices de estratificação acerca de uma determinada realidade – sem deixarem de figurar como centrais para a análise dos fenômenos escolares – podem construir “uma ilusão de objetividade”, uma vez que, na vida real, posições equivalentes nessas escalas podem resultar em experiências sociais bastante distintas. Por exemplo, elas não gozam da mesma “reputação” nos bairros em que estão localizados nem são frequentados por uma população tão homogênea quanto acenam os indicadores.

Compondo parte da rede de escolas técnicas estaduais paulistas, que goza de prestígio no universo de escolas públicas estaduais, e tendo como critério de admissão de seus estudantes uma prova de mérito, a Escola A atrai o interesse de um universo de adolescentes que possui *a priori* uma relação mais ou menos fecunda com a escola e o saber escolar, dentre os quais uma parcela reside em bairros e até mesmo distritos vizinhos que não contam com a presença desse tipo de estabelecimento em seu território. Trata-se de uma situação muito similar àquela experimentada pela Escola C, sobre a qual é bastante comum ouvir-se – quer dos estudantes, quer das famílias moradoras do distrito em que está localizada – a menção de que, no passado, a instituição ocupou a posição de “melhor escola da zona leste da cidade”. Embora, geralmente, esse comentário seja realizado em tom saudosista e se articule com uma percepção acerca da degradação das condições materiais do estabelecimento e/ou de uma possível mudança no perfil dos estudantes, essa história segue perene no imaginário de famílias e estudantes, que recorrem a instituição para efetuar a matrícula ainda no ensino fundamental ou médio, mesmo que isso implique maiores ou menores deslocamentos urbanos.

Pode-se dizer, por outro lado, que as escolas estaduais B e D são frequentadas sobretudo por jovens que residem com suas famílias em moradias próximas desses estabelecimentos, recorrendo a elas em função da proximidade. É preciso, contudo, assinalar uma distinção entre esses dois estabelecimentos no que concerne ao modo como são reconhecidas nas regiões em que estão localizadas. Contando com uma coordenação que está há mais de dez anos à frente da instituição, pode-se dizer que a Escola B tem como um dos atributos mais comumente reconhecidos o fato de ser uma instituição “tranquila” e “segura”. Ademais, sua localização em uma grande avenida, cercada por comércios e por residências mais consolidadas no bairro, faz dela uma alternativa para pais e estudantes que querem evitar a matrícula em estabelecimentos situados em regiões mais empobrecidas do bairro, geralmente, identificadas como palco de situações de violência, de abrigarem estudantes com comportamento e/ou característica apreendidas como negativas e de não assegurarem uma ordem disciplinar. Duas características são frequentemente mobilizadas pela população que reside no Jardim Planalto para tratar da Escola D: a primeira consiste no tamanho da escola, sempre referida no superlativo (muito grande, enorme, gigante), a segunda refere-se ao clima escolar de “bagunça”, associado a uma rotatividade da equipe gestora e déficit de professores. De fato, desde que se tomou contato com esse estabelecimento de ensino, em 2005, foi observada uma instabilidade na composição dos quadros de direção e coordenação pedagógica e a presença de um número significativo de professores em início de carreira e/ou não concursados que se encarregavam de ministrar aulas. Além disso, pouco antes do início de nossa pesquisa, a instituição passou por um período bastante conturbado que resultou na recomposição de uma nova equipe gestora.

Indicadores de rendimento e de progressão dos estudantes no ensino médio, relativos ao ano de 2015 – tais como repetência, distorção idade-série e abandono –, permitiram identificar diferenças entre as escolas (Tabela 2). Por exemplo, as taxas de rendimento e de progressão observadas na Escola A colocavam-na em uma condição mais favorável, enquanto a Escola B possuía os índices mais elevados nesses três quesitos. Diferenças também foram constatadas quando considerada a média obtida pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio de três dos quatro estabelecimentos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹⁹, na qual os alunos do terceiro ano do ensino médio Escola C apresentavam

¹⁹ Trata-se de uma avaliação realizada anualmente pela SEE-SP, tendo como finalidades: i.) fornecer informações sobre a situação da escolaridade básica na rede de ensino paulista; ii.) verificar o desenvolvimento de competências e habilidades propostas para cada etapa da escolarização; iii.) monitorar metas de desempenho estabelecidas para cada escola; iv.) aprimorar mecanismos de planejamento pedagógico das escolas; v.) prestar contas à população em geral, estimulando a participação da sociedade civil na busca pela melhoria do ensino. A avaliação consiste em

indicadores mais elevados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática²⁰, se comparada com as outras duas escolas e com o conjunto das escolas estaduais situadas na cidade de São Paulo.

Tabela 2 – Taxas de rendimento e progressão dos estudantes de ensino médio, por escola (2015)

	Distorção idade-série	Média de reprovação	Abandono escolar
Escola A	4	2,6	0
Escola B	21,9	21,6	10,9
Escola C	17,7	18,7	3,1
Escola D	15,2	14,1	0,1
São Paulo*	17,1	15,1	6,0

* Dados relativos às taxas de rendimento e progressão dos estudantes de escolas estaduais de educação básica situadas na cidade de São Paulo.

Fonte: Inep/MEC

Tabela 3 – Média do SARESP dos estudantes do 3º ano do ensino médio, por escola (2015)

	Língua Portuguesa	Matemática
Escola A	-	-
Escola B	258,0	261,1
Escola C	264,5	270,5
Escola D	246,7	251,7
São Paulo*	258,3	261,3

* Dados relativos às médias obtidas por estudantes matriculados no último ano da educação básica em escolas estaduais situadas na cidade de São Paulo.

Fonte: SEE-SP

A pesquisa não teve como finalidade realizar quaisquer inferências de caráter avaliativo acerca da ação destas instituições, o que requereria o delineamento de objetivos e de

duas provas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir das quais são mensuradas a proficiência dos estudantes em uma escala.

²⁰ O SARESP é realizado em todas as escolas pertencentes a rede estadual de educação básica, bem como escolas municipais, técnicas e particulares que manifestem interesse em participar dela. A Escola A faz parte de uma rede específica, composta por escolas técnicas geridas por uma autarquia da SDECTI-SP. Embora essa rede participe do SARESP, os dados sobre a média de desempenho dos alunos não são públicos. O Centro Paula Souza foi contatado, com intuito de ter acesso a essas informações, mas esse pedido não foi atendido.

procedimentos metodológicos que não foram assumidos neste estudo. No entanto, como afirmou-se outrora, parte-se do pressuposto de que as diferentes realidades e características dessas instituições reverberariam na composição de um grupo mais heterogêneo de jovens. Daí a opção de entrevistar moças e rapazes egressos de diferentes estabelecimentos de ensino. Ao todo, foram entrevistados 37 indivíduos que concluíram o ensino médio nestes quatro estabelecimentos. Além deles, duas moças e um rapaz foram incluídos na pesquisa, embora fossem egressos de escolas situadas no distrito de Guaianazes, também na zona leste de São Paulo. A participação destes jovens na amostra de jovens decorreu-se da preocupação sobre as consequências que as atividades realizadas por professores nos estabelecimentos contatados – especialmente a oferta de informações sobre o acesso ao ensino superior e de trabalho – pudessem ter uma influência significativa sobre as experiências e relatos dos egressos dessas escolas. Afinal, exceto pela ação individual de professores e/ou de projetos muito localizados, é pouco comum na rede pública de ensino a presença de experiências desse tipo (BOCK, 2010; FERREIRA, 2011). Para controlar as possíveis interferências dessa especificidade, incluiu-se na proposta de pesquisa, jovens oriundos de outros estabelecimentos públicos de ensino também situados na zona leste, que dessa forma operaram como uma espécie de “grupo de controle”. Todavia, foi constatada relativa semelhança entre seus testemunhos e aqueles dos demais entrevistados, considerando-se assim desnecessário ampliar o número de entrevistas que transcendessem o universo das escolas quatro escolas.

2.2 – O retrato dos indivíduos na época das entrevistas

Com intuito de atualizar informações assinaladas pelas moças e rapazes quando ainda eram estudantes do ensino médio, bem como coletar informações até então desconhecidas, ao final de cada entrevista moças e rapazes preencheram um questionário especialmente elaborado para a realização da presente pesquisa. Ao lado das entrevistas, esse material permitiu a conformação de um retrato sobre os indivíduos e as situações experimentadas por eles no mundo do trabalho e da educação, bem como a apreensão de algumas informações relativas às configurações familiares nas quais estavam inseridos. A Tabela 4 reúne informações sobre o perfil dos jovens entrevistados no que diz respeito à faixa etária, sexo e autoclassificação segundo raça/cor. Como é possível observar todos eles encontravam-se na faixa etária dos 18

aos 24, existindo um relativo equilíbrio numérico entre aqueles com idade entre 18 e 20 anos e 21 e 24 anos.

Tabela 4 – Distribuição dos entrevistados por sexo, segundo faixa etária e raça/cor

Idade e raça/cor	Sexo		TOTAL
	Feminino	Masculino	
Total	23	17	40
18-20 anos	10	9	19
21-24 anos	13	8	21
Branca	8	6	14
Parda	7	6	13
Preta	7	5	12
Amarela	1	0	1

O estudo foi realizado com um número maior de moças do que rapazes, sendo que essa composição resulta de uma maior dificuldade em localizar jovens do sexo masculino dispostos a participarem da pesquisa. Por outro lado, conforme projetado foi possível assegurar uma representatividade mais ou menos equivalente de indivíduos que se autodeclaravam como “brancos”, “pardos” e “pretos”²¹. A baixa representatividade de jovens que se autodeclaravam como “amarelos” decorre do fato de que eles eram um número bastante diminuto na amostra de 1.154 jovens. É importante assinalar que, especialmente entre alguns indivíduos que outrora se declaravam como “brancos” e “pardos” foi possível observar uma migração de categorias de autoidentificação, na qual registraram sua condição de “pardos” e “pretos”. Quando este movimento foi observado, buscou-se indagar os indivíduos acerca deste deslocamento, questão frequentemente respondida pela aderência dos jovens ao debate acerca das relações raciais no Brasil e, ao menos em alguns casos, da procura individual por uma expressão da afirmação de uma negritude, expressa, sobretudo, por meio de novas formas de manipulação do corpo e de traços fenotípicos (por exemplo, cabelo no caso das jovens mulheres).

²¹ O questionário aplicado reproduziu as categorias utilizadas pelo IBGE em seus estudos populacionais, a saber: amarelo, branco, pardo, preto e indígenas. Nenhum jovem entrevistado registrou esse último campo, sendo que na amostra disponibilizada pelas quatro escolas o percentual de indivíduos que se identificavam desta maneira também era reduzido.

Trata-se de uma mudança que, em seus relatos, decorre de experiências marcadas pela discriminação racial e/ou de episódios em que as desigualdades raciais tornaram-se evidentes para eles. Esse movimento tem sido observado por grandes órgãos de pesquisa no país, que ressaltam o crescimento do percentual da população que, desse o início dos anos 2000, passa a se autodeclarar como parda e preta. Tal fenômeno não deve ser compreendido como resultado de um crescimento absoluto desta população, mas como consequência de um processo sócio-histórico em que, de diferentes maneiras, os indivíduos são mobilizados a refletir sobre suas identidades e pertencimentos (IBGE, 2015). A esse respeito, Lívio Sansone (2003), em estudo com jovens moradores de bairros pobres de Salvador e de favelas do Rio de Janeiro, registrou maneiras distintas de moças e rapazes mobilizarem categorias raciais se comparadas com aquelas empregadas pelos membros mais velhos de suas famílias, movimento compreendido por este autor como resultado de um processo de racialização de novo tipo, no qual moças e rapazes mostravam maior adesão a categorias polarizadas (branco/negro) propostas pelo movimento negro. Trata-se de uma observação reiterada por pesquisa empreendida por Simões, França e Macedo (2010) sobre os espaços de sociabilidade juvenil na região central da cidade de São Paulo.

No que diz respeito aos arranjos familiares dos jovens, é preciso primeiramente assinalar o que se entende neste trabalho como família. Assume-se aqui a noção proposta pela antropóloga Cynthia Andersen Sarti (2003, p. 18-24), para quem a família é entendida não apenas como um grupo de sujeitos ligados por laços de consanguinidade, mas por afetos, histórias comuns e interesses partilhados. Para a autora, “a família, como o mundo social, não é uma soma de indivíduos, mas sim um universo de relações” animadas por aspirações e trajetórias coletivas interligadas. Partindo desta definição, pode-se conceber a família como um agregado de indivíduos em constante interação uns com os outros, onde diferentes gerações relacionam-se, mantendo entre si laços de lealdade. Fazem parte deste “mundo de relações”: mãe, pais, avós, avôs, tias, tios, irmãos, primos, dentre outras pessoas, ainda que não mantenham quaisquer relações de consanguinidade. Isso posto, buscou-se evitar os pressupostos de uma família nuclear, preferindo considerar os modos como os próprios indivíduos nomeavam e quantificavam os membros de suas famílias.

Ao falarem sobre suas famílias e/ou responderem ao questionário aplicado ao final das entrevistas, moças e rapazes comumente referiram-se às pessoas com quem habitavam em uma

residência comum, predominantemente, descrevendo grupos compostos por pais/padrastos²², mães e irmãos (20), se não por ao menos um dos genitores, especialmente, mães e irmãos (9). No entanto, também se observou a presença de indivíduos que, além do(s) genitor(es) e irmãos, integravam grupos nas quais avós e tios também compunham o grupo familiar (7) e outros em que estes parentes figuravam como os principais adultos de referência (4)²³. Ao longo das entrevistas, constatou-se que uma parcela deles habitava residências situadas em terrenos compartilhados por um grupo com relações de parentesco. Nesses casos, tomou-se o cuidado de questionar os próprios indivíduos sobre quem eram os membros da sua família (questão comum a todos eles) e se esta resposta considerava aqueles que compartilhavam o mesmo terreno. Mesmo nesses arranjos, moças e rapazes tomaram como referência as pessoas com as quais coabitavam em uma mesma unidade doméstica, atentando para a participação delas na resolução dos problemas do dia-a-dia, na partilha de certas experiências pessoais e na manutenção de recursos para a provisão material do grupo. Como assinalou um dos jovens entrevistados:

Aqui é assim: mora a minha família, meu vizinho, ele é meu tio, que mora com a minha tia, em frente à minha casa mora uma outra tia, e aqui embaixo de onde eu moro, no andar de baixo, mora uma outra tia e tem a minha avó que mora com a gente. Saindo daqui, nas casas ou lá nos predinhos [conjunto habitacional], eu tenho outros parentes. Então, assim vai. É quase uma máfia, porque é muito grande e todo mundo mora aqui em Itaquera. São 24 tios! Mas pensando na minha família, assim, família mesmo. Eu acho que sou eu, a minha mãe, o meu pai e os meus irmãos. Tem também a minha avó. [Pergunta – E você considera que todos esses tios são a sua família?] Não. Eu acho que tem dois tipos de família. Tem o familiar que são seus tios, que não moram na sua casa, mas que você sabe que são seus familiares. E tem a família mesmo que são aquelas pessoas que moram na sua casa. Aí, nesse caso, sou eu, meu pai, a minha mãe e os meus irmãos. Na minha casa, sempre morou a gente sozinho. Então, sempre que vai decidir alguma coisa muito importante, são os seis. Agora, assim, os outros não se envolvem nas decisões que a gente vai tomar em casa. – Arthur, 20 anos, pardo, estudante de graduação e estagiário

²² Foi comum que os jovens se referissem aos seus padrastos como “pais” e, apenas no decorrer das entrevistas, explicassem tratar-se, na verdade, de pessoas com as quais não mantinham um laço de consanguinidade, mas de afeto e de gratidão, mormente tecidos por uma história e relação nas quais assinalam terem estes indivíduos assumido o “papel” que creditavam à função paterna: assegurar o bem-estar da família, destinar carinho, atenção e amor.

²³ Dos 40 entrevistados 11 eram filhos únicos, 12 tinham apenas um irmão, 13 tinham três irmãos e apenas uma moça compunha uma fratria composta por quatro integrantes.

A maioria dos jovens entrevistados seguia morando com os pais e responsáveis adultos²⁴. Apenas duas jovens fugiam a esta situação: uma delas havia acabado de sair da casa da avó materna para estudar em uma universidade federal situada no Estado de Santa Catarina, enquanto outra, há pouco mais de oito meses, residia nos Estados Unidos, onde realizava um intercâmbio com intuito de aprender a língua inglesa. Sendo estas mudanças suscitadas por razões relacionadas aos estudos, ambas supunham ser estas saídas um evento temporário, pois, tão logo concluíssem os cursos, voltariam a residir com os pais e responsáveis adultos. Todos eles permaneciam solteiros, sendo que duas moças e um rapaz tinham filhos com idade de três anos. A vivência da parentalidade, entretanto, não significou uma mudança em seus estados civis e/ou uma tentativa de estabelecer uniões estáveis, uma configuração que já fora observada pela pesquisa Gravidez na Adolescência, Gênero e Sexualidade (GRAVAD) como uma tendência encontrada pelos indivíduos para lidar com a descoberta e assunção de uma gravidez durante a adolescência e juventude (HEILBORN et. al., 2006)²⁵. De todo modo, somente as jovens mulheres eram responsáveis tanto pelas atividades relacionadas ao cuidado de seus bebês quanto da provisão do sustento material deles, compartilhando estas responsabilidades com os pais e responsáveis adultos, ao passo que, o único pai entre os entrevistados pagava uma pensão alimentícia mensal para a filha, mas encontrava dificuldades para vê-la com regularidade.

Os jovens manifestaram dificuldade para estimar com precisão os rendimentos familiares sendo que, em alguns casos, essa informação foi obtida apenas posteriormente à realização das entrevistas. A sistematização dessas informações permitiu observar uma variação na situação socioeconômica das famílias. Sobre esta dimensão, observou-se a predominância de jovens oriundos de grupos familiares com rendimento de 1,5 salário mínimo *per capita*, seguido daqueles que integravam grupos com até meio salário mínimo, dentre os quais duas jovens que recordaram a participação de suas famílias em iniciativas assistenciais e de um programa de transferência de renda (Bolsa Família). Houve ainda moças e rapazes que compunham famílias com renda de até dois salários mínimos *per capita*, cujos relatos foram marcados por considerações acerca de uma situação econômica descrita como: “não assim tão boa, mas a gente não passa necessidade. É boa se a gente considerar a vida de outras pessoas”.

²⁴ A predominância de jovens que nesta faixa etária segue residindo com a família de origem parece mais ou menos coincidir com aquilo que as estatísticas nacionais têm demonstrado: a crescente postergação do momento em que moças e rapazes procuram constituir uma independência residencial, notadamente entre frações mais escolarizadas (CAMARANO, MELLO e KANSO, 2006; SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2018).

²⁵ Trata-se de um fenômeno que parece expressar a maior autonomia dos indivíduos para tomar a decisão sobre o momento no qual querem estabelecer uma união conjugal, bem como de uma dissociação entre parentalidade e estabelecimento de vínculos estáveis com um parceiro (AQUINO et. al., 2006).

Ademais, é preciso atentar para o fato de que, no caso de 10 jovens, a renda familiar declarada considerou a própria participação deles na composição do orçamento doméstico, sendo que, no caso de uma das jovens, os rendimentos obtidos através de sua inserção laboral figuravam como principal fonte de sustento do grupo familiar.

Apesar dessas variações, quando inquiridos sobre suas posições sociais, todos os indivíduos descreveram-se como pertencentes às camadas populares, tendo como referência: a história de suas famílias, predominantemente marcada pelo fenômeno da migração; as ocupações e os rendimentos obtidos pelos pais e responsáveis adultos; as características dos bairros de residência; os percursos realizados por eles na educação básica, predominantemente em escolas públicas; as premências ou demandas que os empurravam para o mundo do trabalho e/ou imprimiam limites para se situarem no sistema educacional. Invariavelmente, este conjunto de elementos foram mobilizados tendo como contraponto imagens e representações acerca do que compreendiam ser a realidade experimentada mais comumente por jovens de estratos médios e/ou da “elite”.

Quando considerada a escolaridade das mães, a principal diferença observada consistiu em uma correlação entre baixa escolaridade e renda. Foram os jovens que registraram situarem-se em grupos nos quais as genitoras ou responsáveis do sexo feminino tinham escolaridade inferior ou equivalente ao ensino fundamental completo que também declararam pertencer a famílias em que a renda era igual ou menor que meio salário mínimo *per capita*. Assim, a escolarização das genitoras ou responsáveis parece ter figurado como um indicador de pobreza, como demonstra a Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição dos entrevistados segundo renda familiar *per capita* e nível de escolaridade alcançado pela mãe ou responsável do sexo feminino

	Escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino				TOTAL
	Até 5º ano do EF	EF completo	Até EM completo	Até ES completo	
Até 0,5 salário mínimo	3	4	1	0	8
Até 1,0 salário mínimo	1	4	11	1	17
Até 1,5 salário mínimo	1	4	3	2	10
Até 2,0 salários mínimos	0	0	3	2	5
Total	5	12	18	5	40

As genitoras de cinco jovens mantinham relação com o sistema educacional, sendo duas delas estudantes do ensino superior. Esse é caso, por exemplo, de Thales (21 anos) cuja mãe trabalhadora autônoma da área da construção civil, frequentava um curso de graduação tecnológica em uma faculdade estadual e de Batista (21 anos) filho de uma empregada doméstica, que conciliava a jornada de trabalho com a frequência a uma faculdade particular na condição de beneficiária do FIES, ou seja, financiando a permanência no ensino superior. Nos demais casos, em que se observou a presença de genitoras que estudavam, essa condição era assegurada pela frequência a escolas de ensino fundamental e médio na modalidade EJA. Ademais, a mãe de um dos jovens entrevistados tinha recém-concluído a graduação em Odontologia, também na condição de beneficiária do FIES. O retorno aos bancos escolares dessas mulheres foi descrito, geralmente, como a tentativa delas de realizar uma trajetória educativa interrompida ainda na infância e/ou na adolescência, na qual a assunção de compromissos com o trabalho e/ou com a família impulsionou o abandono precoce dos estudos. Nesse esforço de retomada, os jovens, na condição de filhos, cumpriam um papel importante de apoio subjetivo e objetivo, incentivando esse retorno, orientando as mães sobre caminhos de estudo e/ou compartilhando responsabilidades relativas a manutenção da ordem doméstica.

Ainda sobre as mães e responsáveis adultas do sexo feminino, os dados coletados permitiram constatar a predominância de mulheres que exerciam atividades remuneradas (22) e/ou que, na época das entrevistas, estavam desempregadas (3). Ao todo, 15 moças e rapazes assinalaram comporem famílias nas quais as mulheres de referência dedicavam-se exclusivamente aos afazeres domésticos, sendo que quatro observaram serem estas mulheres aposentadas (por motivos de doença ou tempo de serviço) e/ou disporem de uma renda decorrente de benefícios sociais (pensão por morte do marido). No caso de pais e responsáveis adultos do sexo masculino, quando presentes nos arranjos familiares descritos pelos jovens, a condição trabalhadora também foi predominante (25), sendo que dois estavam desempregados. Na Tabela 5 são apresentadas informações sobre os vínculos laborais mantidos por esses adultos, ao passo que o Quadro 2 assinala as ocupações realizadas por aqueles que se encontravam-se ocupados.

Tabela 6 – Situação de trabalho dos pais e responsáveis adultos por sexo, segundo vínculos com o trabalho

	Feminino	Masculino	Total
Trabalhador assalariado com registro em carteira	7	15	22
Trabalhador autônomo	8	8	16
Trabalhador de serviços domésticos	5	0	5
Funcionário público	2	2	4
Ocupado(a) com os afazeres domésticos	15	0	15
Desempregado	3	2	5
Total	40	27	67

Quadro 3 – Ocupações realizadas por pais e/ou responsáveis adultos ocupados por sexo

Feminino	Masculino
Ajudante geral; auxiliar administrativa; auxiliar de produção; bancária; cobradora de ônibus; comerciante; coordenadora de produção; copeira; corretora de seguros; costureira; cuidadora de idosos; dentista*; diarista; empregada doméstica; merendeira; professora da educação infantil; técnica em nutrição hospitalar.	Auxiliar de limpeza; auxiliar de enfermagem; auxiliar geral; cobrador de ônibus; coordenador de produção; eletricista; encarregado de galvanoplastia; estoquista; funileiro; garçom; gerente de loja; gráfico; marceneiro; mecânico; metalúrgico; montador de eventos; motorista; padeiro; mestre de obras; policial militar; professor da educação básica; soldador; técnico de telefonia; vendedor; vigia.

* Trata-se de uma mãe recém-formada que, na época da entrevista, tentava montar seu próprio consultório.

Como problematiza-se, especialmente no Capítulo 6 desta tese, a renda aferida pelos adultos a partir de seus vínculos laborais, bem como a natureza desses vínculos (mais ou menos estáveis) constituem-se em uma forte dimensão de diferenciação no interior do grupo

focalizado, imprimindo desiguais possibilidades de continuidade dos estudos, de articulação de estudo e inserção laboral e de compromissos com a manutenção do grupo familiar. Tratou-se de um aspecto que tendeu a ser ainda mais pronunciado quando considerada as condições de moradia dessas famílias: ter casa própria, pagar prestações relativas ao financiamento da casa, pagar aluguel, residir em condições avaliadas como insalubres, estar situado em uma família engajada na construção e/ou reforma da residência etc.

No que diz respeito à relação dos jovens com o mundo do trabalho e dos estudos, é preciso, primeiramente, assinalar que o uso da palavra “retrato” que dá título para este tópico cumpre uma finalidade semântica e prática, pois as relações que os jovens mantinham com esses dois domínios eram mais ou menos contingentes, dependendo do jovem focalizado. Por exemplo, algumas moças e rapazes entrevistados mantinham uma longa experiência com o mundo do trabalho, às vezes, iniciada antes da idade considerada legal para a realização de uma atividade remunerada. Contudo, na época da entrevista, dedicavam-se exclusivamente aos estudos e/ou estudavam e procuravam um novo trabalho. Em outros casos, constrangimentos experimentados no mundo do trabalho – quer seja a perda do emprego, quer sejam dificuldades para escapar de uma ocupação – afetavam suas chances de permanecer no sistema educacional, notadamente entre jovens que arcavam privadamente com os custos de seus estudos, induzindo o abandono dos estudos. Assim, as informações que são apresentadas devem ser lidas como uma fotografia que toma como referência a situação experimentada pelos indivíduos no momento das entrevistas. A Tabela 7 apresenta as relações mantidas pelos indivíduos com a educação e com o trabalho, tendo como referência os modos como eles próprios descreveram suas situações.

Tabela 7 – Distribuição dos entrevistados segundo relação com os estudos e com o trabalho, por sexo

	Sexo		TOTAL
	Feminino	Masculino	
Apenas estuda	4	5	9
Apenas trabalha*	4	4	8
Estuda e trabalha	8	3	11
Estuda e procura trabalho	6	3	9
Não estuda e procura trabalho	1	2	3

TOTAL	23	17	40
-------	----	----	----

*Inclui duas jovens que tinham recém-concluído cursos de graduação tecnológico e licenciatura.

Como é possível apreender a partir da leitura deste quadro, nenhum jovem percebia-se numa situação que tem sido comumente apreendida pelas análises, em especial daquelas produzidas a partir de dados de caráter mais quantitativo, pela noção “nem nem”, utilizada para referir-se aos jovens que nem estudam nem trabalham e nem buscam por trabalho. Todos eles entendiam manter uma relação com algum destes domínios por mais frágeis que, em alguns casos, pudesse ter em termos de vínculos formais e institucionais. Fazer um curso-livre em uma organização não-governamental (ONG) ou frequentar oficinas em um centro cultural, participar de um cursinho pré-vestibular, integrar um grupo de estudos e/ou estudar sozinho com apoio da internet foram práticas que, ao menos para uma parcela desses jovens, eram apreendidas como experiências de estudo. Por outro lado, no que diz respeito ao mundo do trabalho, observou-se que, ao menos para alguns jovens, notadamente para os mais novos (18-20 anos), as relações com esse domínio eram ainda relativamente fluídas, marcadas por momentos de inserção e/ou do engajamento em atividades remuneradas, com outras de dedicação a outras atividades, inclusive de estudos. Uma fluidez que em muito se deve às próprias características do trabalho encontrado por eles.

A maioria daqueles que seguiam estudando frequentava um curso de graduação (21). Três jovens participavam de cursos-livres, oferecidos por organizações sociais e/ou centros culturais, sendo que um deles também se preparava, com ajuda de serviços disponibilizados pela internet, para os exames de mérito que precedem o acesso ao ensino superior. Esta atividade de preparação também era realizada por outros três jovens. Além disso, na época da entrevista, um rapaz estava matriculado em uma escola técnica estadual e uma jovem realizava intercâmbio nos Estados Unidos. Entre os jovens que estavam no ensino superior, 13 frequentavam estabelecimentos privados de ensino, sendo que apenas seis eram bolsistas do Prouni. Entre os oito estudantes que mantinham vínculos com universidades e faculdades públicas, todos eram beneficiários de alguma política de inclusão, quer seja a reserva de vagas (cotas), quer seja programas de bonificação para egressos de escolas públicas e/ou pretos e pardos. A Tabela 8, apresentada a seguir, procura sintetizar algumas dessas informações.

Tabela 8 – Distribuição dos entrevistados segundo relação com os estudos/nível de ensino frequentado, por sexo

	Feminino	Masculino	TOTAL
Total estudantes	18	11	29
Ensino superior	13	8	21
Público	4	4	8
Privado	4	3	7
Privado (Prouni)	5	1	6
Ensino técnico	0	1	1
Curso-livre	2	1	3
Pré-vestibular*	3	1	4
Intercâmbio	1	0	1
Total não estudantes**	5	6	11
TOTAL	23	17	40

* Inclui frequência a cursinhos pré-vestibulares, participação em grupos de estudos e uso de serviços da internet com finalidade de estudo.

** Inclui duas jovens que, na época da entrevista, tinham recém-concluído cursos de graduação tecnológica e de licenciatura, que têm menor duração.

No que diz respeito às relações dos jovens com o mundo do trabalho, 20 deles realizavam atividades remuneradas, sendo predominante neste subgrupo aqueles que mantinham vínculos formais de relação trabalhista: assalariados com registro em carteira (11) e estagiários (3). Três jovens definiam-se como trabalhadores “autônomos”, categoria que abriga tanto indivíduos que mantinham vínculos laborais muito precários (2) – seria muito mais pertinente denomina-los como assalariados sem registro em carteira – quanto aqueles (1) que realizavam atividades que podem ser assim classificadas. Este é o caso de uma moça que, frente à dificuldade de conciliar jornadas de estudo e de trabalho, prestava serviços como designer gráfica para pessoas e empresas que recrutavam seus serviços na internet (ela fazia parte de um grupo virtual de profissionais e empresas que oferecem trabalho e recrutam mulheres feministas). Independentemente da situação, o trabalho como “autônomo” atendia, menos a uma vontade empreendedora dos indivíduos, do que respostas a diferentes constrangimentos relativos à inserção laboral e/ou de conciliação dela com os estudos. Além disso, a única jovem

que realizava intercâmbio no exterior, na época da entrevista, prestava serviços como *au pair*²⁶ para a família que a abrigava.

Tabela 9 – Distribuição dos entrevistados segundo situação de trabalho e vínculos laborais, por sexo

	Feminino	Masculino	TOTAL
Total trabalhadores	13	7	20
Assalariado com registro	8	3	11
Autônomo	1	2	3
Estagiário	3	2	5
<i>Au pair</i>	1	0	1
Procura de trabalho/estágio	7	5	12
Não procura trabalho/estágio	4	5	9
TOTAL	23	17	40

Apenas nove jovens, na época da entrevista, não trabalhavam e não estavam à procura de trabalho, situação que encapsulava três arranjos: i.) estudantes de graduação que participavam de programas de apoio estudantil ou realizavam iniciação científica (5); ii.) jovens que se dedicavam apenas aos estudos, mas conciliavam esta atividade com o compromisso mais ou menos regular de “ajuda” aos pequenos empreendimentos de pais e/ou responsáveis adultos (2); iii.) moças e rapazes que, dispondo de uma poupança pessoal, mantinham-se afastados provisoriamente do mundo do trabalho (2). As atividades realizadas pelos jovens trabalhadores eram muito variadas, como demonstra o Quadro 3, mas chamou a atenção o número elevado de jovens entrevistados (14), especialmente de jovens mulheres (9), que deram início a suas vidas laborais através do acesso ao trabalho como atendentes no setor de telemarketing. Ademais, cinco tiveram como primeira experiência profissional atividades no comércio, como vendedores, caixas e estoquistas.

²⁶ O termo é utilizado para referir-se ao estudante estrangeiro que participa de programa de intercâmbio e que é alojado e alimentado por uma família local e que, como contrapartida, cuida das crianças dessa família podendo, eventualmente, também ser remunerado por essa atividade.

Quadro 4 – Atividades realizadas pelos jovens ocupados por sexo

Feminino	Masculino
Analista de sistema júnior; atendente de telemarketing; designer gráfica; estagiária em banco; estagiária em escritório de arquitetura; recepcionista; secretária; técnica de laboratório e vendedora.	Assistente de professor de escolinha de futebol; atendente de telemarketing; auxiliar de marceneiro; estagiário em editora de livro; estagiário em órgão público; fiscal de terminal urbano e técnico em indústria.

Os jovens foram questionados ainda quanto a sua participação em coletivos juvenis, sendo que apenas cinco moças e um rapaz afirmaram estar envolvidas com iniciativas deste tipo: duas em grupos culturais; uma em um coletivo LGBT, constituído no interior da União da Juventude Socialista (UJS); uma em um coletivo feminista da faculdade; a última compunha a gestão do centro acadêmico dos estudantes do curso de Museologia em uma universidade pública. O único rapaz que assinalou participação em um coletivo integrava uma rede de comunicadores que produzia notícias sobre eventos e situações relativas à realidade da periferia. De diferentes maneiras, essa experiência mobilizava nuances nos meios encontrados por esses indivíduos para lidar com questões relativas ao desafio de dar prosseguimento aos estudos, com o mundo do trabalho e, de modo menos recorrente, com questões relativas às tensões e dilemas experimentados no âmbito da família, pois as relações estruturadas nesses domínios constituíam-se em uma importante rede apoio e, em alguns casos, o engajamento em torno desses coletivos suscitavam um conjunto singular de expectativas de realização pessoal e de visões de mundo projetadas nos domínios da família, do trabalho e/ou da educação.

Quanto à religião, observou-se uma relativa diversidade dos vínculos mantidos pelos indivíduos. A maioria declarou-se católica (13), seguida de evangélicos (11) e apenas uma jovem definiu-se como espírita (1). Sete jovens não tinham religião e oito definiram-se como ateus. Mas a diversidade expressa por eles também reside nas formas de relacionamento com o campo religioso. Por exemplo, entre aqueles que se definiam como católicos foi bastante comum a constatação de que há muito tempo não participavam de celebrações de caráter religioso e/ou de que a manutenção de uma identidade católica não prescindia de uma reflexividade que, em certa medida, distanciava suas práticas ordinárias e valores de certos princípios religiosos. Essa distância relativa também foi descrita por alguns evangélicos como Bianca (20 anos) que declarou: “eu sou evangélica, mas eu não vou à igreja. Em casa, eu faço

as minhas orações e tudo. Mas na igreja que eu ia, que é a que os meus pais me levaram, tem muito essa coisa de menino isso e menina aquilo, pode isso e não pode aquilo. Eu não acho certo, então, eu não vou”.

2.3 – Algumas considerações sobre as entrevistas

Antes de apresentar os resultados da pesquisa, considera-se ser importante empreender uma reflexão sobre o trabalho de campo realizado, de modo a explicitar os procedimentos e contextos a partir dos quais foram coletados os dados empíricos que constituem a pesquisa. Como já se anunciou, o estudo amparou-se na realização de entrevistas individuais, a partir das quais moças e rapazes foram incitados a narrar e refletir sobre suas experiências após o término da educação básica. Exceto um caso ao qual recorreu-se à internet, as demais entrevistas foram realizadas presencialmente, entre abril de 2015 e junho de 2016, sendo todas elas registradas com o auxílio de um gravador de áudio e um caderno de anotações. Após cada entrevista adotou-se como procedimento a produção de um registro com as características e impressões pessoais sobre cada um dos encontros e dos indivíduos entrevistados, o que garantiu a produção de uma espécie de diário de campo. A elaboração desse diário seguiu a indicação presente no apêndice do livro *A imaginação sociológica*, de Wright Mills (1982, p. 212), em que o autor sugere que pesquisadores do campo das ciências sociais mantenham documentadas suas experiências pessoais e atividades profissionais a fim de juntar “o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa”. As reflexões apresentadas a seguir resultam da sistematização dessas anotações e do diálogo com certa literatura que orientou a elaboração e condução das próprias entrevistas.

Um primeiro aspecto a se destacar diz respeito ao tipo de entrevista que, na medida do possível, buscou-se empreender. Como diferentes autores enfatizam (DUARTE, 2004; FLICK, 2004, FRASER e GONDIM, 2004) há uma multiplicidade de abordagens e usos da técnica de entrevistas, devendo ser a seleção de uma delas resultado de uma escolha consciente que visa articular os objetivos do estudo e os paradigmas teóricos adotados por ele. No caso do presente trabalho, optou-se pelo emprego do que tem se denominado como “entrevista compreensiva”. O termo tem sido utilizado para caracterizar uma estratégia de trabalho na qual a entrevista é orientada menos por um questionário objetivo, estruturado por questões que visam apreender uma série de respostas também bastante objetivas. Ao contrário, trata-se de uma abordagem

que tem como principal característica uma escuta atenta à pessoa que fala e ao modo como reage, constrói e, ao falar, estrutura modos particulares de expressão sobre si e do mundo social em que vive (KAUFMANN, 2014). Grosso modo, como caracteriza Ferreira (2014), essa estratégia articula formas tradicionais de entrevista semidiretiva – orientando-se, por exemplo, por um questionário previamente estruturado – com outras de natureza mais etnográfica e, por isso, atenta aos contextos e interações a partir dos quais se constrói uma entrevista, percebida como resultado de uma composição.

Tal abordagem pareceu ser fecunda ao menos por duas razões. Em primeiro lugar porque, como acenam Martuccelli e De Singly (2012), embora não exista consenso no interior das sociologias do indivíduo sobre a pertinência das entrevistas, há ao menos um acordo entre os diferentes teóricos desse campo de que ela não é somente um momento em que os indivíduos, a partir de perguntas apresentadas por um pesquisador, se recordam de certos episódios vivenciados e/ou expressam suas opiniões sobre determinados assuntos. A entrevista constitui-se em uma situação mobilizadora de um espaço de flexibilidade, a partir da qual o indivíduo interrogado realiza um retorno sobre si mesmo. Essa dimensão, para a sociologia dos indivíduos, se torna particularmente importante uma vez que se reconhece que, nas sociedades contemporâneas, eles são dotados de uma pluralidade de lógicas de ação, a partir das quais se movimentam no interior de diferentes esferas da vida cotidiana. As entrevistas são então percebidas como produtoras de um material empírico a partir do qual é preciso estabelecer, por meio de uma reflexão sociológica, “passagens entre o ponto de vista exterior do observador sobre o que ele observa e as maneiras como os observados percebem e vivem o que fazem no curso de suas ações” (CORCUFF, 2001, p. 18-19). Dito de outra maneira:

O indivíduo individualizado se caracteriza por uma distância do papel exigido, por uma falta de coerência entre várias dimensões identitárias, por uma incerteza a respeito de si, por um sentimento de não ser suficientemente reconhecido, ou de não controlar a sua vida... Essas experiências criam as condições da reflexividade comum ao que se expressa durante uma investigação (MARTUCELLI e SINGLY, 2012, p. 90).

Em segundo lugar, a avaliação sobre a fecundidade desta abordagem resultou do fato de que, na literatura que versa sobre a entrevista compreensiva, é comumente atribuído papel importante à relação entre pesquisador e entrevistado, percebida como uma relação social específica. Assim, o encontro entre pesquisador e os atores sociais não é encarada como uma

arena neutra, mas um campo atravessado por uma relação de alteridade, na qual nem o pesquisador nem os atores anulam suas marcas corporais, suas histórias, seus valores e suas subjetividades, que entram em cena assim que iniciada a interação entre ambos. Ora, o pesquisador é um indivíduo que observa a realidade social a partir de lentes próprias, conformadas por sua experiência de vida e pela sua participação em uma comunidade científica específica, ao passo que o ator não se reduz a um informante, mas é uma entidade ativa, geradora de significados e que, no próprio ato da entrevista, seleciona e ordena a realidade social que interessa ao pesquisador (HARAWAY, 1995; RACI, 2005). Como consequência, o conhecimento produzido a partir desse encontro é sempre situado, ou como define Donna Haraway, localizado.

Saberes localizados requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento objetivo (HARAWAY, 1995, p. 36)

Diferentemente de uma perspectiva mais tradicional, na qual se negligencia os possíveis distúrbios dessa relação na produção dos dados empíricos e/ou busca-se sufocar os seus efeitos, importa considera-la como partícipe na construção do próprio objeto da pesquisa, exigindo do pesquisador uma observação e posterior reflexão sobre o contexto, o desenvolvimento das entrevistas e as consequências das interações para a produção do conhecimento. Ademais, a literatura consultada anteriormente à realização do trabalho de campo pareceu ser bastante ciosa da defesa de um tipo de prática de pesquisa na qual o pesquisador assume um compromisso com a construção de uma relação menos hierárquica com o entrevistado.

Os diálogos estabelecidos com as moças e rapazes tiveram como ponto de partida a seguinte questão: o que aconteceu com a sua vida depois que terminou o ensino médio? Tanto o roteiro quanto sua pergunta inicial resultaram da realização de três entrevistas-piloto, realizadas com dois rapazes e uma moça que possuem idade e características semelhantes aos dos jovens aqui focalizados. Após cada uma das seções, esses jovens fizeram sugestões de acréscimo e críticas a essa proposta inicial. Entre idas e vindas, a pergunta inicial foi proposta porque avaliou-se que a maneira como os jovens viveram o término da escolarização básica se constituiria num ponto de partida profícuo para compreender as linhas de força a partir das quais suas trajetórias individuais ganham sentido. Desse modo, questões relacionadas à infância

e/ou à trajetória pregressa de escolarização – na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio – não foram diretamente inventariadas a partir do questionário. Isso não significou, em absoluto, a ausência desses relatos. Certas situações e eventos vivenciados no passado foram significativamente mobilizados pelos jovens como elementos importantes para dar conta da compreensão de certos modos de conduzir as suas vidas ou dos limites/possibilidades a partir dos quais circunscreviam suas ações. Um exercício certamente permeado por uma atualização do passado em função das vivências do presente. Por exemplo, as reticências de alguns jovens para retornar aos bancos escolares, bem como os êxitos e os fracassos daqueles que queriam, desde o término da educação básica, ascender ao ensino superior encontraram no passado escolar uma dimensão importante.

Apesar dessa relevância, as entrevistas não tiveram como objetivo recolher um relato do tipo biográfico ou apreender os processos de socialização aos quais foram submetidos os indivíduos desde a primeira infância, tentando reconstruir os percursos dos jovens até o momento da entrevista. Como assinala Martuccelli (2006), no relato biográfico “a ordem narrativa está sempre submetida ao ritmo de uma temporalidade específica, em que uma linha discursiva segue de perto o desdobramento progressivo de eventos de uma vida, se esforçando para lhe encontrar um princípio organizador” (p. 18), ao passo que a análise dos processos de individuação – por meio do uso do operador analítico dos desafios – tende a liberar o pesquisador de um relato desse tipo. A opção tomada por este trabalho foi tentar compreender as significações acordadas pelos próprios indivíduos a essas experiências escolares, bem como o que elas informavam em termos de possibilidade de ação no tempo presente.

A partir da pergunta disparadora, as questões seguintes buscaram aprofundar, aos poucos, as experiências dos indivíduos em diferentes domínios sociais como família, educação, trabalho, amigos, relações afetivas, vida associativa e mobilidade na cidade. No entanto, essas dimensões não foram apresentadas como blocos estanques, pois, na medida do possível, foram inseridas no contexto dos relatos e reflexões dos indivíduos. Por exemplo, na maioria dos casos, o tema da mobilidade urbana foi explorado a partir dos depoimentos dos entrevistados sobre seus desafios no campo dos estudos e do trabalho. Muitos deles estudavam e/ou trabalhavam em regiões distantes daquelas em que moravam, realizando longos deslocamentos pela RMSP. Nesses casos, as perguntas que visavam sondar a relação dos indivíduos com a cidade e o seu deslocamento foram inseridas enquanto os jovens falavam sobre o trabalho ou a escolarização.

Avalia-se que essa estratégia de condução foi favorável à instalação de um tipo de diálogo bastante dinâmico, mais próximo de uma conversação, ainda que bastante distinta

daquela realizada ordinariamente. Além disso, ela parece ter dado conta de enfrentar aquilo que Jean-Claude Kaufmann denomina como “jogo de influência na situação de entrevista” (2004, p. 105). Ora, desde o contato telefônico, tanto os vínculos da pesquisa com um programa de pós-graduação eram anunciados, como os modos de obtenção dos dados cadastrais do indivíduo. Assim, quando incitados a falar sobre suas experiências posteriores à escolarização básica, era quase obrigatório que os relatos se iniciassem pela narrativa sobre os rumos tomados por eles no domínio da educação: ingressou ou não em uma faculdade? Realizou cursos técnicos? Fez o vestibular? Participou do Enem? Permaneceu sem estudar? Por quê?

A fluidez da conversação também dependeu de outros fatores. Moças e rapazes mostraram-se bastante dispostos a falarem sobre si e entusiasmados com a ideia de que alguém estivesse interessado em ouvi-los. Em mais de uma entrevista, ao final, mesmo cansados ou após relatos marcados por momentos subjetivamente tensos, eles mostraram-se satisfeitos com o encontro e a possibilidade de, ao falar, pensar sobre suas vidas. Alguns deles inclusive agradeceram por esse momento de reflexão e escuta. No caso de uma jovem, entretanto, a timidez era tamanha que a manutenção de algum nível de interação exigiu bastante jogo de cintura e, mesmo assim, os resultados obtidos são passíveis de questionamento. Ademais, os encontros com as moças e rapazes foram marcados por um clima amistoso e, diferentemente, de uma perspectiva mais tradicional acerca do uso da entrevista – que preconiza a neutralidade do entrevistador – pela participação ativa da pesquisadora. Com o trabalho de transcrição, risadas, expressões de surpresas e/ou mesmo uma voz embargada da pesquisadora foram observadas.

Contudo, na medida do possível, procurou-se instituir uma constante vigilância em manter um clima agradável à conversação, mas que não atrapalhasse a própria possibilidade de os indivíduos interrogarem-se sobre si e suas experiências. Concordando com Anne Gotman (1985 apud KAUFMANN, 2014), os atores sociais, na situação de entrevista, precisam de referências para desenvolver sua proposta, sendo que a ausência de uma tipificação de seu interlocutor pode inviabilizar qualquer interação. Isto posto, pareceu não adiantar escamotear sentimentos e sensações mobilizados a partir de seus depoimentos, sob o risco de suscitar desconfianças ou constrangimentos dos jovens entrevistados, além de produzir dados empíricos pobres. Foi preciso realizar o difícil exercício de descobrir os momentos em que o silêncio era importante, assim como falar quando solicitavam a opinião ou considerações a respeito de temáticas que abordavam. Por outro lado, a emissão de sinais de receptividade e de atenção aos relatos não foram orientados pela busca de mimetizar os jovens.

Essa decisão foi tomada logo após a realização das três entrevistas piloto, nas quais a tentativa de construção de certa afinidade com os interlocutores pareceu ser pouco viável, devido ao modo como certos marcadores de diferença (idade, sexo, raça/cor etc.) eram mobilizados pelos interlocutores para marcar a sua alteridade. A esse respeito, para produzir os dados empíricos que deram elementos para as análises reunidas no livro *A miséria do mundo*, Pierre Bourdieu adotou como estratégia – para garantir uma comunicação “não violenta” (2012, p. 697) – a busca por certa homologia social e familiaridade entre entrevistados e equipe de pesquisadores, que pôde empreender entrevistas com pessoas conhecidas ou indicadas por estas. Esse não foi o caso dessa pesquisa, em que o trabalho de campo foi necessariamente marcado pela interação entre pessoas desconhecidas, que se encontravam em diferentes momentos do curso de vida e que nem sempre possuíam semelhanças. A leitura de artigo de Romanelli (1998) foi bastante apaziguadora, nesse sentido. Em diálogo com uma literatura da antropologia, esse autor afirma que a empatia – entendida como uma identificação projetiva, mas não como uma recusa de compreender a experiência e o sentimento expresso pelo outro – entre pesquisador e entrevistado pode decorrer desse encontro, mas:

(...) ela não é essencial para a realização de uma boa pesquisa. Nessa situação, o encontro não se dá entre pessoas, mas entre sujeitos cujas posições sociais são construídas no momento e no decorrer da entrevista (...) a empatia não é fundamento da comunicação com o outro. Para se colocar do ponto de vista do nativo, para compreendê-lo e para produzir conhecimento sobre sua existência não é necessária a identificação com ele (Ibidem, p. 129).

Ao discorrerem sobre suas experiências, moças e rapazes anunciaram uma série de valores e sentidos atribuídos a essas vivências e, em geral, a partir das perguntas que foram solicitados a responder, estabeleceram conexões entre suas biografias, a sociedade em que vivem e a história brasileira recente. Por vezes expressaram suas ideias sobre temáticas polêmicas, como a pertinência de ações afirmativas para a população negra no ensino superior, de programas de redistribuição de renda destinados a famílias de mais baixa renda (comumente associados ao atendimento às demandas da população nordestina), de propostas voltadas para a garantia dos direitos civis de homossexuais, do impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Nesse movimento, não nos vimos compelidas a concordar com esses posicionamentos, inclusive quando eles se assemelhavam aos nossos. Mas tampouco orientamo-nos por uma atitude de hostilidade, embate ou recusa das ideias e comportamentos de qualquer que fosse o

entrevistado. Nesses casos, foi procurado adotar uma postura de escuta atenta, de perguntas que conduzissem a um aprofundamento das reflexões e, quando necessário, da formulação de questões de confrontação, utilizando contraexemplos e ou de paralelos do que havia sido dito com outras informações. Apesar dessas orientações, a leitura do diário de campo e das entrevistas indica que, no dia-a-dia da pesquisa, não é possível anular por completo quem somos como pesquisadores e indivíduos.

As entrevistas realizadas deram origem um material composto por 82 horas de áudio gravado, que foram transcritos integralmente, além de um diário de campo com uma centena de observações. A leitura, a releitura e sistematização desse material permitiram identificar um conjunto plural de temáticas, de experiências e dilemas experimentados pelos indivíduos em diferentes domínios, sendo três deles explorados nesse trabalho: i.) às tensões experimentadas pelos indivíduos frente à necessidade e às expectativas de dar continuidade aos estudos; ii.) aos heterogêneos arranjos familiares experimentados pelos jovens e suas consequências para as possibilidades de individuação; iii.) as perspectivas e dilemas experimentados por moças e rapazes no mundo do trabalho, em especial, em realizar um deslocamento em direção a ocupações que atendam a suas percepções acerca do que deve ser um “bom trabalho”. Evidentemente, tais aspectos não dão conta dos desafios estruturalmente fabricados e experimentados por moças e rapazes.

Por exemplo, eles também se referiram às tensões vividas no âmbito de relações cotidianas, ainda orientadas por um sistema classificatório, que não apenas marcam diferenças entre os indivíduos como os situam em uma ordem hierárquica (de classe, gênero, raça/cor e sexualidade), das dificuldades para apreender um cenário político atravessado por mudanças que suscitam temores e a descrença na política. A escolha por focalizar neste estudo apenas estas questões deve-se, sobretudo, aos limites de tempo de uma pesquisa de doutorado e, ao mesmo tempo, a um reconhecimento de que a análise de cada uma desses temas não prescinde de um mergulho teórico e analítico capaz de apreender as diferentes linhas de força que engendram essas realidades, oferecendo aos jovens dissimiles possibilidades de se construir enquanto sujeitos. A vontade de apreende-las é um dos desdobramentos desta pesquisa, que certamente tem como um de seus resultados o delineamento de novas questões sobre os modos como a condição juvenil é experimentada por moças e rapazes na sociedade contemporânea.

PARTE 1 – ENTRE O MÉRITO E (NOVAS) DESIGUALDADES

A continuidade dos estudos apresentou-se como um imperativo para moças e rapazes. Inquiridos sobre as provas enfrentadas após a conclusão do ensino médio, o prolongamento de um itinerário de escolarização figurou como temática central no testemunho da maioria das moças e rapazes. Mais especificamente, o horizonte de ascender ao ensino superior, nível de ensino não mais assegurado como direito de todos e como uma obrigação do Estado foi abordado como uma prova que requeria deles a mobilização de recursos, de suportes e de estratégias heterogêneas. Independentemente de já frequentarem ou já terem recém-concluído um curso de graduação, foi em torno dessa temática que muitos referiram-se às suas chances de “decidir a própria vida”. Em grande medida, o prolongamento dos estudos figurava para esses jovens como via a partir da qual podiam exercer algum controle sobre os seus destinos, especialmente no que diz respeito à possibilidade de buscar situações mais fecundas no mundo do trabalho.

Em seus relatos, o trânsito por um curso de graduação foi tratado como caminho para escapar de ocupações que, em rigor, em nossa sociedade, asseguram aos trabalhadores baixos salários e diminutas possibilidades de acesso a bens materiais e simbólicos necessários para a conformação de uma vida digna e para a fruição de determinados estilos de vida. Nessa perspectiva, atribuíram a um itinerário de maior longevidade escolar sentidos atravessados pela esperança de fazer da escolarização um meio para que, individualmente, ascendessem a melhores condições de vida se comparadas àquelas experimentadas por suas próprias famílias. Essa esperança foi, recorrentemente, traduzida por expressões como “melhorar de vida” e “ser alguém na vida”²⁷. Em torno dessa temática também foi possível identificar o anseio pessoal de fazer do domínio do trabalho um domínio de realização pessoal e profissional. Nessa vertente, a busca por novas credenciais educativas associou-se à perspectiva de escapar da “vacuidade de experiências laborais anódinas e anônimas, à margem de mecanismos de visibilidade e legitimação social” enquanto pessoas e profissionais (FERREIRA e RAIMUNDO, 2014, p. 6). Ao falarem de seus esforços para prolongar os vínculos com o sistema educacional os

²⁷ Tal como foi apreendido por Marília Pontes Sposito (2010) em seu célebre estudo sobre a emergência de movimentos populares que, no início da década de 1980, passaram a reivindicar a expansão da oferta escolar em bairros da periferia da cidade de São Paulo. Aliás, nenhum dos jovens deixou de recordar ser essa articulação uma premissa central do incentivo familiar para que permanecessem na escola até o término da educação básica e/ou de buscassem por níveis mais elevados de ensino.

indivíduos não se restringiram à projeção de expectativas de cariz instrumental, mas também de expressão de si no trabalho.

Na passagem por um curso de graduação depositavam a esperança de estabelecer uma conexão entre o que compreendiam como traços que os singularizavam enquanto pessoas e a conformação de um itinerário de formação e, posteriormente, de inserção laboral. Pode-se dizer, assim, que a prova da continuidade dos estudos colocava os indivíduos em uma situação na qual estava em jogo não apenas o desafio de escapar da exclusão, mas também de, na medida do possível, controlarem os próprios processos de inclusão, sem perder de vista a particularidade de sua própria biografia. Nesse movimento, esses jovens – tomando de empréstimo as palavras do sociólogo José Machado Pais (2005, p. 28) – “por exigências do sonho e da realidade” descreveram situações em que o acesso ao ensino superior dava-se por meio de tentativas de agarrar oportunidades, de verem o que conseguiam agarrar, em um sistema no qual o acesso a níveis mais elevados de estudo não prescinde da mobilização dos indivíduos em torno de exames de mérito acadêmico e/ou da mobilização de recursos financeiros significativos.

Para além das perspectivas de futuro, para esses jovens, a passagem pelo ensino superior parece ser pensada como uma experiência necessária e da qual dificilmente podem escapar. Seus relatos acenaram como a massificação do acesso ao ensino médio e a relativa expansão do número de estudantes de graduação induziram à conformação de uma percepção, mais ou menos generalizada, de que a possibilidade de sobreviver no mundo do trabalho requer, cada vez mais, a busca por novas credenciais educativas. Os limites da universalização da educação básica e do acesso ao ensino superior, inclusive na RMSP, faz com que a metáfora da “inflação do diploma” (PASSERON, 1982) e sua desvalorização como símbolo de distinção não sejam totalmente aceitáveis, mas ela permite explicar o estado de espírito desses indivíduos. Afinal, como assinalou um dos jovens entrevistados: “antigamente, quem tinha o ensino médio estava bombando, mas hoje, com a questão da graduação, de ser um nível de ensino que tem mais acesso para as pessoas, eu acho que houve essa dificuldade, surgiu essa dificuldade”.

Uma das consequências mais evidentes dessa percepção consistiu no fato de que, mesmo entre jovens que aventaram outrora interromper os estudos com o término da escolarização básica, os constrangimentos experimentados no domínio do trabalho faziam com que o retorno aos bancos escolares se apresentasse como a única alternativa para escaparem do desemprego ou melhorar suas situações laborais no presente. Assim, as questões relativas ao prolongamento de um itinerário educativo referiram-se menos a dúvidas sobre estudar ou não estudar do que

em que condições e como estudar. Inquietações que, invariavelmente, colocaram tanto os exames de mérito acadêmico, que condicionam suas chances de acesso a um curso de graduação, quanto as desiguais possibilidades de fazer frente a essas avaliações no centro das entrevistas. Os indivíduos não desprezavam a existência de iniciativas focadas na maior inclusão de jovens pobres, de egressos de escolas públicas e de negros/indígenas no ensino superior. No entanto, as chances de beneficiarem-se dessas iniciativas supunham o enfrentamento da barreira do mérito. Por isso, as políticas públicas de ação afirmativa e de inclusão no ensino superior e, para parcela deles, as mudanças do mercado educacional privado foram reconhecidas como transformações que ampliaram suas chances de escolarização se comparada àquelas que seus pais e responsáveis adultos encontraram, mas a possibilidade de aproveitarem-se dessa nova configuração do sistema educacional supunha a mobilização deles em torno de diferentes e desiguais caminhos.

O imperativo de prosseguir com os estudos figurou como uma prova estrutural para os jovens. Compreendê-la e interpretar as maneiras singulares como os atores enfrentavam-na implicou na realização de um exercício em três tempos. Por esse motivo, optou-se por destinar ao tema três capítulos distintos que constituem a primeira parte desta tese. O primeiro tem como objetivo descrever algumas transformações que incidiram sobre as possibilidades de escolarização de jovens das camadas populares. Focaliza os processos que induziram à massificação da educação básica, em especial, daquilo que o hoje considera-se sua última etapa: o ensino médio. Dedicar, no entanto, especial atenção à emergência de políticas públicas de inclusão e promoção de maior equidade no acesso ao ensino superior. Iniciativas que, de formas heterogêneas e desiguais, têm buscado responder à crescente pressão dos atores por possibilidades de estudo pós-médio. Ademais, assinala como tais programas governamentais não eliminaram o caráter meritocrático dos mecanismos de acesso ao ensino superior e como elas convivem com iniciativas encetadas pela iniciativa privada, ávida pela ampliação de consumidores de serviços educacionais.

Delineado esse contexto, os dois capítulos seguintes buscam descrever e analisar a maneira como os jovens movimentam-se nele. O Capítulo 4 apresenta diferentes narrativas apresentadas pelos indivíduos sobre seus percursos escolares. São elas: i.) Incentivo e reconhecimento de uma boa imagem de si; ii.) Driblando a precariedade e aproveitando as oportunidades; iii.) A falta de sentido e a desmobilização em relação aos estudos. Procura colocar em evidência como os esforços realizados pelos indivíduos para permanecerem ou retomarem um itinerário educativo articulavam-se à passagem deles pela educação básica, onde

parecem ter adquirido uma confiança inicial sobre si mesmos. O Capítulo 5 focaliza os caminhos estruturados pelos indivíduos para ascenderem a novas possibilidades de estudo, destacando as maneiras como estes “tateiam” ou buscam “evitar” fazer frente aos exames de mérito acadêmico, bem como os suportes encontrados por eles para lograr êxito no acesso ao ensino superior. Nele também são apresentadas a percepção dos indivíduos sobre mérito, desigualdades sociais e educacionais.

Capítulo 3

Um contexto de mais “oportunidades” educacionais

Nas últimas três décadas, importantes mudanças no sistema educacional brasileiro impulsionaram a maior abertura da escola para segmentos sociais identificados por suas diminutas chances de permanecer nesta instituição. O período foi marcado por iniciativas públicas que resultaram na quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental e massificação das matrículas do ensino médio. Esse movimento reverberou no espraiamento da condição estudantil entre a população com idade entre 15 e 17 anos: dados da PNAD mostram, por exemplo, que em 1995 apenas 66,6% dos jovens dessa faixa etária frequentavam a escola no país, ao passo que em 2015 esse índice referia-se a 84,3% da população. Evidentemente, não se trata de uma realidade absoluta, pois parcela significativa de moças e rapazes segue encontrando dificuldades para permanecer e estruturar um percurso relativamente linear de escolarização²⁸. De todo modo, as estatísticas nacionais evidenciam como mudanças no sistema educacional brasileiro e asseguraram maior inclusão de jovens na escola, em especial daqueles pertencentes a famílias de mais baixa renda e de negros, historicamente mais afetados por experiências que os distanciavam dos bancos escolares (DAYRELL e JESUS, 2013; UNICEF, 2014).

Ao lado da ampliação da oferta escolar, diferentes autores têm assinalado mutações socioculturais mais amplas como importantes fenômenos para a compreensão do prolongamento do tempo destinado pelos brasileiros aos estudos. Por exemplo, sem negligenciar ser esta uma dimensão ainda importante das experiências juvenis, observam um progressivo afastamento dos jovens de 15 a 17 anos do mundo do trabalho, inclusive entre os segmentos mais pobres dessa população. Destacam as consequências da própria abertura do sistema educacional, que teria gerado certa consensualidade normativa em relação à escolaridade obrigatória e, ao mesmo tempo, suscitado mecanismo institucionais e simbólicos que passaram a investir crianças e adolescentes de um conjunto de direitos específicos, dentre

²⁸ Do total de 8,2 milhões de estudantes com idade entre 15 e 17 anos, apenas 62,7% frequentavam o ensino médio acenando como episódios de reprovação e de abandono escolar seguem fazendo parte das experiências dos indivíduos no sistema educacional. Importa ressaltar como a RMSP parece distinguir-se das demais regiões brasileiras, por apresentar menores indicadores de inadequação entre etapa educacional frequentada pelos estudantes e faixa etária. Dos 833 mil estudantes com 15 a 17 anos matriculados na região, 80,4% frequentavam a última etapa da educação básica.

os quais, a proteção do mundo do trabalho (LIMA e ALMEIDA, 2010; SPOSITO e SOUZA, 2014; SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2017).

Outros pesquisadores referem-se à conjuntura econômica e política experimentada pelo Brasil ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, mais especificamente entre os anos 2004 e 2013. A retomada do crescimento, a ampliação de postos de trabalho formal, a política de valorização do salário mínimo e o maior acesso da população a programas sociais teriam induzido condições mais favoráveis para que as famílias encontrassem meios de postergar a entrada de seus membros mais novos no mundo do trabalho. Perante uma relativa melhoria dos rendimentos de responsáveis adultos, argumentam, por exemplo, como a dimensão de “ajuda” à economia doméstica, tão enfatizada nos estudos sobre as relações geracionais nas camadas populares, pôde deixar de orbitar como demanda dirigida aos jovens (CABANAS, KOMATSU e MENEZES FILHO, 2015). No entanto, se é possível atribuir à maior abertura do sistema educacional, às mudanças socioculturais e à certa conjuntura econômica a conformação de uma experiência comum entre moças e rapazes de 15 a 17 anos, tendencialmente atravessada pelos vínculos mantidos por estes com a instituição escolar, o mesmo não se pode dizer quando considerada a situação dos indivíduos da faixa etária subsequente, dentre os quais se observa maior heterogeneidade de situações, por exemplo, no âmbito da educação e do trabalho, como demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição percentual de jovens de 18 a 24 anos segundo a atividade que realizam, Brasil (2005-2015)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das Pnad/IBGE

Como é possível observar, no interregno de uma década houve um aumento relativo da parcela dos jovens que se dedica exclusivamente aos estudos. No entanto, para a maioria dos indivíduos dessa faixa etária a procura por trabalho e a inserção laboral passam a figurar como experiências mais pregnantes, conciliando ou não essa inserção com a permanência no sistema educacional. Trata-se de uma realidade já observada por outros pesquisadores, que assinalam ser a condição trabalhadora uma importante característica da situação dos jovens brasileiros a partir dos 18 anos de idade (CORROCHANO, 2011; CORROCHANO e FREITAS, 2016; ABRAMO, 2016)²⁹. As estatísticas nacionais assinalam importantes assimetrias quando consideradas clivagens como renda, sexo e raça/cor uma vez que são sobretudo os jovens pertencentes a famílias mais pobres, do sexo masculino e negros que percentualmente mais se distanciam do sistema escolar e se dirigem ao mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, também são as moças situadas em grupos familiares de mais baixa renda e negras que figuram com maior predominância entre aqueles que se encontram distantes tanto do sistema educacional quanto do mercado de trabalho.

Comumente referidas nos meios de comunicação e no interior de certa literatura como “nem, nem”, os estudos sobre juventude e trabalho têm demonstrado como essa noção tende a estigmatizar um grupo em que uma intensa mobilização em torno do trabalho doméstico e do cuidado acaba por ser ocultada. Em uma sociedade na qual a divisão do trabalho produtivo e reprodutivo segue sendo marcada por persistentes assimetrias e estereótipos de gênero, é preciso levar em consideração que, em 2015, no país, 35,6% dessas jovens já eram mães (índice que se eleva para 41,4% se considerada apenas as jovens negras) e, ao mesmo tempo, que quase um quarto delas situavam-se na condição de pessoa de referência e, sobretudo, de cônjuge no interior de seus grupos familiares (IBGE, 2016). Assim, pode-se intuir que a inação contida na ideia de “nem, nem” escamoteia os afazeres e os trabalhos que marcam o cotidiano dessas jovens. As estatísticas nacionais seguem não considerando informações sobre a paternidade, uma vez que não há perguntas sobre o tema nos inquéritos realizados pelos órgãos de pesquisa nacional, mas 23% dos rapazes desta faixa etária também viviam uma união conjugal³⁰.

²⁹ Importante ressaltar que, em 2015, o percentual de moças e rapazes só não era maior em decorrência das consequências da crise econômica para a manutenção de postos de trabalho, fenômeno que afetou o conjunto da população economicamente ativa, mas sobretudo aqueles que se encontravam nessa faixa etária. Os dados da Pnad mostram que entre 2005 e 2014 houve uma certa estabilidade no nível de ocupação dos jovens de 18 a 24 anos, em torno de 60% e 62%, mas uma sensível redução foi observada já em 2015, quando esse índice passou a ser de 55,1% (IBGE, 2016).

³⁰ As análises sobre os padrões de conjugalidade e parentalidade no Brasil tendem a atribuir um peso importante à escolarização dos indivíduos para a configuração de tempos em que esses episódios são experimentados por eles.

A heterogeneidade das experiências juvenis, a partir dos 18 anos, também pode ser observada quando considerada a situação deles no sistema educacional, aspecto que transcende o tema da continuidade ou interrupção dos estudos. Se a maior parcela das moças e rapazes tende a estar afastada dos bancos escolares, entre aqueles que permanecem estudando, também é possível observar nuances relacionadas aos níveis de ensino frequentados e os caminhos encontrados para prolongar um itinerário educativo. Em 2015, por exemplo, do total de jovens de 18 a 24 anos que permaneciam na condição de estudante, pouco mais da metade (58,5%) estavam no ensino superior, 33,4% frequentavam o ensino médio e 8,1% ainda cursavam o ensino fundamental. Além disso, dentre aqueles que frequentavam um curso de graduação havia grande predominância de moças e rapazes matriculados em cursos oferecidos pela iniciativa privada. Trata-se de uma característica tributária da própria conformação desse nível de ensino no país, fortemente sublinhado pela prevalência de vagas ofertadas por estabelecimentos particulares se comparadas àquelas disponibilizadas por instituições pertencentes ao sistema público de ensino superior³¹.

Mais do que uma diversidade, esses indicadores demonstram as significativas assimetrias que atravessam a experiência de moças e rapazes, as possibilidades encontradas por eles para se situarem no mundo do trabalho e/ou da educação e os caminhos que encontram para ascender e permanecer em níveis mais elevados de escolarização. Uma desigualdade que, diga-se de passagem, tende a ser atravessada por clivagens de renda e raça. Afinal, são os jovens pertencentes a famílias de renda mais elevada e brancos que tendem a encontrar situação mais vantajosa tanto para manter uma distância relativa do mundo do trabalho quanto para trilhar um itinerário de maior longevidade escolar. Nesse último caso, um apanágio que também diz respeito às jovens mulheres. Ainda segundo a Pnad de 2015: enquanto 41,5% dos indivíduos de 18 a 24 anos oriundos de famílias de renda mais elevada (1º quartil) frequentavam um curso de graduação, esse índice era de 6,9% entre aqueles que integravam grupos de menor renda (4º quartil); 26,5% dos jovens que se autodeclaravam brancos frequentavam o ensino superior, situação de 12,8% dos negros; 21,7% das moças dessa faixa etária estavam matriculadas em um estabelecimento de ensino terciário, frente a 15,4% dos rapazes.

Quanto maior o nível de escolaridade alcançada por moças e rapazes, mais estes tendem a postergar o estabelecimento de uniões e da maternidade/paternidade (FONTOURA e PINHEIRO, 2009). Este aspecto parece ter relevância quando considerado os jovens localizados para a realização deste estudo, uma vez que apenas três deles eram pais/mães e nenhum deles mantinha uma união conjugal.

³¹ Dados do Censo Escolar de 2015 indicam que das 3,7 milhões de novas vagas oferecidas naquele ano apenas 14,1% pertenciam a universidades, faculdades e institutos federais, estaduais e municipais de ensino, frente a 85,9% da iniciativa privada (Inep, 2016).

Tais paradoxos e impasses não devem, no entanto, escamotear a relativa expansão das possibilidades de estudo para os jovens em nível superior, inclusive de segmentos historicamente com chances mais diminutas de escolarização. Tampouco obscurecer como a emergência de políticas de inclusão e de ação afirmativa afetou as expectativas e as condições objetivas de estudos de moças e de rapazes brasileiros. Se, a partir do término da educação básica, as estatísticas seguem assinalando a permanência da exclusão dos indivíduos do sistema educacional, em uma perspectiva histórica, elas registram igualmente um incremento do número de estudantes de graduação e uma relativa diversificação da população que passou a frequentar este nível de ensino. Inicialmente, vale considerar os números que atestam o substantivo incremento das matrículas, que entre 2000 e 2015, cresceram mais do que a população total do país: as primeiras aumentaram quase 150%, saltando de 2.694.245 para 6.633.545 (INEP, 2001 e 2016), a segunda sofreu um aumento de 7,2%, passando de 190.732.694 milhões para 204.450.649 (IBGE, 2011 e 2016).

Entre jovens de 18 a 24 anos observa-se uma taxa líquida ainda baixa de frequência ao ensino superior – ou seja, uma proporção diminuta de jovens que ascende a esse nível de ensino, em relação ao total de mesma faixa etária. Esse índice, no entanto, ao longo dos últimos 15 anos registrou um crescimento contínuo. Se em 2001 apenas 9,2% dos indivíduos dessa faixa etária frequentavam um curso de graduação, em 2015, esse percentual representava a realidade de 18,1%. Como demonstra o Gráfico 2, trata-se de um adensamento que não eliminou assimetrias, mas assegurou um inegável incremento do percentual de estudantes de graduação entre o universo juvenil oriundo de famílias mais pobres e, especialmente, de negros (pretos e pardos). Fenômeno já destacado por algumas análises sobre o período (ARTES e RICOLDI, 2015; LIMA e PRATES, 2015).

Gráfico 2 – Taxa líquida de matrículas da população de 18 a 24 anos no Brasil

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das Pnad/IBGE.

A ampliação do percentual de estudantes de graduação pertencentes a famílias de mais baixa renda, bem como daqueles que se autodeclararam negros deve ser compreendida à luz da difusão de políticas de ação afirmativa dirigidas a grupos tradicionalmente excluídos do ensino superior e que representaram um esforço, sem precedentes, para diminuir os efeitos dos privilégios sociais e econômicos nos processos de acesso aos estabelecimentos de ensino e vagas de graduação no país (ALMEIDA e ÉRNICA, 2015). Em resposta à demanda de jovens das camadas populares e negros que passaram a mirar o ingresso em uma faculdade, bem como às pressões e aos interesses de diversos atores da sociedade, a primeira década do século XXI acompanhou a emergência e consolidação de políticas públicas, com características e de natureza diversas, destinadas a promover maior inclusão e equidade na distribuição de oportunidades educativas.

No que diz respeito ao acesso às instituições de ensino superior públicas, o período foi marcado por um intenso debate sobre os mecanismos de seleção adotados por universidades, faculdade e institutos federais e estaduais: os exames de mérito acadêmico. Figurando como instituições que gozam, no campo acadêmico e social, de maior prestígio e, ao mesmo tempo, de um número diminuto de vagas, o caráter excludente dessas instituições foi denunciado através de pesquisas, bem como de atores coletivos que passaram a reivindicar um alargamento

de possibilidades de estudo para jovens das camadas populares, egressos de escolas públicas e negros. Fez parte dessa movimentação a problematização sobre as características dos exames de acesso ao ensino superior público brasileiro que, desde 1969, esteve condicionado à conclusão do ensino médio e submissão a um exame de caráter eminentemente classificatório. Ou seja, mais do que avaliações, em tese, destinadas a mensurar a posse dos indivíduos de um conjunto de competências acadêmicas indispensáveis para o acesso às carreiras universitárias, tais processos assumiram características de concursos, onde a quantidade de eleitos para os cursos de graduação adequa-se ao número de vagas disponibilizadas por cada instituição e carreira universitária (CUNHA, 2004; BRAGHINI, 2014).

É verdade que, nesse quadro, desde o final da década de 1970, estudos passaram a assinalar como a origem social daqueles que pleiteavam o acesso ao ensino superior público influenciava os níveis de desempenho nesses exames. Ou seja, ressaltaram como indivíduos com condições socioeconômicas e educacionais mais favoráveis – egressos de estabelecimentos privados de ensino – dispunham de vantagens para disputar e conquistar vagas em instituições públicas. Delineando o perfil dos jovens que mais sistematicamente logravam êxito em ingressar em universidades, sobretudo, nas carreiras de maior prestígio social e acadêmico esses trabalhos mostraram como a origem socioeconômica e educacional reverberava na composição dos estudantes, atestando uma relativa endogamia social e a distância entre o princípio de abertura do ensino para todos – segundo a capacidade e mérito de cada um – e a realidade objetiva (MOEHLECKE, 2004). Mas, tal temática ganhou fôlego a partir da década de 1990 como resultado da própria regulação do fluxo do ensino fundamental e médio, fazendo crescer não apenas a procura por educação em nível superior, mas também alterando o perfil socioeconômico e educacional daqueles que passaram a reivindicar vagas para esse nível de ensino.

As análises empreendidas pelo professor Celso de Rui Beisiegel (1964 e 1968) parecem ser fecundas para compreender o espraiamento dessa discussão, que passou a ter espaço mais expressivo tanto no debate público quanto nas instâncias de formulação de políticas. Tendo como referência o fenômeno da expansão dos ginásios (atual segundo ciclo do ensino fundamental) no Estado de São Paulo nos anos 1960, o referido autor chamou atenção para a importância da ampliação da rede escolar de ensino e do impacto desse crescimento na pressão por níveis de ensino subsequentes. Defendeu que a dinâmica de progressiva abertura do sistema educacional figuraria como força a impulsionar um processo de democratização. De fato, a segunda metade da década de 1990, observou a emergência de um novo perfil de estudantes e

de movimentos sociais que passaram a reivindicar maior abertura do ensino superior público. Oriundos de famílias de baixa renda e que, majoritariamente, cursaram a educação básica em escolas públicas esses atores representaram uma pressão para a abertura das portas das universidades, estruturando, inclusive iniciativas no sentido de assegurar maior inclusão e denunciar o caráter excludente dos exames vestibulares.

São exemplos dessas iniciativas: a organização de cursinhos pré-vestibulares comunitários, de baixo custo e/ou voltados para alunos pobres e negros³²; as ações em torno da gratuidade de taxas de inscrição nos vestibulares realizados por universidades públicas; a emergência de movimentos que se autodenominam como “sem-universidade”; a realização de atos que pedem o fim do vestibular e/ou a adoção de políticas de ação afirmativa através de cotas sociais e raciais. Por outro lado, o período também foi marcado por uma intensa mobilização de entidades articuladas em torno do Movimento Negro, que reivindicam o compromisso do Estado com a promoção, em diferentes domínios, inclusive no campo da educação, de maior igualdade entre brancos e negros em nossa sociedade. Denunciando o racismo difuso na sociedade, escondido atrás do “mito da democracia racial”, assinalaram como a maior pobreza e exclusão da população negra em diferentes domínios sociais requeriam iniciativas públicas capazes de reverter esse quadro. Assim, converteram-se em demandantes de políticas de ação afirmativa, tais como aquelas adotadas pelo governo americano na década de 1960 e do governo sul-africano de Nelson Mandela (GUIMARÃES, 2006).

Dois acontecimentos — um nacional e outro internacional — marcaram a história dessa mobilização: a “Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em 1995, ano de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, e a “Conferência de Durban”, em 2001 (MOEHLECKE, 2002 e 2004; GUIMARÃES, 2003 e 2012). Amplamente documentadas a partir dos estudos de mobilidade social (HASENBALG e SILVA, 1988 e 2003), as desigualdades raciais na sociedade brasileira, a partir desses acontecimentos,

³² Os serviços destinados à preparação de indivíduos para exames de acesso ao ensino superior datam da década de 1960. Denominados como cursinhos pré-vestibulares consistem na oferta de um trabalho pedagógico deliberadamente planejado e organizado com o fim de elevar as chances de aprovação de jovens nos exames de mérito acadêmico de universidades. Esse tipo de serviço foi inicialmente oferecido por estabelecimentos privados, que requerem o pagamento de mensalidades para a frequência de estudantes às atividades realizadas por eles, sendo apropriado como elemento crucial das estratégias educacionais que visavam assegurar o acesso ao ensino superior entre as camadas médias urbanas (NOGUEIRA, 2011). Estruturados por estudantes universitários, pelo movimento negro e/ou por grupos vinculados à igreja católica, os cursinhos pré-vestibulares comunitários, de baixo custo e/ou voltados para alunos pobres e negros espelham-se nesse tipo de serviço, muitas vezes, oferecendo aulas gratuitas ou a preços mais acessíveis para jovens das camadas populares. Além disso, comumente, articulam a oferta de aulas de reforço escolar com atividades destinadas à formação cidadã e/ou problematização dos mecanismos de seleção e exclusão do sistema educacional (CARVALHO, 2006; NASCIMENTO, 2009; BONALDI, 2015).

passaram a ganhar maior visibilidade pública e governamental. A Marcha foi uma estratégia do movimento para, entre outras coisas, deslocar o foco das atenções da data de Abolição da Escravatura, 13 de maio, para o dia 20 de novembro, em razão do Dia da Consciência Negra. Contando com a participação de aproximadamente 30 mil pessoas, a manifestação culminou com a entrega formal do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. Já a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul, em 2001, contou com uma expressiva delegação da sociedade civil brasileira e do próprio governo que, no evento, ratificou o documento síntese de compromissos assumidos, dentre os quais, adotar medidas em favor de vítimas do racismo, de discriminação racial, de xenofobia e de intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. Assim:

As fortes desigualdades que marcam a estrutura social brasileira e que ganham contornos mais rígidos quando se inclui o recorte racial foram elementos fundamentais para que o debate sobre ações afirmativas se consolidasse e se efetivasse no Brasil. Soma-se a isso um aspecto analítico mais amplo, transnacional, ligado às demandas sociais que reconfiguraram o debate sobre cidadania, que passou a lidar com demandas mais específicas, tais como territorialização e políticas identitárias (LIMA, 2010, p. 78).

As respostas a essas demandas sociais se expressaram na adoção de heterogêneas políticas de ação afirmativa por universidades públicas brasileiras, notadamente a reserva de vagas para segmentos específicos: egressos de escolas públicas, negros e indígenas. Se apenas duas instituições de ensino asseguravam, em 2001, cotas para estudantes egressos de escolas públicas e que se autodeclaravam como negros, em 2011, das 96 universidades públicas existentes no país, 70 mantinham alguma iniciativa destinada a assegurar maior inclusão de grupos historicamente sub-representados em seus bancos escolares (DAFLON, JÚNIOR e CAMPOS, 2013). No âmbito das universidades e institutos federais de educação superior, a aprovação da Lei 12. 711/2012, denominada *Lei de Cotas*, passou a uniformizar os mecanismos e critérios para a reserva de vagas (cotas) destinadas a alunos de escola pública, pertencentes a famílias de baixa renda, negros e indígenas em cursos de graduação. A legislação educacional instituiu a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos públicos de ensino,

sendo metade delas reservadas para estudantes pertencentes a famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Além disso, assegura a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, conforme a presença proporcional dessas populações em cada estado da federação em que está situada a instituição de ensino.

No entanto, a nova legislação não teve incidência sobre as ações adotadas por universidades e faculdades estaduais, como é o caso das três universidades paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Universidade de Campinas (Unicamp) – e da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC). Até o ano de 2015, apenas a UNESP adotava uma política de reserva de vagas, sendo que as demais instituições, com intuito de assegurar maior heterogeneidade social e étnico-racial da população de estudantes de graduação, valiam-se de programas de bonificação destinados a candidatos egressos de escolas públicas e/ou que se autodeclaram como negros e indígenas. Esses programas articulavam-se em torno de uma pontuação acrescida variável, segundo o desempenho dos candidatos nos exames de mérito acadêmico realizados para o recrutamento de seus novos estudantes de graduação. Os candidatos contemplados recebiam pontos extras nas médias finais de desempenho, visando assegurar uma vantagem na disputa por uma vaga no ensino superior³³.

As iniciativas destinadas a promover maior inclusão e equidade também focalizaram o acesso ao ensino superior privado, responsável pela maioria das matrículas de graduação no país³⁴. Em 2005, o governo federal lançou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) destinado à concessão de bolsas de estudo integral e parcial (50%) a estudantes de baixa renda em cursos de graduação de instituições particulares. Além da exigência de que o candidato tenha estudado o ensino médio exclusivamente em escolas públicas ou na condição de bolsista integral em estabelecimentos privados de educação básica, a iniciativa estipula que os indivíduos pertençam a famílias situadas em determinadas faixas de renda: até três salários

³³ Uma avaliação sobre o impacto dessas iniciativas sobre a composição dos estudantes pode ser encontrada em Piotto e Nogueira (2016), que se debruçaram sobre os efeitos do Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp). No final de 2017, os conselhos universitários da USP e da UNICAMP para assegurar maior equidade no acesso a seus cursos, aprovaram, entre outras medidas, a adoção de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas.

³⁴ Em 2015, 72,5% dos estudantes de graduação brasileiros frequentavam instituições privadas de ensino, realidade que correspondia a 84,3% dos estudantes no estado de São Paulo (INEP, 2016). A predominância da oferta privada de cursos no nível superior no Brasil resulta de uma história bem documentada pelas ciências sociais e pelas pesquisas educacionais, que persiste apesar dos esforços recentes de ampliação do número de vagas e de instituições públicas de ensino. Sobre o tema ver Cunha (1988 e 2000), Martins (1987 e 2009) e Durham e Sampaio (2000).

mínimos *per capita* para as bolsas parciais e até um salário mínimo e meio *per capita* para bolsas integrais.

Autores como Wilson Mesquita de Almeida (2014, p. 96-106), ao inventariar os processos que culminaram com a Lei 11.096/2004, que institui o PROUNI enquanto política, ressaltam como por detrás dela encontra-se uma grande influência do setor privado, que pode ser constatada a partir do número de emendas propostas por deputados, em sua grande maioria com claro interesse de mantenedoras. Nesse sentido, ressaltam como, se por um lado, a iniciativa amplificou as chances de acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior, uma vez que sem o benefício das bolsas encontrariam maior dificuldade para ascender a esse nível de ensino, por outro lado, ela resultou na imposição de um modelo conveniente para o setor privado, que passou, a partir de então, a contar com o financiamento público indireto de suas iniciativas. Afinal, como contrapartida das bolsas concedidas por essas instituições o Estado as isenta do pagamento de tributos devidos à União. Mais do que isso, sem negligenciar o caráter inclusivo dessa iniciativa, pesquisadores têm ressaltado como o programa do governo federal acabou por representar um “socorro” aos problemas enfrentados pela iniciativa privada frente à estagnação de suas matrículas, decorrentes de uma explosão de vagas oferecidas sem candidatos dispostos a preenchê-las. O Gráfico 3 mostra a evolução do número de bolsas integrais e parciais oferecidas através do PROUNI.

Gráfico 3 – Evolução do número de bolsas integrais e parciais ofertadas pelo Prouni (2005-2014)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Sisprouni (www.prouni.gov.br). Acesso em: 13 out. 2018.

Ainda mais polêmica no campo de suas intencionalidades, a primeira metade dos anos 2000 foi marcada pela adoção de um conjunto de medidas que, sobretudo na gestão do então ministro da educação Fernando Haddad, tiveram como finalidade ampliar o orçamento do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e simplificar as regras de acesso aos recursos do referido programa de crédito estudantil: suspensão de avaliações de mérito acadêmico para acesso ao crédito estudantil, dispensa da apresentação de fiadores para estudantes com renda de até um salário e meio *per capita*, redução da taxa anual de juros, ampliação do período de amortização da dívida contraída junto à União. Se no campo das intencionalidades governamentais tais medidas foram expressas como parte de um conjunto de propostas para induzir o crescimento e diversificação dos perfis de estudantes de graduação, pesquisadores e analistas do programa governamental observaram nelas o atendimento de interesses de grandes grupos educacionais que, a partir de então, não apenas passaram a contar com o financiamento direto de suas atividades, como minoraram os efeitos da inadimplência entre seus estudantes (CARVALHO, 2011; CHAVES e AMARAL, 2016, PINTO, 2016)³⁵.

Por último, a ampliação recente do número de matrículas no ensino superior não deve ser interpretado exclusivamente à luz das iniciativas públicas para inclusão de jovens das camadas populares, de negros e de indígenas, mas também como consequência de uma maior heterogeneização do setor privado de ensino impulsionado, sobretudo, por instituições privadas de caráter lucrativo que, querendo ampliar o número potencial de seus estudantes e, por consequência a rentabilidade de seus negócios, mobilizou uma série de estratégias com o intuito de tornar seus cursos relativamente atrativos a uma população que dispõem de tempo e recursos econômicos exíguos para arcar privadamente com o acesso e a permanência no ensino superior. Fazem parte dessas estratégias: a estruturação de cursos com mensalidades mais ou menos compatíveis com a renda média de jovens trabalhadores, a oferta massiva de aulas no período noturno e que lançam mão de tecnologias de educação a distância (EAD). Como algumas pesquisas evidenciam tais medidas, invariavelmente, se dão à revelia da garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino, de uma precarização significativa das condições de trabalho de docentes e de uma baixa atenção a investimentos centrados na produção de conhecimento,

³⁵ Auditoria realizada pelo TCU demonstra que, de 2010 a 2015, o número de estudantes matriculados no ensino superior privado que arcava privadamente com seus estudos caiu de 3,8 milhões para 2,9 milhões. No mesmo período, os alunos do FIES passaram de 200 mil para 1,9 milhão. De acordo com o órgão, o número de estudantes beneficiários do programa refluíu apenas em 2015, quando as regras de acesso se tornaram mais restritivas.

quer seja através da pesquisa, quer seja por meio de programas de extensão (SAMPAIO, 2000 e 2014).

3.1 – As percepções dos jovens sobre as suas possibilidades de estudo

Ainda que não exclusivamente, esse cenário tem consequências para o imaginário de moças e rapazes das camadas populares. Entre os jovens entrevistados foi possível identificar que eles se percebiam como parte de uma geração que, comparativamente às experiências dos adultos de suas famílias, defrontavam-se com maiores “oportunidades” de estudos. Integrando famílias em que os avós sequer tinham transitado ou concluído o ensino fundamental e pais que, majoritariamente, interromperam os estudos após a conclusão da educação básica supunham deparar-se com mais chances de ascender e concluir um curso de graduação. Essa comparação à experiência individual e aquela realizada por parentes, quando estes ainda eram jovens, tangenciou tanto as maiores ou menores dificuldades de ingressar e de permanecer no que hoje considera-se direito de todos e dever do Estado quanto e, principalmente, de prolongar a permanência no sistema educacional para além desse limite.

Nesse exercício dois aspectos foram centralmente destacados. O primeiro consistiu no fato de que, sendo eles majoritariamente filhos ou netos de trabalhadores migrantes, notadamente da região nordeste do país, seus testemunhos foram marcados pela avaliação de que seus avós e/ou pais realizaram percursos escolares mais truncados. O ingresso precoce no mundo do trabalho, a assunção de obrigações com a família e a própria ausência de vagas nas escolas foram ressaltadas como experiências bastante comuns entre as pessoas que tomavam como referência para mirar seus próprios percursos educativos. Ainda mais, a percepção de que pertenciam a famílias que transitaram de uma condição de extrema pobreza para em que as condições socioeconômicas, sem deixar de impor constrangimento, haviam melhorado fez parte do testemunho de parte considerável dos jovens que consideravam ter suportes econômicos necessários para trilhar uma carreira de maior longevidade educacional. Sobre esse aspecto, Mariana (22 anos, branca) explicou, por exemplo, que: “Eu acho que se eu pensar nos meus pais, eu tenho muito mais oportunidade, porque eles são pessoas que não puderam estudar. O meu pai, ele começou a trabalhar super cedo para ajudar a minha avó”.

Tratou-se de uma percepção também presente no testemunho de Teodora (23 anos, branca): “eu vim de uma família bem pobre. Tanto que a casa da minha avó, da mãe da minha

mãe, não tem nem saneamento básico onde ela mora. Só para você ter uma noção. Eu olho a vida delas e eu penso que eu tenho mais oportunidade”. Assim, uma primeira questão destacada pelos indivíduos – com níveis diferenciados de pontos de partida e de chegada – consistiu em ressaltar transformações mais amplas que incidiram sobre as condições de sobrevivência de suas famílias, apreendendo-as como aspectos importantes para a compreensão de suas chances de escolarização. Se puderam concluir o ensino médio e podiam vislumbrar alcançar níveis mais elevados de ensino, essas possibilidades deviam-se, em primeiro lugar, aos processos que resultaram em uma relativa melhoria das possibilidades de existência de suas famílias. Ou seja, em primeiro lugar, era à biografia do grupo familiar de que faziam parte que atribuíam a ampliação de suas chances de estudo.

De modo mais recorrente, essa melhoria relativa das condições de existência foi associada pelos indivíduos aos esforços realizados pelos próprios membros do grupo. A disposição de migrar das cidades de origem, o engajamento no trabalho “pesado”, o esforço para aquisição/construção da casa própria, entre outros, foram aspectos enfatizados por eles para pôr em relevo os “sacrifícios” realizados por adultos na estruturação de uma vida mais digna, mas igualmente a força dos indivíduos e do grupo de que faziam parte. Mais do que isso, serviu para os indivíduos como uma espécie de pano-de-fundo que assegurou, ao menos para a maioria deles, uma experiência familiar marcada pela valorização da frequência deles à escola. Nessa configuração, certos relatos não deixaram de situar as experiências educacionais como tributárias de uma espécie de herança das gerações mais velhas: podiam, mais do que eles, estruturar um itinerário mais longo de escolarização, mas somente por causa deles alcançaram essa possibilidade. Yumi (23 anos, amarela), única jovem descendente de uma família de migrantes japoneses entrevistada, apreendia da seguinte maneira suas chances de estudo:

Eu acho que eu tenho muito mais oportunidade por causa da minha família. A gente não é rico, mas eu acho que a vida da gente melhorou um pouco. O meu pai, ele teve uma infância muito pobre. Ele era do interior de São Paulo. A minha avó, ela costurava, ela era cabeleireira, ela sempre trabalhou para poder colocar dinheiro dentro de casa. O meu pai sempre trabalhou, mas ele também estudou. Só que ele não conseguiu fazer uma faculdade. Ele até queria fazer Engenharia lá em Mogi, mas ele não tinha condições financeiras. Então, ele passou a vida toda dele só trabalhando para a família. – Yumi, 23 anos, amarela, estudante de graduação e estagiária.

Apenas excepcionalmente as modificações experimentadas pelas famílias foram associadas a processos mais amplos de transformação social, tais como a intensa urbanização da sociedade brasileira, a ampliação das políticas públicas de educação, de habitação e/ou saneamento básico. Por outro lado, no âmbito da educação, em especial no que concerne à ampliação das possibilidades de estudo pós-médio, as mudanças recentes do sistema educacional foram mais sistematicamente mobilizadas para dar conta das posições que buscavam ascender e permanecer, muito embora, a natureza das alterações ressaltadas tenha variado de acordo com os atores em tela. Em primeiro lugar, todos reconheceram ser as instituições de ensino superior privadas protagonistas de uma profunda transformação das possibilidades de estudo para jovens quanto da própria paisagem urbana, na qual propagandas espalhadas por trens, ônibus e estações de metrô punham em relevo as aparentes facilidades para que indivíduos das camadas populares realizem o projeto de retornar aos bancos escolares e conquistem o diploma desse nível de ensino.

A proliferação de estabelecimentos de ensino pela cidade, em especial nos bairros da periferia da cidade e, sobretudo, em localidades de fácil acesso a transporte público, o excesso de campanhas publicitárias e a acirrada concorrência dessas instituições por novos estudantes faziam com que moças e rapazes considerassem o acesso ao ensino superior uma iniciativa mais factível, desde que dispusessem de recursos financeiros necessários para arcar privadamente com esse movimento. Parafraseando a campanha de um estabelecimento de ensino, Michelle (21 anos, parda) disse, por exemplo, que: “hoje em dia, se você tem dinheiro, você só não estuda se não quer. Se você deixar cair sua identidade no chão, você está matriculada. Se você sabe escrever, você está dentro. Acho que até se você não sabe, se você é um analfabeto funcional, eles te matriculam”. De fato, tomando como referência as estatísticas brasileiras, em 2015, a iniciativa privada disponibilizou pouco mais de 3,2 milhões de vagas das quais apenas 46,3% foram preenchidas. Nesse quadro, como ressalta Luiz Antônio Cunha tem-se observado a adoção, por parte dessas instituições de processos heterogêneos de admissão de estudantes, em muitos casos, traduzidas em avaliações aligeiradas, “conforme sua inserção mais ou menos colocada ao mercado e sua capacidade de preencher vagas ociosas” (CUNHA, 2004, p. 805).

Menos otimista foi a percepção de jovens que vislumbravam ou tinham ascendido a cursos oferecidos por estabelecimentos privados de ensino, mas na condição de não-pagantes e, principalmente, em instituições públicas de nível superior. Sem nenhuma exceção, todos esses indivíduos destacaram as iniciativas adotadas pelo poder público (as políticas de cotas, os programas de bonificação e de bolsas de estudo) como avanços positivos, que repercutiam nas

chances de indivíduos como eles – egressos de escolas públicas, pertencentes a famílias pobres e/ou negros – ingressarem no ensino superior. Ademais, tomavam essas iniciativas como exemplos de medidas que, até certo ponto, distorciam desigualdades sociais e educacionais que os colocavam em situação de desvantagem. No entanto, para valerem-se delas, como muitos referiram-se, era preciso “correr atrás”.

Essa expressão disse respeito, em primeiro lugar, ao fato de que frequentar um curso de graduação gratuitamente, fosse em um estabelecimento privado ou pública, não prescindia da mobilização deles em torno dos exames de mérito acadêmico. Nesse sentido, a expressão buscou explicitar a necessidade de fazer parte de uma disputa em que podiam conquistar (ou não) uma possibilidade de estudo. O termo também esteve articulado à ideia, presente em muitos relatos, de que para ascenderem a uma vaga no ensino superior era preciso um esforço individual no sentido de adquirir conhecimentos e habilidades escolares apenas parcialmente aprendidos ao longo do trânsito pela educação básica. E ainda de que para valerem-se desses benefícios precisavam encontrar maneiras de atender suas expectativas de escolarização e concomitantemente diferentes demandas da vida: trabalho, família, relações afetivas etc. Assim, o reconhecimento sobre a fecundidade das políticas públicas de inclusão e ação afirmativa não obscureceu, ao menos no testemunho desses indivíduos, a percepção de que suas chances de ingressar em um curso de graduação requeriam deles um trabalho, pois em princípio, nada estava assegurado para eles.

3.2 – A barreira dos exames de mérito acadêmico

Um importante aspecto a ser ressaltado para compreender o caráter ambíguo como moças e rapazes apreendiam as políticas de inclusão e ação afirmativa para o acesso ao ensino superior consiste no fato de que tais iniciativas não eliminaram a necessidade de que jovens candidatos a bolsas de estudo, bônus ou vagas especialmente reservadas para certos segmentos sociais participem de exames de mérito acadêmico. Não existe ainda no país uma avaliação única, destinada a seleção daqueles que aspiram ingressar em um curso de graduação na condição de bolsista do governo federal ou de estudantes de universidades e faculdades públicas. As universidades públicas estaduais paulistas, assim como a FATEC, seguem realizando seus próprios processos seletivos, denominados vestibulares, com características bastante específicas. Mas, desde que o PROUNI foi criado e as universidades federais passaram

progressivamente a adotar mecanismo de eleição de novos estudantes, esse papel tem sido reservado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Instituído pelo governo federal em 1998, o ENEM sofreu significativas transformações ao longo do tempo. Realizado uma vez por ano pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), atualmente, consiste em uma prova estruturada em quatro áreas de conhecimento: i.) Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação); ii.) Matemática; iii.) Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia); e iv.) Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia). Além de responderem a 180 questões de múltipla escolha, os participantes precisam realizar uma redação. Para tanto, dispõem de um intervalo de tempo de 10,5 horas distribuído em dois dias distintos. Tendo posse dos resultados do exame, que tem como referência mínima a obtenção de média de 450 pontos e nota maior do que zero na redação, os indivíduos devem inscrever-se em sistemas informatizados, especificamente destinados a receber a candidatura deles para o PROUNI e/ou para as universidades públicas, nesse último caso, especificando se essa postulação dar-se-á em razão das vagas reservadas ou da ampla concorrência.

Como o Gráfico 4 permite observar, desde sua criação, o número de inscritos no ENEM cresceu exponencialmente, a medida em que passou a constituir-se em um instrumento central para a seleção de candidatos ao ensino superior. Em 2005, ano de implementação do programa de bolsas do governo federal (PROUNI), o número de pessoas dispostas a realizar a prova saltou de 1,5 milhão para pouco mais de três milhões, um crescimento de 93,5%. Em 2008, data de criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), o volume total de inscritos também registrou um incremento, passando de 3,5 milhões para 4,1 milhões (12,1%), fenômeno similar ao que ocorreu com a promulgação da *Lei de Cotas*, em 2012, quando ocorreu o crescimento de 22,7% das inscrições. Assim, parece que a aparição de políticas de inclusão no ensino superior para jovens das camadas populares, negros e egressos de escolas públicas foi acompanhada de um adensamento do número de indivíduos que passaram a desejar beneficiarem-se dessas iniciativas.

Gráfico 4 – Evolução do número de inscritos no ENEM, Brasil (1998-2015)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP/MEC.

Importante ressaltar que o pleito por uma bolsa de estudos ou por uma vaga em uma instituição pública de ensino tende a ser marcado por uma competição/concorrência mais ou menos acirrada, dependendo do prestígio social e acadêmico que as instituições de ensino e os cursos possuem. À luz das estatísticas nacionais e também da percepção dos indivíduos, as universidades públicas figuram como aquelas de maior reputação, sendo carreiras como Medicina, Direito e Engenharia destacadas como aquelas que mais mobilizam um número grande de candidatos e elevada demanda de proficiência dos estudantes em seus concursos. Assim, na perspectiva dos indivíduos, elas foram situadas em um polo altamente positivo por uma série de razões: a gratuidade dos estudos; a percepção de que qualidade da formação acadêmica conferia aos estudantes acesso privilegiado a conhecimentos; o reconhecimento social dos diplomas, que confeririam aos egressos chances mais fecundas de estruturar um itinerário educativo e, posteriormente, ocupar posições mais vantajosas no mundo do trabalho.

No outro extremo, uma parcela dos indivíduos, fez menção a instituições privadas de educação, em especial, a faculdades de caráter lucrativo, referidas por eles como “unisquina” ou “uniquilquer”. Tais expressões, utilizadas de forma pejorativa, foram acionadas para caracterizar instituições que, em suas perspectivas, gozavam de baixo prestígio social e mantinham a reputação de destinarem a seus estudantes uma formação aligeirada e de baixa qualidade. Mas, é importante situar que, se houve um relativo consenso sobre a posição ocupada

por universidades, faculdades e institutos públicos de ensino superior, o mesmo fenômeno não foi observado quando consideradas as posições ocupadas pelas instituições privadas. Em primeiro lugar, porque para uma parte dos jovens a grandeza de certas instituições – em termos de número de alunos, de número de unidades e *campis* e de visibilidade – convertiam elas em reconhecidas e renomadas. Em segundo, porque para um grupo de moças e rapazes o acesso a um curso de graduação era apenas cogitado como provável em vista do acesso a instituições sem grande prestígio acadêmico ou social.

Como os indivíduos situavam-se frente ao desafio de dar prosseguimento aos estudos? Todos eles manifestaram o desejo de exercer alguma possibilidade de escolha do curso de graduação a ser frequentado. Assim, na busca por dar continuidade aos estudos, descreveram a vontade de adentrar em uma formação que correspondesse às expectativas de profissionalização em determinadas áreas, ponto de partida para o atendimento de anseios relacionados ao mundo do trabalho. Majoritariamente, também vislumbravam a possibilidade de escapar da contingência de arcar privadamente com os custos da escolarização em nível superior. Todavia, para atender a essas duas expectativas os indivíduos não traçaram/traçavam as mesmas rotas e tampouco realizavam/realizaram os mesmos movimentos. Se parte deles focalizava suas chances mirando apenas instituições públicas, outros enxergavam como única possibilidade de acesso a uma graduação a conquista de uma bolsa do Prouni ou o caminho “difícil” de pagar para estudar. Houve ainda relatos que assinalavam a conformação de itinerários mais labirínticos de formação, ao passo que outros, entre uma encruzilhada e uma bifurcação, tentavam estabelecer atalhos para atingir uma determinada posição no sistema educacional. Como explicar essas variações? Uma primeira questão consiste na articulação entre suas perspectivas de acesso a níveis mais elevados de escolarização e um passado escolar.

A literatura sobre as trajetórias de jovens das camadas populares tem dado especial atenção às disposições incorporadas pelos indivíduos em seus processos de escolarização. Nessa produção tem se destacado questões relativas aos distintos esforços empreendidos pelas famílias desse estrato na escolarização de seus filhos, bem como das consequências de um sistema educacional público relativamente diferenciado aos quais moças e rapazes têm acesso, inclusive em consequência da mobilização de suas famílias. Os testemunhos dados pelos indivíduos não permitem negligenciar o papel desempenhado pelas famílias, inclusive da ação simbólica e/ou objetiva de irmãos mais velhos e de primos. Tampouco contestar a diferença de escolas de educação básica frequentadas outrora por eles, cujas descrições permitiram

identificar condições muito assimétricas de assegurar a transmissão do conhecimento e o trabalho de estudantes.

No entanto, a observação de pequenas variações no interior de subgrupos aparentemente submetidos a situações bastante comuns sugeriram que, entre os esforços familiares e o acesso a escolas, moças e rapazes realizam um trabalho subjetivo que singularizam as percepções que possuem sobre si mesmos e sobre suas experiências de escolarização. Uma síntese que sugere para moças e rapazes horizontes mais ou menos factíveis de escolarização após a conclusão da escolarização futura. Se seus relatos foram marcados pela valorização da ação de suas famílias e características dos estabelecimentos frequentados ao longo da educação básica, eles também buscaram evidenciar como tais aspectos reverberaram na conformação de uma autoavaliação. Esse é o tema do próximo Capítulo.

Capítulo 4

A imagem de si como estudante e a experiência escolar

As análises realizadas por Anthony Giddens (2002) sobre os indivíduos na modernidade destinam uma atenção especial para aos modos como estes desenvolvem uma confiança ontológica sobre a realidade do mundo social e um sentido de continuidade existencial. Argumenta esse autor que, em contextos pré-modernos, a tradição tem um papel-chave na articulação dos referenciais ontológicos e da ação dos indivíduos, oferecendo um meio destes organizarem a vida social. Em primeiro lugar, porque a tradição ordena o tempo de uma maneira que restringe a abertura de virtuais futuros. As pessoas distinguem o futuro, o presente e o passado, e pensam os cursos de suas ações em consideração a futuros prováveis. “Onde os modos tradicionais de práticas são dominantes, o passado insere uma banda larga de ‘práticas autenticadas’ de futuro. O tempo não está vazio, é um ‘modo de ser’ consistente que relaciona o futuro ao passado” (GIDDENS, 2002, p. 54). Nesse cenário, a tradição criaria nos indivíduos uma sensação de confiança das coisas, misturando elementos cognitivos e morais, em que o mundo é percebido como deveria ser.

Inversamente, na perspectiva desse autor, a modernidade constituir-se-ia em uma ordem pós-tradicional, na qual as certezas da tradição e do hábito não teriam sido substituídas pela certeza do conhecimento racional, mas sobretudo pela dúvida que permearia a vida cotidiana e da percepção dos indivíduos sobre suas existências. Tanto a apreensão da realidade quanto a construção do eu resultaria de uma reflexividade, realizada em meio a uma maior diversidade de opções e possibilidades. Nessas circunstâncias, a confiança dar-se-ia a partir de um processo particular: i.) estaria diretamente ligada à obtenção de um senso precoce de segurança ontológica, estabelecida, por exemplo, entre a criança e os que cuidam dela; ii.) provocaria um constante exercício de organização dos ambientes de conhecimento, em que o futuro é continuamente trazido para o presente; iii.) implicaria os indivíduos em um esforço de manterem uma narrativa biográfica coerente e, ao mesmo tempo, escolherem um estilo de vida a partir de uma diversidade de opções. Entender como os indivíduos atuavam no sentido de dar prosseguimento aos estudos, implicou em pensar e refletir sobre o tema da confiança, entendido como:

(...) fenômeno do desenvolvimento da personalidade (...) diretamente ligada à obtenção de um senso precoce de segurança ontológica (...), que afasta as

ameaças e perigos potenciais que até mesmo as atividades mais corriqueiras da vida cotidiana contêm. A confiança nesse sentido é fundamental para um “casulo protetor” que monta guarda em torno do eu em suas relações com a realidade cotidiana. “Põe em parênteses” ocorrências potenciais que, se seriamente contempladas, produziriam uma paralisia da vontade ou uma sensação de engolfamento. A confiança gera aquele “salto de fé” que o envolvimento prático demanda (Ibidem, p. 11).

Tal questão mostrou-se relevante porque ao falarem sobre o tema, moças e rapazes comumente lançaram mão de percepções acerca de suas chances de lograr êxito nos exames de mérito acadêmico, sem que isso implicasse necessariamente em um cálculo racional sobre a probabilidade de sucesso ou de fracasso nessas avaliações. Na verdade, tomando como referência as experiências estruturadas ao longo da educação básica e aquilo que elas informavam sobre si mesmos assinalavam caminhos mais ou menos factíveis de continuidade dos estudos. Suas percepções sobre as possibilidades de estudo e quem eram enquanto estudantes, fez lembrar as discussões travadas por Danilo Martuccelli (2006). Ao debruçar-se sobre os resultados de pesquisa realizada com uma centena de homens e mulheres franceses de diferentes estratos sociais, esse autor chama atenção para os efeitos que as sanções escolares, para além de sua significação em termos de seleção social, teriam para o julgamento que os indivíduos têm sobre eles próprios e sua realidade social. Assim, sustenta a hipótese de que a escola inscreveria sobre os indivíduos uma forma particular de confiança institucional em si mesmos, “cuja raiz última se encontra, em um processo em que a causalidade é certamente mais complexa do que frequentemente deixamos subentender” (p. 44-45).

Essa perspectiva parece ser bastante fecunda para a análise dos relatos dos jovens sobre os caminhos aventados e realizados por eles para dar continuidade aos estudos, pois foram apresentados a partir de um olhar retrospectivo seus percursos na educação básica. Fez parte desses relatos, os esforços educativos realizados por suas famílias para que permanecessem na escola até pelo menos a conclusão do ensino médio, as dissimiles possibilidades de se situarem em um sistema educacional relativamente diferenciado, as relações mantidas com professores e amigos no ensino fundamental e médio, as chances de se verem familiarizados com o conhecimento escolar etc. De outra parte, esses aspectos foram atravessados por considerações relativas às possibilidades encontradas por eles de conformarem, ainda quando crianças e adolescentes, um sentido para a vida escolar de modo a elencar as razões para nela terem permanecido e envolverem-se (ou não) em torno das atividades realizadas em seu interior.

Dito de outra forma, evocaram descrições mais ou menos densas sobre como viveram o ensino fundamental e, principalmente, o ensino médio e, nesse processo, construíram subjetivamente aquilo que François Dubet denominou como “experiência escolar”, noção mobilizada para caracterizar o que para ele representaria uma “vertente ‘subjetiva’ do sistema escolar. Mais exatamente, a maneira como os atores se representam e constroem esse sistema, definindo cada um de seus elementos, gerindo, ‘por eles’, suas articulações” (DUBET, 1991, p.24). Tal construção subjetiva dar-se-ia por meio de materiais e lógicas de ação³⁶ que são impostas aos indivíduos (ou seja, não lhe pertencem) “afim de combiná-los (ou não) de uma maneira singular na composição de seu ‘ser social’, como o musicista constrói seu ‘estilo’ com códigos musicais próprios de sua arte, arte na qual ele se identifica e se singulariza ao mesmo tempo” (DUBET, 2012, n.p). Compreendendo a escola como uma instituição que já não mais pode ser concebida como uma máquina, cujas engrenagens estão orientadas por uma função única³⁷, focalizar essa espécie de síntese, de trabalho subjetivo realizado pelos atores, figuraria como um caminho para compreender como estes metabolizam a escola e a partir do qual se produzem enquanto estudantes. Estendendo a noção para domínios mais amplos da vida social diz que:

A noção de experiência social se impõe quando a sociedade não oferece suficientemente papéis e códigos para determinar totalmente a ação. Ela designa então dois movimentos complementares e opostos. De um lado, o social “engole” o ator e tudo deve ser considerado social; por outro lado, o ator produz ele mesmo uma ação a partir do material formado pelo social: os códigos, os constrangimentos, os símbolos, os objetivos que ele se dá e os meios de que dispõe (DUBET, 2009, p. 175).

Tendo como referência os resultados de trabalho empírico realizado com estudantes de liceus, na qual identificou as representações e orientações em relação à escola, esse sociólogo mobiliza três dimensões (lógicas de ação) para compreender a experiência escolar de jovens

³⁶ “As lógicas de ação são primeiramente sistemas de significação, famílias de motivos, de justificações, ou, se preferirmos, bons motivos (...) Eu posso justificar minha ação, e ser imediatamente compreendido por outro, porque ela procede da tradição, dos meios, dos costumes, das maneiras de fazer e pensar comumente partilhadas, sem que tenha que evocar essa família de motivos” (DUBET, 2009, p. 177).

³⁷ A escola encarrega-se, na perspectiva desse autor, de funções distintas e independentes. *Grosso modo*, são elas: a função de produção, em referência a um modelo cultural escolhido arbitrariamente e orientado pelo objetivo de constituir um ator social; a função de seleção, de formação de uma hierarquia escolar e de classificação de competências (havendo, nesse caso, um laço entre a distribuição de posições escolares e a estrutura social); e a função de integração que se realiza principalmente através da capacidade de organização escolar acolher e reconhecer a comunidade de estudantes e a vida juvenil.

matriculados nesse nível de ensino. A primeira delas refere-se ao que caracteriza pela ideia de “projeto”. Na medida em que a juventude pode ser definida como passagem progressiva para a vida adulta, todo estudante construiria uma hipótese de futuro, uma imagem de si e do estatuto/posição que vislumbraria ascender, sendo que o trânsito pela escola poderia (ou não) articular-se com esses horizontes. Nesse caso, os estudos adquiririam senão um sentido, ao menos uma utilidade desde que o ator inscrevesse seu trabalho e seus esforços em um percurso com vistas a realizar objetivos mais ou menos claros. A segunda dimensão evocada por François Dubet refere-se ao que designa como “estratégia”. Ao longo de seus percursos educativos moças e rapazes situar-se-iam em posições definidas por meio da diferenciação do sistema de ensino e através de mecanismos de avaliação e de classificação adotados pelas escolas e por professores. Ademais, acabariam constrangidos a lidar com as consequências desses mecanismos no que concerne ao reconhecimento de suas competências e habilidades. “Os alunos, postos nesse universo, explicam as suas práticas escolares em termos de racionalidade competitiva. Eles ‘investem’ nos casos em que as vantagens esperadas são elevadas, e limitam os custos nos casos em que os lucros são fracos” (DUBET, 1996, p. 208).

Por último, refere-se ao que denomina como “formação do sujeito” ou “subjetivação”. Nessa dimensão da experiência escolar, os estudantes não se reduziriam nem aos papéis que desempenham, nem aos seus interesses, mas a um sentido subjetivo pelo qual têm a impressão de formarem-se e de se transformarem através das relações estabelecidas com a escola, com o conhecimento escolar e com as práticas pedagógicas presentes no ambiente escolar. Esse aspecto tornaria possível definir a identidade do indivíduo como resultado de um engajamento pessoal em torno de modelos culturais que expressam uma dada representação do sujeito. “Touraine fala a esse respeito, a representação da criatividade humana sobre a qual se apoia o indivíduo que quer construir sua própria vida e julgá-la: aquela do homem de fé, do sujeito autônomo da Razão, do trabalhador, do indivíduo autêntico (...)” (DUBET, 1994, p. 128). Ainda que social e culturalmente delimitada, seria essa dimensão promotora de uma reflexividade na qual o indivíduo percebe-se a si mesmo como algo cindido do mundo social mais amplo e dos outros, apreendendo-se como um sujeito singular, ou seja, à distância de relações sociais e, ao mesmo tempo, explicaria sua ação como resultado de uma mobilização que transcende a integração em torno de um determinado universo cultural ou de uma racionalidade orientada pela busca de determinados fins. No âmbito da relação dos jovens com a escola, esse aspecto emergiria por meio de descrições nas quais moças e rapazes falam do trânsito por essa instituição e da relação com o saber em termos de paixão, de tédio ou de vocação, bem como

de identificação e/ou estranhamento frente a professores e disciplinas³⁸. A leitura das entrevistas permite distinguir três grandes tipologias de imagens de estudante e de experiências escolares, apresentadas a seguir³⁹.

4.1 – Incentivo e reconhecimento na conformação de uma boa imagem de si

O primeiro tipo de narrativa sobre o passado escolar foi realizado por um grupo composto por 20 jovens, 11 moças e nove rapazes, brancos (9) e negros (12), que compartilharam uma imagem positiva acerca de si enquanto estudantes e de suas experiências escolares. Ainda que tenham assinalado certos limites das instituições que frequentaram, tais como a ausência de laboratórios de ciências e/ou a falta episódica de professores, comparativamente ao que compreendiam ser uma realidade das escolas públicas, destacaram aspectos positivos dessas escolas como, por exemplo: a manutenção de um ambiente educativo agradável; a predominância de professores eficientes, capazes de suscitar neles um interesse pelos estudos ou manter uma relação respeitosa com os estudantes; a conformação de práticas e de rotinas educativas que mais ou menos circunscreviam as performances dos estudantes de modo que, em um contínuo heterogêneo de estudantes em que numa ponta situam os “bagunceiros” e na outra os “nerds”, todos destinavam certa atenção aos estudos.

Se nenhum dos 40 jovens deixou ressaltar a valorização de suas respectivas famílias em relação à frequência à educação básica, foi neste subgrupo de 20 moças e rapazes que foi observada a ocorrência de iniciativas bastante precisas de pais e responsáveis relacionadas à escolarização de seus filhos, notadamente, no que se refere à entrada deles no sistema educacional (na educação infantil e no ensino fundamental). Foram elas: a procura por escolas públicas com melhor reputação (12); a tentativa de assegurar a frequência a escolas privadas (5); a busca por atividades de reforço e complementares à ação da escola (5); o incentivo de que realizassem atividades culturais, de lazer e/ou religiosas apreendidas como maneiras de afastá-los de uma sociabilidade tecida no espaço da rua (3). Essas iniciativas foram enfatizadas pelos indivíduos para ressaltar a ação de suas famílias na conformação de percursos escolares

³⁸ As diferentes lógicas de ação não poderiam ser encontradas na realidade em sua forma pura, mas estariam frequentemente articuladas, sobrepostas e hibridizadas. “Do ponto de vista dos atores, não existe ponto central, e nas discussões banais, as disputas não se esgotam. Alternadamente, os atores adotam todos esses pontos de vista” (DUBET, 1994, p. 134).

³⁹ Como qualquer outra tipologia, este trabalho assenta-se numa parte de simplificação arbitrária dos relatos dos indivíduos. Certamente, elas poderiam ser refinadas dando origem a outros agrupamentos possíveis.

marcados por um relativo engajamento em torno dos estudos, bem como das práticas de socialização empreendidas por elas no sentido de assegurar o sucesso escolar dos filhos⁴⁰. Por exemplo, Thales (21 anos) descreveu os esforços realizados pela mãe para garantir a matrícula em escolas públicas de ensino fundamental conhecidas pela boa reputação. “Era para eu ir para o A., que sempre teve fama de ser muito ruim. Aí, tem uma escola lá em Santo André que é muito boa, de renome. Mesmo sendo uma escola pública, ela é bem conhecida. Aí, a minha mãe correu atrás e me botou lá. Eu pegava ônibus, eu era pequeno, mas eu pegava ônibus e tudo”⁴¹.

No que diz respeito aos esforços familiares, os relatos de Bianca (20 anos, parda) e de João (21 anos, preto) diferenciaram-se daqueles mais comumente partilhados pelos indivíduos desse subgrupo, pois ainda que seus pais e responsáveis se preocupassem com a frequência à escola, esses dois jovens percebiam como, mesmo nas primeiras etapas da escolarização básica, suas experiências educativas deviam-se sobretudo a uma relação individual com a escola e com o conhecimento escolar. Disse a moça que: “meus pais nunca foram de fazer pressão para que eu estudasse. Eles me colocaram na escola... Acho que só o fato de eu não ter que trabalhar, né? Já é uma coisa assim... Mas, eu acho que eu nunca dei trabalho para eles e eles nunca falaram nada. Eu acho que a cobrança era minha mesmo”. Em seus testemunhos, esses dois jovens ressaltaram, de um lado, o encantamento com a escola e, principalmente, com o trabalho realizado por certos professores que despertaram neles o interesse pela escola. A esse respeito, por exemplo, o rapaz explicou como o interesse pela Matemática suscitou uma relação fecunda com a escola, pois: “eu tive um professor que me fez entender que a Matemática está em tudo, que nem: música tem muito a ver com matemática”. Ademais, ambos situaram a escola como um espaço no qual puderam estabelecer uma distância da autoridade e das regras parentais,

⁴⁰ As estratégias educativas das camadas populares em relação à escolarização dos filhos compõem tema significativamente presente no debate e na produção de conhecimentos no âmbito da sociologia da educação, inclusive no Brasil. Uma contribuição importante dessa produção consistiu em evidenciar que, diferentemente de uma ideia ainda presente no senso comum – inclusive no interior das escolas públicas – as famílias desses setores não estão desatentas aos itinerários educativos de seus filhos e, mais do que isso, empreendem esforços significativos (e distintos, desiguais) no sentido de assegurar a frequência deles à escola, seja pela sua própria história, pelas ações de acompanhamento dos estudos, pela escolha de estabelecimentos escolares e pelos estilos educativos que mantêm na interação com os filhos. Ver, por exemplo, Charlot (1997) e Lahire (1997). Uma síntese desses estudos e suas repercussões para a pesquisa brasileira podem ser encontradas em Viana (2005) e Zago (2006). Especialmente os trabalhos acerca das trajetórias de longevidade escolar de moças e rapazes das camadas populares está marcado por essa produção, que ora ressalta o papel das famílias na conformação de disposições desses indivíduos à estruturação de certo itinerário educativo, ora tomam de empréstimo noções como configuração e/ou hibridismo para tratar das relações de interdependência de diferentes agências socializadoras na conformação de um *habitus*.

⁴¹ Tendo como finalidade operar uma escolha da escola frequentada pelos seus filhos, iniciativas como a descrita por esse rapaz passaram pela recusa de pais e responsáveis adultos em efetuarem a matrícula de seus filhos em estabelecimentos designados pela SEE-SP, muitas vezes, acionando expedientes tais como a adulteração de informações sobre os locais de moradia, o contato com atores do bairro que possam influir na transferência de uma escola para outra e até mesmo a procura por órgãos de defesa do direito das crianças e adolescentes.

dentre as quais, aquelas relacionadas à restrição para circular no bairro e, apenas no caso da jovem, de assumir os afazeres domésticos⁴². Nesse sentido, tanto a permanência na escola quanto a interação com professores, mediadas pela demonstração individual de um interesse pelos estudos, foram descritos por eles como elementos centrais para a conformação de uma experiência escolar positiva.

Em que pese a singularidade de seus testemunhos, a emergência de um interesse pelos estudos esteve presente no relato de outros entrevistados, frequentemente associado ao reconhecimento positivo enquanto pessoas e estudantes obtido na escola (TARÁBOLA, 2015). Um reconhecimento que resultava do êxito desses jovens, expresso pela relativa adequação às regras da escola, às interações mais ou menos tranquilas mantidas com professores, ao empenho em torno do trabalho de estudante e aos bons resultados obtidos em avaliações. Por outro lado, também descreveram o que parece ter sido apreendido como: i.) um tratamento “diferenciado” destinado por professores que os singularizavam como bons ou excelentes alunos; e ii.) uma sociabilidade estudantil permeada por uma sociabilidade exógena à cultura escolar, mas igualmente por uma relação positiva com ela.

Eu nunca fui um aluno quietinho, parádão. Quando eu era criança, eu brincava com os meus amigos, eu jogava bola e tal. Mas, eu e os meus amigos, a gente era conhecido como os bons alunos (risos). Era uma patota. A gente brincava junto, tanto que quando a gente teve que mudar de escola, que foi na quinta série, a gente procurou ficar junto. A gente brincava bastante, mas a gente gostava de estudar. Os professores, eles gostavam da gente. A gente não ficava o tempo todo quieto na sala, mas a gente estudava, se dava bem com os professores. Tanto que a minha irmã, ela estuda lá hoje e os professores sabem quem eu sou. ‘ah, você é irmã do Nelson?’”. – Nelson, 21 anos, branco, estudante de graduação.

⁴² Os estudos da sociologia da educação têm enfatizado como os itinerários educativos de meninos e meninas diferenciam-se desde a educação básica, sendo as segundas que de modo mais predominante estabelecem uma relação mais fecunda com a escola. Esse fenômeno expressa-se nas estatísticas educacionais brasileiras desde meados da década de 1970 (ROSEMBERG, 1975; ROSEMBERG e MADSEN, 2011). Estudos de natureza qualitativa têm ressaltado como, o sucesso e/ou maior longevidade escolar das meninas, entre outras coisas, pode ser compreendido através da articulação entre família e escola, mais especificamente, ressaltando como o maior confinamento das meninas e moças em suas residências e o maior engajamento delas em torno dos afazeres domésticos reverberam na relação estabelecidas por elas com a escola, espaço em que encontrariam a principal possibilidade de estabelecer relações sociais mais amplas e construir uma individualidade mais distanciada dos desígnios da família (SENKEVICS, 2015; SENKEVICS e CARVALHO, 2015 e 2016). Essa jovem não foi a única a tratar sobre os limites para circular pela rua e/ou realizar na condição de principal responsável atividades domésticas, tema que abordaremos em outro momento desta tese. Todavia, apenas ela ressaltou de modo contundente ser essa a motivação para uma relação particular com a escola e os estudos desde a infância.

As interações estabelecidas com professores, com outros estudantes e com a escola parece ter sido importante para iluminar os caminhos a serem mobilizados pelos indivíduos no momento de transição do ensino fundamental para o médio, momento em que a maioria descreveu dispor de maior autonomia em relação aos pais e responsáveis para situarem-se no sistema educacional. Mais do que a família, essas moças e rapazes destacam o protagonismo de docentes e colegas da escola para terem identificado as escolas em que deveriam buscar matrícula, em grande medida, sendo estes estabelecimentos associados à possibilidade de dar continuidade a uma relação fecunda com a escola e com o conhecimento escolar, mas também adentrar em uma instituição de ensino na qual o perfil do alunado predominantemente assemelhava-se ao que percebiam como sendo o deles próprios: meninos e meninas que mantinham relações de maior adesão à cultura escolar, que mobilizavam-se em torno do trabalho educativo e que eram reconhecidos como “bons alunos”. Sobre essas indicações, Benjamin (19 anos, branco) contou que foi com os amigos do ensino fundamental que descobriu a existência de escolas técnicas estaduais, onde poderia frequentar o ensino médio.

Eu tinha um grupo de amigos na escola. Depois a gente acabou se separando. Mas, quando a gente estava terminando o ensino fundamental, a gente começou a pensar onde a gente ia estudar. Foi o R. que falou que existia a ETEC. Foi por ele que eu acabei sabendo da ETEC. Ele disse que eram escolas muito boas e que era de graça. – Benjamin, 19 anos, branco, estudante de graduação.

Relato que guarda alguma similaridade com o de Ana (19 anos, parda), que explicou terem sido os pais e professores da primeira etapa da educação básica responsáveis por animar seu grupo de colegas a realizar o ensino médio em escolas técnicas.

Quando eu era criança, quando eu estava no ensino fundamental, eu estudava numa escola do lado da ETEC S., que ainda estava construindo. Mas eu passava lá e eu achava que aquilo ia ser um hospital e que a obra nunca acabava. E aí todo mundo falava: “Nunca acaba, nunca acaba!”. Aí um dia eu passei e, do nada, eu descobri que ia ser uma escola, uma ETEC. A minha mãe falou que, quando ela era jovem, ela sabia que estudar lá era uma grande oportunidade, mas que era uma escola muito restrita. Ela começou a me incentivar, a insistir: “Olha! É uma escola boa, você é muito inteligente...”. Aí, eu trouxe essa ideia para o pessoal da minha escola e tinha um professor que até hoje dá aula lá e que ele era muito cabeça aberta. Foi ele que falou

para a gente: “Não é só para você, é para todo mundo essa oportunidade”. Ele começou a motivar todo mundo, a motivar os professores a ajudar a gente estudar. Eles, os professores, começaram a falar das provas, a dar simulado do que ia cair nas provas e aí foi entrando na nossa cabeça que era um lugar legal, que era um lugar que tinha um ensino diferenciado, que era uma boa escola, apesar de ser pública, perto de casa. Eu poderia ir a pé todos os dias. Eu fiz a provinha e passei em 20º lugar. Da minha turma, passou eu e mais cinco meninas. – Ana, 19 anos, parda, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

O ingresso em turmas de ensino médio oferecidos por uma escola técnica ou por escolas pertencentes a rede regular de ensino, mas reconhecidas em suas regiões por uma boa reputação apenas excepcionalmente foi descrita como resultado de uma contingência ou de determinações exógenas às suas próprias vontades⁴³. Houve em seus relatos a ênfase em uma autodeterminação, construída ao longo de seus processos de escolarização. Comumente essa determinação foi expressa pela ideia de realizar esforços para assegurar o acesso a estabelecimentos de ensino considerados de “boa qualidade”. Entre os indivíduos que cursaram o ensino médio em uma escola técnica, essa autodeterminação expressou-se através de relatos que procuraram enfatizar o trabalho realizado por eles com intuito de obter sucesso nos exames de mérito acadêmico, que condicionavam o acesso às vagas oferecidas por esses estabelecimentos, tais como a busca por informações sobre essas instituições e o treino e preparo para os exames. Como lembrou Rodrigo (20 anos, pardo): “eu ficava ali parado, cinco horas na frente do computador, estudando, fazendo as questões anteriores, tentando, tentando”. Entre aqueles que transitaram por escolas públicas regulares, essa iniciativa não prescindiu da mobilização de expedientes similares àqueles utilizados outrora por pais e responsáveis para garantir o acesso deles a certas escolas de ensino fundamental. Batista (21 anos, preto) ressaltou, por exemplo, que:

Quando eu terminei o ensino fundamental, tinha aquelas opções de escola, né? A J. não estava dentro dessas opções, mas eu fui para lá porque todo mundo falava muito bem da escola. Falavam que, de Guaianazes, era a melhor escola da região. [...] Fui eu que escolhi a escola, mas minha mãe também me incentivou. Quando eu disse para ela que eu queria estudar lá, ela falou: “Está bom! Se você quer estudar lá, então a gente vai atrás”. A minha matrícula foi

⁴³ Apenas Bianca (20 anos, parda) descreveu o acesso à escola de ensino médio dessa maneira. Tendo inicialmente pleiteado vaga em uma escola técnica estadual situada em outro município, mesmo sendo aprovada para no processo seletivo realizado por essa instituição, matriculou-se na escola mais próxima de sua residência. Situação descrita por ela como resultado de um duplo constrangimento: os limites econômicos dos pais para arcar com despesas relacionadas ao transporte e, ao mesmo tempo, a restrição imposta por estes em relação às suas possibilidades de circulação.

feita automaticamente para uma escola de ensino médio que se chama M., que fica lá perto de casa. Só que depois que eu falei para minha mãe que eu não queria estudar lá e tal... Ela mesmo já conhecia, né? Aí eu falei que o Z. seria uma opção. Foi ela que fez os correios para a papelada e a transferência e tal. Eu acho que ela foi até no Conselho Tutelar para garantir a vaga, porque as pessoas lá do Z. eram encaminhadas de escolas de ensino fundamental mais próximas. Só que era uma escola muito procurada, muito procurada. É que a fama era muito boa, assim. Então, era muito concorrida mesmo. Então, fora quem morava perto da escola, tinha lista de espera e tal. A gente é que pulou essa lista porque minha mãe foi no Conselho. – Batista, 21 anos, preto, estudante de graduação e estagiário.

Observa-se que, do ponto de vista subjetivo, o êxito nos processos seletivos que condicionam o acesso de estudantes às vagas de ensino médio oferecidas por escolas técnicas estaduais ou a matrícula em escolas de ensino médio de boa reputação consiste em um acordo sobre a imagem que estruturaram sobre si mesmos até o ensino fundamental e as escolas em que frequentaram a última etapa da educação básica – eles eram “bons alunos” e conquistaram vagas em “boas escolas” –, um acordo parece ter afiançado a continuidade de um engajamento individual em torno dos estudos. Entre jovens que concluíram o ensino médio em uma escola técnica estadual essa consonância esteve fortemente atravessada pelos sentidos produzidos pelo sucesso nos exames de mérito acadêmico, que precederam o ingresso nesse estabelecimento. As observações de João (21 anos, preto) sobre a conquista de uma vaga para o ensino médio em uma ETEC, não sendo as únicas, foram bastante emblemáticas das consequências desse acordo entre uma percepção sobre si mesmo e o ingresso em um estabelecimento não apenas seletivo, mas também socialmente reconhecido com de boa qualidade. Em primeiro lugar, esse jovem ressaltou como a conquista de uma vaga em uma escola técnica significou para ele “a prova de que eu estava no caminho certo, de que o meu empenho estava valendo à pena, porque eu consegui, então, foi uma prova de que eu estava num bom caminho”. Além disso, enfatizou como a presença de uma avaliação de mérito afiançou a possibilidade de adentrar em uma instituição em que, se nem todos demonstravam dedicação equivalente em relação aos estudos, mantinham certo “interesse” e “seriedade” em relação às demandas escolares, pois: “para você entrar lá, é preciso fazer uma prova, você precisa estudar, precisa se dedicar. Então, só nisso você já vê o interesse de quem quer e de quem não quer [estudar]. Então, isso já é o princípio de saber. Em termos de conhecimento, até mesmo os caras mais zoeiros, eles não largavam de lado as aulas”⁴⁴.

⁴⁴ As expressões “zoeira” e “causar” foram mobilizadas por quase todos os indivíduos entrevistados para falar do cotidiano de suas escolas, ambas expressões foram utilizadas para referir-se ao comportamento dos estudantes,

Como ressalta Arco-Netto (2011, p. 112-131), o vestibulinho para o ingresso nesses colégios produz *a priori* uma seleção mais ou menos rigorosa de um público altamente suscetível à ação pedagógica da instituição escolar, resultando numa composição relativamente homogênea da população estudantil, ao menos no que concerne à disposição dela em aceitar as regras do jogo escolar. Ao mesmo tempo, ele reverbera subjetivamente na autoestima desses mesmos indivíduos suscitando ou reiterando uma crença inicial em si mesmos – alicerçada no reconhecimento da família, do grupo de pares e/ou de professores. Figurando como um ritual, a avaliação que precedeu o acesso de moças e rapazes em uma escola técnica representou para eles um momento de consagração dos itinerários estruturados até aquele momento, evento que acabou por confirmar para eles próprios, a boa performance em torno do papel de estudante. Simultaneamente, seus relatos em torno do tema permitem afirmar que, além de estruturar fronteiras – entre os que têm interesse e os que não têm interesse pela escola –, a passagem por esses exames reforçou uma prontidão dos indivíduos para seguirem provando, para si mesmos e para os outros, que estavam à altura da posição ocupada e de persistirem na busca por novos êxitos. Daí que mesmo que uma parcela deles retrospectivamente tenha enfatizado o engajamento pessoal em torno de brincadeiras e de uma sociabilidade juvenil que transcendiam aspectos estritamente escolares, nenhum deles deixou de reconhecer uma prévia disponibilidade para caminhar neste novo estabelecimento conforme suas regras, ritmos e exigências.

Embora as escolas de ensino médio regular (comuns) frequentadas por uma parcela desses jovens não realizassem exames de mérito acadêmico para o recrutamento de seus estudantes, o fato de estarem elas situadas em uma posição privilegiada em um mercado escolar parece ter suscitado efeitos equivalentes ao menos no que concerne à percepção dos indivíduos de que transitaram por uma instituição pública de ensino em que existia a predominância de uma população estudantil relativamente homogênea no que concerne à relação com a escola e prévia disposição para os estudos. Foi notório o sentimento de orgulho e de pertencimento a essas instituições, que atravessou os discursos de todos os entrevistados, sendo que, em alguns relatos, ele esteve também articulado à ênfase nas características sociais e acadêmicas de professores que lecionavam nesses estabelecimentos. Sobre esse aspecto, Tina (22 anos, branca) assinalou que: “Os alunos eram muito tranquilos, era todo mundo muito de boa e os

mais especificamente de relações lúdicas empreendidas pelos jovens, muitas vezes, contando com o auxílio de tecnologias como recursos para tentar romper com a rotina das aulas e/ou desestabilizar as regras da escola. Em estudo no qual problematiza o cotidiano de escolas de ensino médio, Alexandre Barbosa Pereira (2016, p. 21) ressalta que essas noções tem uma ampla abrangência entre os jovens referindo-se “à jocosidade, ao riso, às bagunças, às competições, aos jogos e também às festas informais que realizam em frente à escola”, também “pode ser sinônimo de zombar de alguém, ‘tirar sarro’ ou ‘pregar peças’”.

professores também eram muito bons. A R., que é professora de História, ela fez USP. O D., de Sociologia, fez PUC. A gente teve uma professora de Química que quando a gente estava no segundo ano, se não me engano, ela virou professora da Universidade Federal. Só nisso você já vê a diferença”⁴⁵.

Considerando o testemunho dos jovens, as escolas de ensino médio frequentadas por eles não podem ser bem caracterizadas como instituições de ensino público que aliam excelência, tradição e prestígio acadêmicos. Na verdade, foram descritas como estabelecimentos que em um universo delimitado de possibilidades figuravam como boas opções de acesso ao que aprendiam ser escolas de melhor qualidade: ambiente educativo, suficiência e baixo absenteísmo de professores, atividades educativas regulares etc. Tampouco foram descritas como instituições em que o mérito dos estudantes e a qualidade do ensino era mensurada a partir de notas, da pontuação média das escolas em provas nacionais ou do percentual de aprovados nos exames de acesso ao ensino superior. Ademais, mais do que referirem-se a um ambiente marcado por uma competição entre alunos, a permanência nesses estabelecimentos de ensino foi descrita como um momento de mobilização em torno da superação de seus próprios limites, da capacidade de atingir seus objetivos e de esforçarem-se continuamente. Uma mobilização que não pressupunha a abdicação de tempos de lazer, da convivência com os amigos ou da renúncia ao ócio.

Não tinha uma cobrança assim pesada. Eu não ficava naquela paranoia de estudar se não eu ia me ferrar. Eles [os professores] eram bastante aplicados e exigiam bastante da gente, mas não era assim, como eu vou te falar... Era mais uma coisa de incentivar a gente, de mostrar que era importante para a gente mesmo – Thales, 21 anos, pardo, estudante de graduação.

Olhando no conjunto, para falar sobre a qualidade dessas escolas, observa-se uma reiterada relevância atribuída pelos jovens às interações estabelecidas em sala de aula, com destaque para a competência e as características pessoais de professores. De modo similar ao que foi constatado por Dubet (1991, p. 81), tais traços foram definidos “em termos de eficácia

⁴⁵ Há uma literatura bastante consolidada no Brasil em torno de questões relacionadas ao que tem se denominado como quase-mercado oculto, ecologia de mercado e relações de interdependência competitiva que assinalam o fato de as escolas públicas brasileiras não figurarem como unidades isoladas, mas estabelecerem relações umas com as outras, inclusive de concorrência. Parte dessa produção ressalta como essas relações também se estabelecem através do recrutamento e da alocação de educadores, mediada pela competição por alunos, uma vez que o perfil social e acadêmico dos estudantes é um dos critérios que orientam a busca de ascensão horizontal de professores. Sobre esse tema, ver Alves et. al. 2013.

pedagógica, de relação e de atenção destinada aos estudantes” e, para alguns deles, também concerniu àqueles profissionais capazes de criar um verdadeiro interesse intelectual pelas disciplinas que lecionavam, suscitando o desejo deles de transpor a satisfação encontrada na frequência às aulas desses docentes para outros domínios⁴⁶. Por outro lado, sem negligenciar heterogeneidade na composição dos alunos, ressaltaram como dissonâncias não colocavam completamente em risco as interações estabelecidas por eles com professores, com os demais colegas e com o conhecimento. Uma díade que não deixou de ser problematizada, inclusive criticamente, por alguns deles como resultado de um feliz encontro entre alunos com um prévio interesse pelos estudos e escolas que, por uma série de razões, mantinham em seus quadros uma equipe relativamente estável de docentes, com uma formação “diferenciada” e disposição para dar aulas.

O terceiro ano do ensino médio, entretanto, foi ressaltado pelos indivíduos como um momento particular, quando a aproximação do término da escolarização básica parece ter imposto ao cotidiano e ao currículo preocupações mais explícitas com o acesso ao ensino superior. Sobre esse aspecto, os testemunhos dos jovens diferenciaram-se segundo as características dos estabelecimentos frequentados. Por exemplo, entre os jovens que transitaram por uma escola técnica o último ano da escolarização básica foi descrito como tempo de angústia e estresse em torno da preparação para os exames de mérito acadêmico de acesso ao ensino superior. Em grande medida, tal caracterização deveu-se ao fato de que, ao menos na percepção dos jovens, professores centravam suas atividades de ensino na preparação deles para fazer frente a esses exames: descrição das características de cada prova; revisão de conteúdos do ensino fundamental e médio; produção de pesquisa sobre as carreiras universitárias; realização de provas com perguntas similares aos desses exames etc. Nesse contexto, ressaltaram não apenas a demanda de professores de que estudassem mais horas, mas também procurassem suportes extraescolares que ampliassem suas chances de êxito nesses exames.

⁴⁶ Os indivíduos referiram-se aos seus ex-professores de maneira muito heterogênea, dependendo da disciplina que lecionavam e de traços da personalidade de cada um. Por exemplo, alguns jovens destacaram a ação de professores de Sociologia e/ou História como importantes para a abertura de um espaço de debate em que podiam estabelecer uma articulação entre conhecimentos escolares, questões sociais e/ou da vida cotidiana e dimensões mais “existenciais” e pessoais. Ressaltaram como as atividades realizadas por esses docentes reverberou na construção de um modo particular de ver o mundo social, a posição ocupada por eles nesse mundo e as suas possibilidades de ação, em certa medida, elegendo o espaço criado por esses professores como *locus* de uma formação cidadã, numa perspectiva muito próxima daquela assinalada por Martuccelli (2016). Outros enfatizaram a habilidade de docentes para “mobilizar” os estudantes em torno das disciplinas que lecionavam, de torná-las mais facilmente compreensíveis e/ou de realizar atividades muito sofisticadas. Esse foi o caso de moças e rapazes que se valeram de exemplos de professores de Português, Química, Matemática e Biologia e, ainda que excepcionalmente, de Inglês (cujas atividades transcendiam a aprendizagem de elementos rudimentares do idioma).

Se os indivíduos não deixaram de valorizar positivamente o incentivo de professores para assegurar maiores chances de ascenderem a um curso de graduação logo após o término do ensino médio, por outro, notadamente entre moças e rapazes que encontravam maior dificuldade de atender às novas demandas de professores, de destinar seu tempo exclusivamente aos estudos e/ou de disporem de recursos apreendidos como indispensáveis para obter sucesso na perspectiva de prolongamento de um itinerário escolar assinalaram maior exposição a estados de angústia e estresse. Imersos numa cultura escolar que passa então a assumir características mais competitivas, emergiu em alguns indivíduos os receios de um insucesso, que colocasse em xeque o futuro acadêmico projetado por eles próprios, suas famílias, professores e amigos. Em certos testemunhos, a tensão provocada pelo clima de preparação para as avaliações apreendidas como desestabilizadoras de uma relação mais fecunda com a escola e com o conhecimento escolar.

Eu sempre me esforcei a vida inteira, mas no terceiro ano eu acho que eu estava surtada já. Eu via todo mundo se matando, estudando. Aí, eu pensava: eu não vou conseguir nada. E, quanto mais eu pensava que eu não ia conseguir nada, mas desesperada eu ficava e menos eu estudava. Eu ficava mais tempo pensando que eu deveria estudar do que realmente estudando. Aí, foi complicado. Eu via o pessoal fazendo cursinho... Meu Deus! Eu não fiz cursinho, não fiz nada. Eu tenho só o ensino médio! Foi uma época que eu estava procurando trabalho, eu fazia o ensino médio e o técnico, então, tudo isso foi... Aí, foi até um ano assim, que foi tanta pressão que eu acho que eu até relaxei um pouco assim na questão da, da [embarga a voz] escola. Eu não repeti, não fiquei com nenhuma nota baixa, mas na questão das notas, as minhas notas já não eram a mesma. Por quê? Porque eu acho que eu estava tão pressionada e, na ETEC, tudo era faculdade, faculdade, faculdade. Todo mundo tinha que fazer faculdade, que parecia que se você não fizesse faculdade, você não ia ser nada nessa vida. Aí, foi meio pesado assim. – Carolina, 21 anos, parda, estudante de graduação e estagiária.

A dimensão mais fortemente propedêutica do currículo de nível médio foi mais opaca nos testemunhos de jovens que transitaram por estabelecimentos de ensino regular, pois ela referiu-se notadamente ao incentivo de professores para que dessem continuidade aos estudos, um movimento descrito a partir de iniciativas tais como: a oferta de informações sobre universidades e faculdades, a realização de visitas a esses estabelecimentos, a apresentação de informações sobre períodos de inscrição em exames de mérito acadêmico, o debate em torno das políticas de inclusão e de ação afirmativa para o acesso de indivíduos como eles no ensino superior. A realização de atividades exclusivamente centradas na preparação para o vestibular

também foi ressaltada por algumas moças e rapazes, mas referiram-se apenas ao trabalho realizado por parcela dos docentes. Além disso, foi mais frequente entre esse grupo a recordação de que entre uma problematização e outra sobre suas possibilidades de continuidade dos estudos, esteve presente discussões sobre o caráter excludente do ensino superior e dos exames de mérito acadêmico. Por exemplo, lembrando de seus professores de ensino médio Júlia (21 anos) contou que estruturou uma “visão política” sobre o tema a partir do diálogo com seus ex-professores. Nas palavras da jovem:

Eu tive uma visão política muito boa na escola. A R., [professora] de História, e o D., [professor] de Sociologia, me deram uma base muito grande. Eles abriram bastante os nossos olhos para que a gente fosse um bando de revoltado. Essa foi a frase que marcou a minha vida: “Sejam revoltados. Não deixem que a hipocrisia do mundo atinja vocês. Não deixem que nada breque vocês”. Foi uma das lições que eu levei da escola. Quando a gente falava de faculdade, eles incentivavam. Eles falavam que a gente tinha que ocupar a universidade, que as cotas não eram esmola para pobre, para negro, que nem aparece na mídia, mas uma conquista. Então, tinha muito incentivo deles para que a gente fosse para a universidade pública. E não era só eles. Eu via que tinha um movimento na escola. Eu chegava no M. [nome da escola] e sabia que podia ter isso de qualquer professor. – Júlia, 20 anos, preta, estudante de graduação.

Em que pese essas nuances, foram esses jovens que, de modo mais recorrente projetaram horizontes de continuidade dos estudos em nível superior, não desprezando a possibilidade de acesso a universidades e/ou cursos de maior prestígio social e acadêmico. Mais do que isso, observa-se entre essas moças e rapazes uma significativa valorização do acesso a instituições que, na percepção deles, asseguravam uma formação de “melhor qualidade” e diplomas com maior reconhecimento no mercado de trabalho. Dito de outra forma, tenderam mais fortemente a reconhecer que, tão importante quanto ingressar no ensino superior, importava a preocupação sobre onde realizar esse ingresso. Nesse sentido, a tentativa de obter uma vaga de graduação em um estabelecimento de ensino público apenas excepcionalmente não se apresentou como uma perspectiva para esses jovens. Isso não significou a desatenção em torno das chances potencialmente asseguradas pelo Prouni de ascenderem ao ensino superior privado, mas também nesse caso estabeleceram uma hierarquização, segundo uma percepção muito heterogênea da posição ocupada por certos estabelecimentos em um contínuo de reconhecimento acadêmico e/ou social.

Tais horizontes, é importante ressaltar, figuraram muito mais como pontos de partida do que necessariamente pontos de chegada, pois, entre o que vislumbravam logo após o término da escolarização básica e as chances conquistadas para prosseguir com os estudos depararam-se com os próprios exames de mérito acadêmico, com o qual lidavam e/ou vinham lidando de maneira heterogênea. Ou seja, não há uma relação imediata de causa e efeito, em que a narrativa de uma experiência pregressa apreendida em termos mais ou menos positivos resultasse na conquista de uma vaga no ensino superior público, de uma bolsa do Prouni para frequência em uma instituição privada de prestígio e/ou de uma total correspondência entre suas expectativas de escolarização e as possibilidades encontradas. Se no trânsito da educação básica para o ensino superior uma parcela desses jovens conseguiu assegurar esses acordos, frente às dificuldades de êxito nos exames de mérito, outra acabou por realizar ajustes entre expectativas e chances objetivas, senão, seguia buscando uma consonância entre anseios e oportunidades.

Ademais, seus testemunhos explicitam como o acesso ao ensino superior não está condicionado somente por suas chances de êxito em exames de mérito acadêmico. A urgência de auxiliar economicamente suas famílias, a necessidade de cuidar de um parente doente, as dificuldades para dispor de uma independência financeira podem não apenas protelar o sonho de ascender a um curso de graduação como impedir que se beneficiem da conquista de uma oportunidade de estudo. Por exemplo, desde o término do ensino médio, Andreia (19 anos) havia participado de duas edições do Enem, nas quais obteve média suficiente para frequentar o curso de Educação Física em universidades federais situadas em outros estados. No entanto, sem contar com recursos financeiros próprios para sair de São Paulo e sendo a principal responsável pelos cuidados da mãe, desempregada e com problemas de alcoolismo, seguia afastada dos bancos escolares. “Eu não tinha como ir, porque eu ia chegar num lugar que não conheço sem dinheiro nenhum, não tinha dinheiro nem para ir fazer a matrícula, e ainda ia deixar minha mãe sozinha, entendeu? Aí eu não fui”.

4.2 – Driblando a precariedade e aproveitando oportunidades

A segunda figura que emergiu da narrativa de parte dos jovens entrevistados tem como principal característica a ênfase na ideia de que suas experiências educativas na educação básica foram marcadas por tentativas de superar constrangimentos e contingências que restringiram suas possibilidades de escolarização. Esse modo de falar e de refletir sobre o passado esteve presente em um subgrupo composto por nove jovens, predominantemente do sexo feminino (7),

brancos (5) e negros (4). O que singularizou seus relatos foi a explicitação de um percurso escolar em que estruturaram uma imagem ambígua sobre si mesmos enquanto estudantes: identificaram-se como “bons alunos” da educação básica e, ao mesmo tempo, apreendiam suas experiências escolares como truncadas e a formação obtida, ao longo delas, como “cheia de buracos”. Uma ambivalência, em grande medida, provocada por uma percepção relativamente positiva sobre o desempenho do papel de estudante no passado, da ênfase atribuída ao “interesse” pelos conhecimentos escolares, mas que colidiu com o acesso a escolas com condições apreendidas como pouco satisfatórias para a aquisição de conhecimentos, de competências e de habilidades necessárias para fazer frente aos exames de mérito acadêmico.

Uma primeira questão a ser ressaltada consiste no fato de que também nesse grupo observou-se a ênfase dos indivíduos sobre a valorização e a participação de suas famílias em seus processos educativos, sobretudo na primeira etapa da educação básica. Por exemplo, duas jovens entrevistadas ressaltaram a frequência, na condição de bolsistas, a estabelecimentos privados de ensino até a conclusão da oitava série do ensino fundamental, atribuindo a essa passagem a tentativa de pais e de responsáveis adultos garantir o acesso a escolas bem-estruturadas e com “melhor qualidade”⁴⁷. Outros quatro jovens (moças e rapazes) ressaltaram como a filiação religiosa de pais e responsáveis adultos e preocupações relativas aos riscos de uma sociabilidade estabelecida no espaço da rua conformaram uma infância marcada pela participação em projetos sociais, em cultos e atividades de cunho religioso e a centros de cultura que, em certa medida, contribuíram para uma formação geral e/ou para a conformação de uma relação mais positiva com a escola.

Por outro lado, referindo-se às possibilidades de escolha de suas famílias de uma escola de ensino fundamental e/ou ao trânsito do ensino fundamental para o médio esses jovens explicitaram os limites de ação encontrados por suas respectivas famílias e por eles próprios. Por exemplo, estudante de um curso-livre de formação de atores oferecido por uma organização

⁴⁷ No caso dessas jovens, o acesso a um estabelecimento particular deveu-se ao fato de serem seus pais trabalhadores dessas escolas ou atuarem em setores que asseguram o direito de elas os frequentarem gratuitamente. De qualquer maneira, elas não foram as únicas, como assinalado anteriormente, a frequentar durante o ensino fundamental estabelecimentos privados. Em estudo com pais e mães pertencentes às camadas populares, Nogueira (2013, p. 119-125) observa que a busca por estabelecimentos privados de educação básica por esses setores figura como parte de um recurso de evitação da escola pública, em função de uma visão extremamente negativa que têm desse serviço estatal. Por outro lado, também enfatiza como a busca pela oferta privada de ensino está condicionada pelos mais ou menos exíguas condições financeiras de que dispõem, fazendo com que a escolha dos estabelecimentos se centre, sobretudo, em torno dos valores de mensalidades. A partir de dados secundários, Perosa e Dantas (2017) registram nos anos recentes a maior presença de escolas privadas nas periferias da cidade de São Paulo, mostrando como as modificações na oferta escolar dessas localidades estariam associadas a mudanças socioeconômicas, culturais e educacionais que suscitaram uma diferenciação interna dos grupos populares.

não-governamental, ao recordar de seus percursos, ao longo do ensino fundamental e médio, Janaína (20 anos, branca) enfatizou as restrições para ascender ao que supunha serem boas opções de instituição de ensino. Em primeiro lugar, atribuiu a essas limitações uma excessiva preocupação do pai – provedor e principal responsável pelo cuidado dos filhos – com a proximidade entre a escola e a residência da família, o que em sua percepção, minorou uma preocupação parental relacionada à reputação e à qualidade da formação assegurada por uma ou outra escola. Além disso, na passagem para o ensino médio, ressaltou o desejo de acompanhar amigos que buscaram garantir a matrícula em colégio situado num município vizinho ao distrito de Sapopemba onde morava. Todavia, naquela época, não dispunha nem de uma independência econômica para realizar esse movimento, nem de uma autonomia para efetuar essa iniciativa: “eu não tinha dinheiro para o transporte. E também tem a questão... Meu pai ficou meio assim, porque eu ia sair de uma escola que era do lado da minha casa. Então, meu pai sempre via por esse lado: ‘ah, você está aqui do lado. Santo André é perto, mas não é aqui do lado’”⁴⁸.

Ainda que dispondo de maior autonomia, independência e/ou contando com o apoio financeiro de pais, problemas relacionados ao transporte e às distâncias percorridas na cidade também figuraram como constrangimentos para que Ludmila (23 anos, parda) e Rita (23 anos, branca) situassem-se no sistema educacional. A primeira jovem, tendo concluído o ensino fundamental, submeteu-se aos processos seletivos realizados pela rede de escolas técnicas do Estado de São Paulo e conquistou uma vaga em um estabelecimento de ensino situada na região oeste da cidade de São Paulo. A segunda, acompanhando o movimento dos amigos do ensino fundamental, matriculou-se em um colégio situado na região central. Todavia, a permanência nesses estabelecimentos de ensino mostrou-se insustentável devido, sobretudo, às dificuldades de deslocamento urbano, pois, com frequência, não conseguiam chegar a estes estabelecimentos no horário das aulas. Experiência que resultou no abandono dessas escolas e a procura por estabelecimentos de ensino situados em seus respectivos bairros de moradia. Sobre esse momento, uma das jovens lembrou que:

⁴⁸ Também estudante de um curso-livre oferecido por uma ONG, Luan (18 anos) contou que sua mãe “sempre” procurou colocá-lo em “boas escolas” públicas e de que esta teria ficado “louca” ao descobrir que, na passagem do ensino fundamental para o médio, sua matrícula havia sido efetuada compulsoriamente na escola em que permaneceu até a conclusão do ensino médio. “Ela na hora falou: ‘vixe!’. Tem outras escolas ali que são consideradas boas. Tem o C., que é uma boa escola, que é no Parque São Lucas, tem a S., que dizem que é uma escola boa. Eu acho que só são essas. A minha mãe queria me colocar no C., só que ela não conseguiu, ela não conseguiu. Ela foi atrás de vaga, mas ela não conseguiu. Então, eu fui para o A. mesmo”.

Eu tinha que sair de casa às cinco e meia (risos). Então, era muita correria. Eu trabalhava, porque com 15 anos, eu comecei a trabalhar, até para pagar o metrô e o ônibus, porque a minha mãe não tinha como me dar. Foi meu primeiro emprego. Aí, começou a ficar muito corrido para mim. Se eu tivesse só estudando pelo menos... Aí, eu acabei reprovando por faltas no primeiro ano, porque eu não conseguia levantar para ir para a escola. Aí, eu escolhi ir para o M. porque era mais perto de casa. – Rita, 23 anos, branca, estudante de graduação e a procura por trabalho.

Tratando dos percursos realizados desde o ensino fundamental ou do trânsito para o nível médio esses jovens enfatizaram como, a despeito da mobilização de suas famílias e/ou de uma autodeterminação individual, o acesso a certos estabelecimentos de ensino em detrimento de outros não se deu de acordo com suas preferências, mas em torno daquilo que estava ao alcance deles conforme as possibilidades de que dispunham. Uma narrativa que esteve associada a uma visão bastante crítica acerca das condições de funcionamento e do ambiente escolar predominante nas escolas em que frequentaram a educação básica e, especialmente, a sua última etapa. Sobre esse aspecto, cinco características das instituições de ensino médio destacaram-se em seus relatos: i.) a falta de professores para lecionar todas as disciplinas do currículo; ii.) o excesso de aulas vagas e/ou recorrência com que professores eventuais se encarregavam de conteúdos para os quais não eram formados; iii.) o desinteresse de uma parcela dos estudantes em relação às atividades propostas por professores; iv.) a predominância de um clima de “zoeira” na escola e/ou em sala de aula, suscitando o desengajamento de docentes em torno de seu trabalho; v.) a precariedade das condições materiais e dos recursos disponibilizados a professores e estudantes para realizarem um bom trabalho educativo.

Além disso, ressaltaram como o excesso de grades e de cadeados e/ou a aparência física das instituições de ensino outrora frequentadas faziam-nas assemelharem-se a prisões o que também suscitava um tipo particular de relação com a escola. “Eram três portões para você poder entrar na escola, uma porta na qual mal tinha um buraco para você meter o olho e falar com a secretaria, a porta da sala tinha ferrolho, as janelas com grades. Eu não me sentia um aluno, era mais um prisioneiro”, comentou Miguel (20 anos, preto). De modo geral, associaram essas características a um descaso das autoridades governamentais com a educação pública, mas, ao menos uma parcela deles, também da indiferença e do desinteresse de certos professores e/ou estudantes com a escola e o trabalho pedagógico. Nessas circunstâncias, descreveram como a permanência nesses estabelecimentos e a construção de uma relação mais fecunda com o saber escolar resultou de uma predisposição individual para “correr atrás” e, ao mesmo tempo,

da relação estabelecida com alguns professores com os quais mantinham uma relação mais próxima.

Anita (19 anos, preta) ressaltou que, desde a infância, nutriu expectativas de um dia ingressar no ensino superior. Caçula de uma fratria composta por outras duas mulheres, atribui a esse horizonte de escolarização aos dilemas experimentados pela irmã mais velha para dar continuidade aos estudos após o término da escolarização básica. Contou que essa irmã ingressou no ensino superior, mas não chegou a concluí-lo, por dificuldades financeiras enfrentadas, casou-se, teve dois filhos e nunca mais pôde dedicar-se aos estudos, ainda que nutrisse expectativas de um dia retornar aos bancos escolares.

Ela sempre foi muito referência para mim, referência de tudo. Tipo, eu sempre quis ser igual a ela (risos). Por mais que a vida dela tenha tomado outro rumo, nessa coisa da escola, eu acho que eu me inspirei muito nela. Ela sempre foi assim também regradinha na escola e sempre falou para eu estudar. – Anita, 19 anos, preta, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

Foi do papel positivo exercido pela irmã⁴⁹ que essa jovem atribuiu a assunção de uma relação mais positiva com a escola, sintetizada pela expressão “regradinha” – descrita pelo empenho de frequentar a escola com assiduidade, adequar-se às regras disciplinares da instituição, realizar as atividades requeridas por professores, mas também estabelecer uma relação de interesse com os estudos. Mais do que isso, essa jovem ressaltou como as desventuras e conselhos da irmã mais velha precocemente abriram-lhe os olhos para as especificidades do ensino superior e dos mecanismos de acesso a este nível de ensino.

Desde a sétima série eu já sabia o que era a USP! Eu sabia porque a minha irmã me falou e eu pesquisei na internet. Eu não conhecia, assim, mas eu sabia. Tipo, no terceiro ano, eu lembro que a professora V., de Sociologia, e o A., de Filosofia, eles foram falar sobre universidade pública e eu lembro que muita gente nem sabia que existia faculdade pública e que muita gente achava que, por ser pública, era de má qualidade. Eu lembro que muita gente sequer sabia que existia uma universidade do tamanho da USP. O pessoal não sabia nada, não sabia que a USP era a USP, que era uma universidade que... E aí, eu lembro da reação do pessoal. Eu já conhecia, eu já conhecia. Eu procurava muito porque eu já tinha muito isso de querer estudar, de fazer uma graduação quando eu saísse do ensino médio. Então, eu acho que foi isso, eu fui

⁴⁹ Dado que reitera os achados de outras pesquisas que ressaltam a participação de irmãos mais velhos, quer como exemplos e fonte de incentivo aos estudos, quer seja na mobilização de recursos financeiros, na vida escolar dos outros irmãos (SILVA, 2005; TARÁBOLA, 2015).

procurando. – Anita, 19 anos, preta, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

O anseio de ascender ao ensino superior e, ao mesmo tempo, a maior abertura para a cultura escolar também esteve presente nas descrições realizadas pelos demais indivíduos sobre suas experiências escolares, sendo que notadamente entre as jovens moças essas duas características justificaram um reconhecimento de professores que eram “boas alunas”, assegurando maior abertura para a estruturação de uma relação mais positiva com uma parcela desses docentes. Esse reconhecimento não apenas as diferenciavam dos demais estudantes no que concerne ao tratamento destinado por docentes e demais membros da escola, mas também garantia um espaço de troca e de interlocução privilegiada com os atores da escola. Assim, uma parcela delas quando mobilizou a ideia de “correr atrás” buscou descrever, na verdade, a atenção devida às aulas realizadas por alguns professores e do empenho individual de destinar maior atenção às disciplinas lecionadas por estes (mesmo quando não nutriam grande simpatia por elas). Essa noção também disse respeito à disposição de pedir ajuda, indicações de leitura, esclarecimentos sobre os conteúdos ministrados etc. Por exemplo, lembrando de sua passagem pelo ensino médio, Teodora (23 anos, branca) contou que:

O A. era uma bagunça, porque quase não tinha aula e teve uma época que ficou sem direção, eu acho. Era muita bagunça e tinha muita falta de professor. Se você não quisesse estudar, tudo bem, mas se você queria estudar, você tinha que correr atrás. [Pergunta – Correr atrás do que?] Tinha professor, tipo a G., de Língua Portuguesa e o P., de Matemática, que eram muito bons e, por incrível que pareça, eu sou muito apaixonada por matemática. Você via que eles estavam tentando ali e que eles conseguiam impor uma ordem. Aí, quem sabia estar ali e aproveitar para conversar com o professor, se aproximar, quando eles deixavam, para conversar, para ser mais amigo do professor, ser amigo dele e não ver ele como uma pessoa que impõe ali uma ordem na sala de aula, era quem conseguia aproveitar mais, conseguia ter um diálogo. Eu acho que foram esses professores com quem eu tinha contato e que me incentivavam muito. É... E tinha uma questão de objetivo. Eu tinha um objetivo muito claro de que, mais para frente... Eu já sabia que eu queria estudar e tudo. – Teodora, 23 anos, branca, estudante de intercâmbio nos Estados Unidos.

Em outros testemunhos, o empenho em “correr atrás” esteve associado (ou referiu-se exclusivamente) a procura por outras atividades de caráter formativo que pudessem ser realizadas fora dos domínios da escola de ensino médio regular. A busca por cursinhos pré-vestibulares realizados ainda quando estavam matriculados no ensino médio, por cursos

técnicos em escolas estaduais⁵⁰, por cursos-livres de teatro ou de música, por formações realizadas em centros comunitários ou organizações não-governamentais foi ressaltada ora como resultado de um interesse para dispor de um tempo livre, ora para desenvolver certos interesses artísticos, ora como uma alternativa encontrada para realizar alguma atividade associada aos estudos que não conseguiam ver completamente satisfeitas apenas pela frequência ao ensino médio regular. E, se recorreram a essas atividades por uma miríade de razões, foi possível constatar que a passagem por outros espaços educativos teve para esses indivíduos uma importância significativa.

De um lado, porque para uma parcela deles o ingresso nesses estabelecimentos marcou o acesso a atividades educativas que abordavam temáticas e demandavam rotinas, às vezes, pouco requeridas pela escola. Assim, para algumas dessas moças e rapazes ter participado dessas iniciativas representou a descoberta da arte e da literatura, da história dos direitos humanos, de questões relacionadas às desigualdades sociais e suas formas de expressão na cidade e, ao mesmo tempo, a assunção de certas práticas e rotinas de estudo. Como explicou Isobel (19 anos): “eu sempre gostei de estudar... Mas, parar para estudar. Assim, de ler um livro inteiro e depois no outro dia fazer exercícios e treinar foi só quando eu comecei a estudar flauta”. Para além desses aspectos, essas atividades educativas parecem ter se constituído para esses jovens em um espaço no qual puderam tomar contato com certos temas e profissionais que reafirmaram e/ou fizeram emergir certos horizontes de formação escolar e também de profissionalização.

Nesse quadro de experiências, os indivíduos assinalaram a pretensão de desde o término do ensino médio dar continuidade aos estudos, um objetivo que, como alguns deles ressaltaram, foi delineado ainda na infância. No entanto, já naquele momento, essa pretensão era cogitada através de itinerários bastante bifurcados de acesso a novas oportunidades de estudo. Antes de ingressar no ensino superior, preferencialmente ascendendo a cursos de graduação que correspondessem às suas expectativas de formação e de profissionalização, seria para eles preciso encontrar suportes para dar conta do desafio de lograr êxito em um exame de mérito acadêmico. Invariavelmente, o acesso a cursinhos pré-vestibulares foi mobilizado como alternativa para prepararem-se para esses concursos, sendo que para todos eles o acesso a este tipo de serviço figurou como possível apenas mediante a obtenção de uma renda própria capaz

⁵⁰ Importante esclarecer aqui as singularidades da oferta assegurada pela rede de escolas técnicas estaduais paulistas (ETECs). Essa rede oferece vagas de ensino médio regular acessadas, por exemplo, por uma parcela das moças e rapazes situados na tipologia anteriormente descrita. Mas, oferece também vagas para cursos técnicos de nível médio em que os indivíduos frequentam exclusivamente aulas de formação profissional.

de sustentar os custos associados a ele e, ao mesmo tempo, alguma independência de suas famílias. No cerne dessa perspectiva, encontrava-se a avaliação de que, apesar dos movimentos realizados por eles ao longo do ensino fundamental e médio, fazer frente às avaliações de mérito, mas não apenas, demandava a aquisição de competências acadêmicas que apenas parcialmente foram incorporadas pela passagem pela escola. Assim, a maioria deles enfatizou que para estruturar um itinerário de maior longevidade escolar, era e/ou foi necessário dar continuidade a uma corrida, como ressaltaram Janaína (20 anos) e Luan (18 anos).

Não por culpa dos professores, mas porque a escola era bastante caótica, então, eu não aprendi tanta coisa, o necessário para... Acho que para tudo. Para a vida também. Eu, por exemplo, ainda não entendo direito como é que foi a ditadura no Brasil [...] E, hoje, saber o que foi a ditadura no Brasil, no nosso cotidiano, hoje, em 2015, super importa. Mas acho que isso também é importante para o vestibular. As coisas de exatas, principalmente, que talvez sejam fundamentais para o vestibular... No ensino médio, eu quase não tive aula de Física, de Química. No primeiro ano, a gente ficou sem aula de Matemática. Eu não sei nada, então, eu preciso correr atrás. – Janaína, 20 anos, branca, estudante de curso-livre.

Eu estava vendo o meu histórico e lá está escrito: “apto para cursar o ensino superior”. Eu pensei comigo mesmo: mentira! Eu não estou. Eu não estou apto nem para frequentar um curso técnico, o que dirá o ensino superior. Eu não acho que eu tenho condições nem de passar para o ensino técnico, porque tem sempre uma prova para você entrar, tem sempre uma prova... Eu terminei o ensino médio, mas eu não aprendi nada no ensino médio, então, agora eu tenho que me virar, eu tenho que estudar, estudar, estudar, fazer um cursinho pré-vestibular. Impossível não é, mas também não vai ser para agora que eu vou conseguir. Então... – Luan, 18 anos, branco, estudante de curso-livre.

Se a escolarização básica desses indivíduos foi atravessada pela ideia de que, em um contexto mais ou menos adverso, tiveram de “correr atrás”, a narrativa do que fizeram ou do fazem para dar continuidade aos estudos também foi permeada por essa disposição, referindo-se, sobretudo, ao desafio de encontrar meios que ampliassem suas chances de acesso ao ensino superior. Essa perspectiva que vislumbra a construção de rotas mais labirínticas e sinuosas, para uma parcela dos jovens engloba a possibilidade de ascenderem a instituições públicas de ensino superior, ao passo que, para outros tem como grande horizonte o acesso a caminhos apreendidos como mais factíveis para conquistarem a possibilidade de frequentar um curso de graduação gratuitamente. Nesse último caso, o acesso a uma bolsa do Prouni figurava como o principal caminho conjecturado e mobilizado pelos indivíduos para ingressar no ensino superior.

4.3 – A falta de sentido e a desmobilização em relação aos estudos

O terceiro tipo que se revela nas narrativas dos indivíduos concerne ao agrupamento de 12 jovens, sete rapazes e cinco moças, dentre os quais há predominância de indivíduos que se autodeclararam como negros (10). Em seus testemunhos observa-se a recorrência do uso de expressões como falta de “interesse” e “sentido” para tratar de seus percursos de escolarização, geralmente, descritos em termos de desmobilização em relação à frequência a instituição escolar e ao trabalho educativo realizado por professores em sala de aula. Essa narrativa entre alguns indivíduos abarcou indistintamente suas experiências no ensino fundamental e médio. Esses jovens não descreveram necessariamente a assunção de “culturas contraescolares” (WILLIS, 1991) ou de uma “atitude antiescola” (VAN ZANTEN, 2000), que tenha se expressado por meio de formas de resistência à cultura escolar, quer fosse pelo viés da contestação da autoridade dos professores, quer fosse pela recusa em realizar as atividades demandadas por estes. Além disso, apenas excepcionalmente referiram-se ao engajamento em atividades ilegais, como consumo de drogas no espaço escolar, de violência e/ou de depredação do edifício e equipamentos escolares, sendo os colegas que se mobilizavam em torno dessas práticas mencionados como uma referência que os colocavam em uma situação na qual se não eram os “bons alunos” de suas respectivas escolas, também não eram aqueles que “tocavam o terror” nelas.

De modo mais sistemático, descreveram uma experiência escolar atravessada por uma relativa apatia e reduzido grau de energia que consagraram aos estudos. Essa forma de relação com a escola e, sobretudo, com as atividades escolares expressou-se através da ideia de que, diante das demandas de professores, procediam de modo a atender essas solicitações, assegurando o mínimo necessário para “passar de ano”. Se não, descreveram uma relação que, invariavelmente, conduziu-os a situações nas quais a progressão de uma série para outra, até a conclusão do ensino médio, dependeu da “ajuda” de professores para que não fossem reprovados. Foi o que explicou, por exemplo, um dos jovens:

Eu ia levando a escola, não dava problema e não criava problema. Mas, na verdade, eu fui sendo empurrado! Eu terminei o ensino médio por sorte porque eu fui levando, levando, meio deixando a vida me levar, sabe? Os professores

também foram dando uma ajudinha porque... só por Deus mesmo (risos). – Arthur, 20 anos, preto, estudante de graduação e estagiário.

Como nas demais tipologias, esses jovens ressaltaram a valorização de suas respectivas famílias em relação à permanência deles na escola ao longo do ensino fundamental e médio. Mais do que isso, assinalaram expectativas elevadas de pais e responsáveis adultos em relação a suas trajetórias de escolarização, tais como o acesso ao nível superior e a postos de trabalho e condições de vida melhores do que as gozadas por eles próprios. Além disso, não deixaram de explicitar como a postergação do ingresso deles no mundo do trabalho, ao longo da escolarização básica, representou parte dos esforços parentais de que, até pelo menos o término do ensino médio, pudessem dedicar atenção exclusiva ou preferencial aos estudos. Por outro lado, são esses jovens que identificaram de maneira mais recorrente os limites encontrados por suas respectivas famílias e por eles próprios para assegurar um percurso mais fecundo de escolarização na educação básica, notadamente no que concerne aos critérios adotados para eleição de uma escola em detrimento de outras, bem como a descrição de conflitos instalados no interior de suas famílias em decorrência de um desencontro entre a relativa valorização dos adultos em relação às suas trajetórias de escolarização e os sinais de uma desmobilização individual em relação aos estudos.

No que diz respeito aos limites para operar uma escolha dos estabelecimentos de ensino frequentados no ensino fundamental e/ou médio, as situações econômicas de pais e responsáveis adultos para arcar com despesas de transporte foram bastante mobilizadas para explicar as razões pelas quais frequentaram estabelecimentos públicos situados próximos de suas residências, sem que aspectos relacionados à organização disciplinar das escolas e a qualidade do ensino fossem considerados na efetivação de suas matrículas. No entanto, questões relativas à falta de informação sobre a heterogeneidade do sistema escolar e a fragilidade dos pais e responsáveis adultos para acompanhar seus percursos escolares também foram rememorados. Esse foi o caso de Michelle (21 anos, parda) que, recordando de suas experiências escolares, assinalou uma precoce autonomia e independência pessoal, resultante dos problemas de saúde da mãe – esquizofrênica – e de uma infância e adolescência marcadas pelos cuidados do avô materno, em sua avaliação, pouco familiarizado com a cultura escolar.

Eu acho que, por tudo isso, eu fui fazendo o meu caminho. Eu fui para a escola, o meu avô sempre me incentivou, mas foi isso. Mesmo reunião de escola, ele

e minha mãe, eles quase não iam. Eles não conseguiam acompanhar porque... Não é por nada assim, mas, foi tudo muito tumultuado”. – Michelle, 21 anos, parda, recém-graduada e trabalhadora assalariada.

A migração de uma pequena cidade do interior do Maranhão para a capital paulista é enfatizada por Miguel (19 anos, preto) para tratar a perda de referências sobre o sistema educacional⁵¹. “Era a escola que tinha e que ficava mais perto de casa. Eu não sabia, eu não sabia da fama do M., porque, se eu soubesse, eu acho que eu ia ter tentado outra escola”.

Entre os jovens que se referiram à escolha dos estabelecimentos de ensino, dentre os quais destaca-se a presença de moças, há a impressão comum de que a principal consequência desses limites consistiu no fato de que transitaram por escolas nas quais as precárias condições de funcionamento, o clima de “zoeira” entre os estudantes e a desmobilização de parcela dos docentes convertiam-nas em um espaço pouco adequado para os estudos e, mais do que isso, pouco mobilizador de um engajamento pessoal para com os estudos. Sobre esse último aspecto, pode-se constatar em seus testemunhos uma queixa em torno da atitude de certos professores da educação básica que, aos seus olhos, arrefeciam demandas de estudo e perspectivas de aprendizagem em relação aos estudantes. Nesse quadro, descreveram uma adequação/resignação às baixas expectativas dos docentes em relação a eles, muitas vezes, sintetizados pela afirmação de que, em suas escolas, os professores fingiam que ensinavam e os estudantes fingiam que estavam aprendendo.

Tinha professor que entrava na sala e pedia para a gente copiar um texto que estava na apostila, tinha professor que, porque a sala estava uma bagunça, cruzava os braços e deixava o tempo passar, não dava aula. [Pergunta – E o que é que você fazia?] Eu fazia o que era para eu fazer: ler um texto e responder as perguntas que eram solicitadas sobre ele. Era essa a aula que a gente geralmente tinha. Eu fazia o que me era pedido e, quando não tinha o que fazer, eu abaixava a cabeça e dormia. Eu cumpria aquilo que era solicitado pela escola. Ou seja, quando eu digo que eu não estudava, eu não estou

⁵¹ Outros dois jovens também tinham migrado com seus pais de cidades do nordeste brasileiro na passagem do ensino fundamental para o médio, mas um deles descreveu uma situação muito distinta. Caçula de uma prole composta por outros três irmãos que tinham realizado o ensino médio em uma escola técnica federal, o acesso à segunda etapa da educação básica foi descrito por uma preocupação de pais para que ingressasse em um estabelecimento de ensino equivalente ao frequentado pelos irmãos. A isso atribuiu o fato de, mesmo recém-chegado à capital paulista, dispor de informações sobre uma ETEC. Ainda que as análises realizadas por Zaïhia Zérroulou (1988, p. 460) centrem-se em aspectos muito mais amplos da caracterização de famílias imigrantes argelinas e das trajetórias escolares de seus filhos sua observação de que “os imigrantes carregam consigo uma soma de experiências vividas em sua sociedade de origem, que condiciona seus discursos e práticas” e “por consequência, suas atitudes quanto à escolarização dos filhos” parecem ser bastante pertinentes.

dizendo que eu era uma baderneira ou que eu causava na escola, mas é que eu não fazia nada além daquilo que me era pedido. Eu cumpria as metas estabelecidas, só que elas eram bem baixas (risos). Se eu não tinha incentivo nenhum da própria escola, dos próprios professores, porque... vendo hoje, aquilo não é aprendido, você só aprende a reproduzir a situação...a ignorância de certa forma. – Conceição, 21 anos, branca, estudante de cursinho pré-vestibular e à procura por trabalho.

Eu saí da escola sem aprender nada, nada, nada. Eu ia para a escola e ficava lá assistindo as aulas, mas eu não prestava atenção e tinham umas coisas que eram muito complicadas na minha opinião. Não tinha um acompanhamento, os professores não estavam nem aí para a gente. Os professores não demonstravam uma preocupação com o fato de você estar ou não aprendendo. Tinha vezes que não tinha professor daquela disciplina, tinha falta de professor ou tinha vezes que o professor passava o conteúdo na lousa e... Tinha uma professora no ensino médio que ela copiava o texto do livro na lousa e os alunos tinham que copiar. A nota que ela dava era baseada na cópia que os alunos tinham feito na lousa. Ela dava um visto no caderno e essa era a nota. [Pergunta – E como você lidava com isso?] Eu acho que por ser assim nesse modelo desde o começo, desde o [ensino] fundamental, eu fui me acostumando. Eu acho que foi isso que aconteceu comigo. Eu fui me acostumando e aí eu fui levando a escola até terminar. – Luiza, 24 anos, preta, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

De modo geral, a atenção destinada por esses docentes aos estudantes foi relatada pelos indivíduos a partir de uma apreensão bastante ambígua. De um lado, tomavam esses profissionais como pessoas que estudaram bastante, que mereciam mais respeito dos alunos e que eram desvalorizados pelo governo e pela sociedade em geral. Nessa perspectiva, a desmobilização de seus ex-professores resultava de precárias condições de trabalho, de baixos salários e de um insuficiente reconhecimento dos estudantes em relação ao trabalho realizado por eles. Por outro lado, também reconheciam na ação de parcela dos professores a expressão do desprezo, um aspecto comumente rememorado a partir da falta de iniciativa destes para controlar os estudantes, para impor uma disciplina em sala de aula e/ou de propor atividades “mais dinâmicas”, capazes de atrair a atenção dos estudantes e de romper com uma rotina monótona e enfadonha, da qual a demanda de cópias de textos e exercícios transcritos na lousa situou-se como um exemplo mais do que contundente.

Ademais, a falta de quaisquer expectativas positivas de professores e/ou da escola em relação à aprendizagem dos estudantes expressou-se entre esses indivíduos pela impressão de que, independentemente do esforço e do engajamento de cada um em relação aos estudos, a

todos era garantida nota mínima necessária para serem aprovados no ano seguinte. Luana (21 anos, parda), por exemplo, comentou que: “antigamente, o aluno que não estudava reprovava mesmo, então, o aluno só passava se... O aluno reprovava por falta, reprovava por nota. No A, o aluno era empurrado. Então, muita gente que só ia zoar, que não queria nada com nada, passava de ano que nem você. Aí, não tem por que estudar?”. Para essa jovem, na escola de ensino fundamental e médio, assegurar uma boa nota e/ou prosseguir com os estudos prescindiam da comprovação de um mérito individual, daí a possibilidade de transitar pela escola sem realizar grandes esforços intelectuais. O testemunho dessa moça, assim como de outros jovens, está atravessado por uma crítica às mudanças nos mecanismos adotados pelo sistema educacional para assegurar a progressão dos estudantes na educação básica, mais especificamente, da política educacional denominada como progressão continuada.

A partir desta iniciativa, *grosso modo*, as séries transformar-se-iam em ciclos com maior duração. Ou seja, os alunos deixariam de ser retidos ao final de um ano letivo, sendo essa possibilidade aberta ao final do ciclo caso não adquirissem as competências necessárias para aquele período. Para aqueles com maiores dificuldades, a proposta de progressão destinaria uma espécie de reforço paralelo, assegurando chances para que problemas relativos à aprendizagem dos estudantes pudessem ser superados e se evitasse episódios de reprovação. Essa política, no entanto, tem gerado muitas críticas de profissionais da educação e, sobretudo, de pais e responsáveis adultos, que reclamam que seus filhos agora passam de ano sem saber nada (GLÓRIA, 2003; PEREIRA, 2016). As notícias nos grandes meios de comunicação relatando o caso de jovens com dificuldades de leitura e escrita e/ou que encontram dificuldades para atingir notas mínimas em avaliações padronizadas são constantes e reforçam esse posicionamento crítico. Como consequência, muitos têm chamado a política de progressão continuada de política de aprovação automática⁵². Tudo indica que essa crítica também está presente entre os jovens aqui focalizados, sendo que uma primeira leitura de seus relatos pode suscitar a impressão de que, por detrás deles, exista a reivindicação de uma escola conservadora e seletiva, sobretudo porque entre saltos e sobressaltos, referiram-se positivamente a ação de docentes que conseguiam impor certa disciplina em sala de aula e o cumprimento de uma agenda mínima de estudos por parte dos estudantes.

⁵² O presente trabalho não tem como intuito problematizar a pertinência ou adequação da política de progressão continuada, adotada pelas redes públicas de ensino como a do Estado de São Paulo, mas cabe sinalizar que muitas críticas a essa iniciativa têm, em certa medida, como pano de fundo a defesa da reprovação como forma de controlar e punir estudantes avaliados ou classificados como aqueles que não estudam ou não se dedicam suficientemente às atividades escolares.

Pode-se intuir que entre uma parcela dos indivíduos, mirando retrospectivamente seus itinerários educativos, exista uma reivindicação deste tipo. No entanto, concordando com as observações de Geraldo Magela Pereira Leão, o que parece estar por detrás dessas observações consiste na reivindicação de certa perspectiva de justiça e de igualdade de tratamento “que traduz um sentido de valorização dos alunos e do ensino oferecido pela escola. Um sentimento oposto ocorre entre aqueles jovens de escolas nas quais tudo é permitido ou em relação àqueles professores que não se comprometem com a aprendizagem dos alunos” (LEÃO, 2006, p. 43). De toda forma, foi em torno do trânsito por uma escola apreendida sobretudo por suas insuficiências, por uma rotina maçante e pouco mobilizadora que esses indivíduos descreveram um desengajamento em relação aos estudos, de modo que se permaneceram na escola até o término da educação básica, essa permanência deu-se em decorrência das boas relações de amizade, das relações afetivas e namoros tecidos no interior da escola. Assim, a escola foi descrita principalmente como um espaço no qual estabeleciam interações com aqueles da sua idade e com os quais conviviam no espaço escolar, sobretudo no caso das meninas, como principal local possível de interação protegido do olhar e das regras de suas respectivas famílias. Embora indiferentes às brincadeiras dos colegas, também se importavam muito pouco com o que os professores diziam, permanecendo em silêncio, sem perturbar muito as aulas, dormindo ou destinando o seu tempo à troca de mensagens no celular e/ou a outras atividades, tais como ler revistas, ouvir música em seus *smartphones* ou trocar confidências com um amigo do lado.

Se a rotina das escolas e a conduta de professores e estudantes foram lembradas por esses jovens para explicar as razões de uma desmobilização pessoal em relação aos estudos, eles também descreveram um momento no qual a falta de sentido mais utilitário em relação aos conteúdos abordados por professores contribuía para um desengajamento objetivo e subjetivo em relação aos estudos. Uma questão que foi problematizada à luz das conexões do trânsito pela educação básica e as aspirações dos indivíduos em relação à continuidade dos estudos e à inserção laboral. Em primeiro lugar, é preciso dizer que parcela dessas moças e rapazes nutriam expectativas de acesso ao ensino superior e a profissões que não prescindem do diploma deste nível de ensino. Nesses casos, a grande questão consistiu na existência do que parece ter sido um fosso que separava o período em que frequentaram a educação básica de uma referência mais sólida acerca dos mecanismos meritocráticos que condicionariam tanto o acesso a possibilidades de estudo pós-ensino médio quanto posições mais prestigiosas no mundo do trabalho. Os indivíduos não desprezavam o fato de que o acesso ao ensino superior – fosse em universidades públicas, fosse na condição de bolsistas do Prouni – requeria deles a submissão

a uma avaliação de mérito acadêmico, mas referiram-se ao passado no ensino fundamental e, principalmente, no ensino médio como um tempo no qual preocupações com essa questão eram mais opacas. Por outro lado, entre alguns jovens, o passado parece ser mais bem descrito em termos de uma percepção difusa de que o caráter propedêutico da formação assegurada por suas escolas dificilmente lhes permitiria disputar uma determinada posição. Os testemunhos de Luana (21 anos, parda) e Jair (19 anos, branco) foram bastante emblemáticos dessas duas situações:

Eu sabia assim que existia o Enem, o vestibular... Mas, eu não tinha ideia... Eu não tinha ideia de que era tão difícil, eu não tinha ideia... Eu vivia naquele mundinho, sabe? [Pergunta – Qual mundinho?] Ah! Eu não tinha ideia. A minha vida era isso: ir para escola, voltar para casa, fazer o que tinha para fazer. Eu não tinha muita consciência. Assim, eu sabia que tinha a universidade, que tinha a USP e tal, mas... Eu não sei como te explicar! Eu não sabia o que era. Na minha cabeça... Eu achava que... Eu pensava: eu vou fazer Medicina, eu vou ser médica, é isso que eu quero. Mas, eu não tinha consciência. Eu não sabia muito de nada, eu não sabia, eu não sabia. O meu mundinho era aquele ali, aquele. Eu tinha aquela rotina, mas eu não pensava muito sobre o que eu ia fazer, no que aquilo, no que a escola ia me ajudar. – Luana, 21 anos, parda, a procura de trabalho.

Eu queria trabalhar com astrofísica, fazer uma faculdade e ir trabalhar com programa espacial, como engenheiro, que é uma coisa que vem desde quando eu era pequeno. Era isso que eu queria fazer. Mas, eu vi que com a escola, com a minha formação não ia rolar. A gente nem tinha aula de Física direito, porque a professora tirou licença e a gente ficou uma cara, acho que foi um ano e meio, sem aula de Física. Não tinha aula nem de Português direito (risos). Eu disse para você que o M., se a gente comparar com outras escolas daqui da região, o M. até que era uma boa escola, mas é uma boa escola que não prepara para o vestibular. Se você considera o que a gente aprende lá na escola e o que as pessoas que frequentam o ensino médio numa escola privada, não tem comparação. Os caras saem na frente. Não dá! É a maior enganação. Então, quando eu era mais moleque, tipo, criança, eu tinha esse projeto e tal, mas depois eu fui colocando mais meu pé no chão. – Jair, 19 anos, branco, a procura de trabalho.

Em diferentes momentos da entrevista, essa jovem recordou de um momento de sua vida em que suas preocupações se restringiam a um “mundinho” e, quando solicitada a explicar as características desse universo, descreveu questões que fizeram lembrar as observações de François Dubet que, ao dedicar-se por um ano às atividades docentes em um colégio francês, constatou que os alunos são adolescentes e “permanecem nos seus problemas de adolescência”,

muitas vezes, suscitando a frustração de adultos, notadamente de professores, no que concerne à adesão ao jogo escolar (DUBET, PERALVA e SPOSITO, 1997, p. 225). Assim, a despeito do conselho de sua mãe e professores em torno do sentido da escola (estudar para “ser alguém na vida” para adquirir algo que “ninguém pode tirar de você”), questões relacionadas à sociabilidade com os amigos na escola e fora dela, a fruição do tempo livre, as possibilidades/restrições de circulação e as tensões suscitadas pelas primeiras experiências afetivas foram elencadas por ela como dimensões que suscitavam uma maior mobilização subjetiva se comparada à própria escolarização. Ainda tratando das características desse “mundinho” a moça também problematizou o relativo desconhecimento das características mais objetivas dos mecanismos de seleção e de disputa no ensino superior, notadamente do curso que aspirava realizar (Medicina) e da distância simbólica e objetiva de um universo mais amplo que o próprio bairro, o que inclui o conhecimento do campo universitário. “Quando a gente está no ensino médio a gente fica só ali, a sua rotina é aquela: escola, casa... os amigos. Eu não pensava muito além disso. Eu nunca tinha saído do meu bairro. Eu não conhecia nada. Tipo, até hoje, eu nunca fui na USP”.

Por outro lado, certos indivíduos parecem ter estruturado uma experiência na qual a passagem pela escolarização básica foi atravessada por um arrefecimento de certas expectativas de futuro, resultado da percepção precoce de um desacordo entre suas aspirações pessoais e chances objetivas de satisfazê-las a partir de um investimento em torno dos estudos. Horizontes de futuro, alimentados desde a infância, tais como ascender a um curso de graduação e especialização em astrofísica e trabalhar como engenheiro espacial, foram substituídos por perspectivas mais ou menos tangíveis, tendo em vista a ideia de que certos caminhos seriam mais fortemente assegurados e/ou exclusivos para aqueles que dispõem de uma situação socioeconômica e educacional vantajosa. Um movimento reforçado pelas faltas e limites da escola pública. A comparação entre as condições de funcionamento da escola pública com uma imagem idealizada sobre as condições de funcionamento e organização de estabelecimentos privados de ensino foram mobilizadas para assinalar uma racionalidade competitiva na qual o engajamento subjetivo e objetivo em torno do trabalho escolar foram limitadas em função da previsão de uma baixa rentabilidade.

É preciso ressaltar, entretanto, que há no interior dessa tipologia um subgrupo composto por cinco jovens rapazes e uma moça – todos negros – cujos relatos foram marcados por duas singularidades. A primeira concerne ao fato de que a desmobilização subjetiva em relação aos estudos descrita por esses jovens foi atribuída muito mais a certas características que

apreendiam como individuais do que a fatores exógenos como a dificuldade de situarem-se em um “mercado” escolar, o clima mais ou menos fecundo para os estudos encontrado nas escolas pelas quais transitaram, as condições de funcionamento e estabilidade dos docentes etc. Dito de outra forma, em seus relatos, a relação estabelecida com a instituição escolar derivava de uma forma particular de apreensão sobre si mesmos enquanto estudantes, ou melhor, de uma subjetividade estruturada ao largo da passagem pela escola. Um primeiro aspecto a chamar atenção em seus relatos consistiu na recorrência com a qual mobilizaram advérbios como “nunca” e “sempre” para situar um tipo de relação bastante truncada estabelecida com a escola.

Por exemplo, referindo-se ao seu percurso escolar Norton (21 anos) descreveu ter estruturado uma relação bastante problemática com a escola e com as atividades requeridas por esse estabelecimento já que: “eu sempre fui muito agitado, tipo moleque mesmo. Eu sempre fui agitado, eu gostava da rua, eu gostava de me mexer. Estudar nunca foi do meu feitio, eu nunca gostei de estudar”. Uma observação também realizada por Henrique (21 anos) para quem: “ser moleque é fogo. Eu sempre fui muito da bagunça, de jogar bola com os caras, de ficar na zoeira. É coisa bem de menino mesmo, de ir para a escola mais para zoar do que para estudar”. O uso de tais advérbios foi resultado, no entanto, de uma experiência na qual, desde as séries iniciais do ensino fundamental, esses jovens vivenciaram dificuldades para adequar-se, sobretudo, às regras disciplinares da escola, cujas consequências faziam-se presentes também nos modos como eram avaliados por professores e professoras e na constelação de preocupações que, aos poucos, passaram a articular a relação de suas respectivas famílias com a instituição escolar. “Eu fui para o A. por causa da minha avó, que é merendeira lá. Eu dava muito problema na outra escola. Aí a minha mãe me transferiu para lá na quinta série. A minha avó, ela me fiscalizava: perguntava para os professores porque eu tinha tirado nota baixa naquele bimestre, meu comportamento, aquela coisa toda”, comentou Fábio (21 anos, preto).

Entre os rapazes tal experiência foi descrita como consequência de características apreendidas como “naturais”, que dificultavam a adequação deles em relação às demandas de estudo e, mais fortemente, às expectativas comportamentais apreendidas como mais comumente valorizadas por professores em relação aos estudantes. Esse descompasso foi, no testemunho de muitos deles, associado a uma série de atributos sintetizada pela categoria “moleque” com a qual identificavam seus modos de ser e de se comportar na infância: agitados, malandros, irreverentes, dispersos, bagunceiros e mais afeitos a brincadeiras e a atividades coletivas com os amigos. Nesse quadro, expressar-se como moleque na escola suscitava, senão conflitos, um desajustamento em relação à cultura e ao cotidiano escolar, descrito sobretudo

como um espaço enfadonho, rígido e austero, e onde para ser um “bom aluno” era preciso “ficar parado”, “sentado quietinho” e, mais do que isso, atestar antes um bom comportamento do que um bom desempenho acadêmico expresso em notas. Por outro lado, foi em torno desses atributos que também descreveram uma tensão suscitada pela obrigação de frequentar a escola – atendendo as demandas familiares de que permanecessem na instituição – e o anseio individual de participar de uma sociabilidade estabelecida no espaço da rua.

Sobre esse aspecto, pode-se dizer que seus relatos foram marcados por uma superposição de significados de masculinidade⁵³ e uma maior ou menor disposição para estabelecer relações com diferentes domínios e heterogêneas atividades. Nessa perspectiva, uma infância marcada pela identificação com atributos associados ao ser “moleque” justificava para esses rapazes uma tensa relação com a escola e, ao mesmo tempo, uma forte identificação com a sociabilidade da rua⁵⁴. Embora tenha se constituído como a única jovem desse pequeno subgrupo, também Pérola (22 anos, preta) enfatizou o que percebia ser uma característica eminentemente individual: a agitação, a inquietude e o fato de “desde de menina, desde criança ser muito barraqueira”, o que a convertia em protagonista de brigas no interior das escolas por onde havia transitado ao longo de todo o ensino fundamental⁵⁵. Ademais, no caso dessa jovem,

⁵³ Compreendida “não como uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos, mas como configurações de práticas que são realizados na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (CONNEL e MESSERCHMIDT, 2013, p. 250).

⁵⁴ Seus relatos não permitem estabelecer quaisquer correlações entre esses modos de falar sobre si mesmos e sobre seus percursos escolares e quaisquer especificidades mobilizadas por eles decorrentes do fato de serem todos negros. Por exemplo, os rapazes não associaram certas características individuais a traços atávicos, muitas vezes, reconhecidas pelo senso comum como atributos dos homens negros (MOUTINHO, 2004; SOUZA, 2009). Ademais, nenhum deles fez referência a situações e experiências escolares apreendidas como episódios de preconceito ou discriminação racial. Isso não significa negligenciar as especificidades de seus relatos, notadamente, em uma realidade educacional em que um conjunto importante de pesquisas têm assinalado como o cotidiano da escola é atravessado tanto por uma base normativa quanto por estereótipos de gênero e de raça que tendem afetar de maneira negativa os itinerários educativos de meninos e rapazes e, dentre estes, dos negros (CARVALHO, 2001, 2004a, 2004b e 2009; VIANNA e FINCO, 2009; CRUZ, 2014; CRUZ e CARVALHO, 2015). O material empírico, contudo, não permite avançar em considerações sobre esse tema.

⁵⁵ Os estudos sobre a relação de meninos e meninas com a escola, bem como as formas de interação e sociabilidade tendem a problematizar pouco a participação de meninas em iniciativas e comportamentos de resistência à cultura escolar. Essa mesma invisibilidade perpassa os mais diversos trabalhos sobre as culturas juvenis, como aponta Wivian Weller (2006) em análise sobre o tema. Para a referida autora, haveria nos trabalhos sobre juventude, uma tendência a ignorar a presença das moças nas denominadas culturas juvenis, abordando apenas a participação masculina ou subsumindo de maneira homogênea suas iniciativas àquelas realizadas pelos rapazes. O trabalho de Pereira (2006, p. 183) que focaliza a sociabilidade juvenil em escolas de ensino médio, no entanto, chama atenção para o fato de que apesar do predomínio masculino em dinâmicas de gozação, chacotas e brincadeiras ríspidas, as meninas também explicitam formas de sociabilidade performáticas, mas menos agonísticas. Por seu turno, Neves (2008, p. 136) identifica em uma escola de ensino médio a presença de moças engajadas em práticas de indisciplina e de brincadeiras mais agressivas. Ressalta como a partir dessas iniciativas, muitas vezes, buscavam restaurar a ordem, o respeito e também o reconhecimento de uma individualidade através da assunção tanto de condutas que as vitimavam quanto de identidades que contrariavam estereótipos de gênero responsáveis por definí-las como “frágeis” e “indefesas”, além de mais “pacificas”.

a escola foi descrita como único espaço possível para estabelecer uma sociabilidade juvenil e relações afetivas impossíveis de serem estabelecidas no bairro, em decorrência de um rígido controle familiar sobre suas possibilidades de circulação. “A minha mãe me prendia muito. Até o final do ensino fundamental, eu ficava na escola e depois eu ficava no educandário de freiras. Eu ficava o dia inteiro. Eu não podia sair na rua, a minha mãe me levava até a porta da escola. Todos os dias durante oito anos foi isso. Aí eu extravasava na escola”.

Importante ressaltar que, entre esses jovens, o momento mais crítico da passagem pela escola foi associado ao ensino fundamental, quando a “zoeira” e a disposição para “causar” através de brincadeiras e de uma movimentação em sala de aula que contrariavam as expectativas de professores e demais adultos da escola, bem como momento em que o controle rígido do tempo da instituição escolar era subvertido por eles, quer fosse por meio do ato de “cabular” dias letivos e/ou de estruturar uma dinâmica com os amigos no sentido de “matar o tempo” na escola⁵⁶. Ao passo que o ensino médio propriamente foi descrito por eles como etapa em que estavam “de boa”, característica que derivou tanto da percepção deles de que certos comportamentos mais disruptivos em relação às regras e aos parâmetros comportamentais esperados pela escola e por seus profissionais foram arrefecidos nesse momento quanto pelo arrefecimento de iniciativas dos adultos – tanto de professores quanto de pais e responsáveis adultos – de que se adequassem ao cotidiano e ao trabalho escolar. Como bem sintetizou Arthur (20 anos, pardo): “eu não dava problema na escola e a escola não dava... [problema] para mim. Eu ficava na minha, quando eu não queria, eu nem assistia a aula. Eu ficava fora da sala mesmo. Senão eu ficava quieto, colocava o fone de ouvido e ficava quieto”.

Assim, ao que tudo indica, as tensões e os conflitos experimentados por esses indivíduos ao longo do ensino fundamental foram seguidos de um momento de acomodação, no ensino médio, em que a permanência deles na escola foi possibilitada graças a suspensão de um esforço ou de uma pressão no sentido de adequação deles às atividades, regras e rotinas dessa

⁵⁶ Em sua observação dos jovens pertencentes às culturas contraescolares inglesas, Paul Willis também nota a importância dada pelos estudantes de livrar-se do tempo institucional da escola e de criação de uma temporalidade própria, baseada na vivência do presente e no gastar tempo divertindo-se com os amigos. Diz esse autor que: “A oposição à escola manifesta-se principalmente na luta por ganhar espaço físico e simbólico da instituição e suas regras e por derrotar aquilo que é percebido como seu principal propósito: fazer você ‘trabalhar’. Tanto a vitória quanto o prêmio – a obtenção de um autogoverno – desenvolvem, de forma profunda, significados e práticas culturais informais”. Em outro momento desse trabalho argumenta que: “O faltar às aulas é apenas uma variante relativamente sem importância e grosseira deste princípio de autogoverno que corta muitas partes do currículo e cobre muitas e variadas atividades: livrar-se da aula, estar em classe e não fazer trabalho algum, estar na aula errada, perambular pelos corredores à procura de diversão, dormir escondido” (WILLIS, 1991, p. 42-43). Uma reflexão sobre o tempo escolar na escolarização dos jovens, considerando a realidade das escolas públicas de educação básica, pode ser encontrada em Carrano e Peregrino (2003).

instituição. Uma das evidências mais contundentes desse processo consiste no fato de que se chegaram a concluir a educação básica, esses jovens não desprezavam o fato de que esse feito não se daria sem a colaboração de professores e colegas de turma e, em menor medida, da própria família para que, a despeito de seus esforços, conquistassem o diploma. Nesse sentido, foi recordada uma relativa tolerância de professores a um número mais ou menos expressivo de faltas, uma abertura desses profissionais para a realização de trabalhos paralelos destinados a recuperar uma nota demasiadamente baixa, uma solicitude dos amigos para o empréstimo de anotações e/ou resposta a exercícios demandados por professores, um “empurrão” dos conselhos de classes para que progredissem de um ano para outro até a sua conclusão etc.

Tipo, eu ia para aula, fazia o que tinha que fazer e pronto. Mas, eu não me importava, porque aquilo ali para mim não tinha a menor importância. Muitas vezes... A minha mãe é que fazia os meus trabalhos da escola. Eu ficava olhando para cara dela e via ela fazendo. Eu pagava para fazer trabalho, para você ter uma ideia de como eu era no ensino médio. Eu era fogo! – Pérola, 22 anos, preta, trabalhadora assalariada.

Olha, no geral, eu nunca dei muita bola para escola. Então, eu nunca fui de fazer lição, eu nunca me preocupei com essas coisas. Eu me lasquei um pouco no ensino médio, porque eu não fazia nada, eu nem levava caderno. Mas, graças a Deus, eu consegui passar de ano. Só que eu basicamente fui empurrado. [Pergunta – Como assim empurrado?] Ah! O professor passava um trabalho para recuperar nota, dava um pontinho. Só que eu fiquei dois anos de conselho, mas eu passei. – Norton, 21 anos, pardo, trabalhador autônomo.

A escola inteira sabia que eu não gostava de estudar, que o meu desejo era jogar bola, até os professores. Tanto que eu joguei no N., que era lá na Barra Funda. Os meus treinos eram de terça, quinta e sexta. Eu estudava de manhã e os meus treinos eram de manhã. Então, eu vim aqui falar com a L., porque não tinha como eu vir. Eu vim falar com ela que era para ela falar com os professores, porque não tinha como eu estar nos dois lugares, que era para os professores passarem trabalho depois. Aí, eu fiquei três meses sem vir na terça, quinta e sexta. Eles passaram [trabalho] e foi tranquilo. [Pergunta – Em que série do ensino médio você estava?] Foi... do segundo para o terceiro. – Henrique, 21 anos, preto, estudante de graduação e a procura de trabalho.

Entre esses seis jovens, a permanência na escola até o término do ensino médio foi explicada como resultado de uma pressão parental para que ao menos obtivessem o diploma de escolarização básica, mas entre a maioria deles também por certo pragmatismo, pois se com o diploma de ensino médio suas chances de obter um emprego eram incertas, sem ele dificilmente

se situariam em uma condição mais ou menos vantajosa no mundo do trabalho. De qualquer maneira, seus horizontes de inserção e de itinerário laboral futuro situavam-se em domínios que, aos seus olhos, dispensavam a estruturação de um itinerário de maior longevidade escolar, tais como tornar-se: jogador de futebol, motorista de ônibus, marceneiro, técnico em manutenção de computadores (2) e aeromoça. Uma característica que também singulariza seus relatos em relação aos demais jovens, para os quais o trânsito pelo ensino superior apresentava-se como uma aspiração mesmo antes do término da educação básica, independentemente de suas experiências educativas.

Jovens como Norton (21 anos, pardo) situaram nessas perspectivas de futuro a tentativa de escapar de quaisquer experiências educativas e laborais que mantivessem semelhanças com o cotidiano e práticas da escolarização básica. No caso deste rapaz, tornar-se marceneiro figurava como uma alternativa para escapar de uma rotina na qual a leitura, a escrita e a monotonia de ficar atrás de uma mesa sentado por horas fosse predominante. Afinal, supunha ser essas atividades muito distantes daquilo que percebia como parte de sua “natureza”. Entre os demais, entretanto, o que se observou foi a tentativa de transpor para o futuro atividades realizadas no âmbito da sociabilidade da rua e com os amigos, bem como de certas experiências de qualificação profissional e/ou inserção laboral. Uma vontade que não deixou de se articular a um reconhecimento de competências e de habilidades por parte dos outros com os quais conviviam. Assim, o sonho de tornar-se jogador de futebol foi descrito por Henrique (21 anos, preto) como resultado de uma infância marcada por constantes elogios em torno de suas habilidades com a bola e de um relativo êxito para – ainda que sem nenhuma remuneração ou contrato – integrar na adolescência equipes de base em alguns clubes profissionais. Ao passo que Arthur (20 anos, pardo) e Pérola (22 anos, preta) creditavam a um curso de qualificação profissional, realizado concomitantemente ao ensino médio, a possibilidade de ascenderem a postos de trabalho respectivamente como técnico na manutenção de computadores e aeromoça.

A grande questão para esses indivíduos, no entanto, era que passados alguns anos desde o término do ensino médio, as dificuldades para localizar qualquer trabalho, para escapar de atividades laborais realizadas a partir de vínculos e condições bastante precárias e/ou para satisfazer as expectativas de carreira estruturadas no passado convertiam o retorno aos bancos escolares na principal estratégia para driblar as situações enfrentadas. Nesse sentido, se a passagem pelo ensino superior outrora não figurava como um horizonte, para a maioria deles, os dilemas do presente mobilizavam uma reconsideração sobre o tema. Todavia, considerando suas experiências escolares marcadas pela dificuldade de integrarem-se à cultura da escola e de

uma subjetividade estruturada ao largo da passagem por essa instituição, invariavelmente, o retorno aos bancos escolares era cogitado ou realizado através da busca de oportunidades asseguradas pela iniciativa privada. Perspectiva e movimento similares àqueles de moças e rapazes que atribuíram à precariedade de suas escolas uma experiência escolar de desmobilização e de falta de sentido aos estudos. No cerne desse fenômeno encontra-se a avaliação desses jovens de que se suas experiências na educação básica não eram um preditivo para atestar a capacidade deles de permanência no ensino superior, constituíam-se em obstáculos significativos para o acesso a possibilidades de estudos em que tivessem de, não apenas, comprovar conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo da escolarização básica, mas, sobretudo, disputar com outros estudantes por uma dada posição. Como observaram William (22 anos, pardo) e Luiza (24 anos, preta):

Se eu tenho que fazer uma prova para poder... Aí, eu já fico: vixe, prova! Eu nem sei mais fazer prova. Nem lembro mais... Fazer prova. Nem sei se eu ia acertar alguma coisa. Eu acho que eu não ia conseguir não. Que nem: quando eu fui tirar o CNH [Carteira Nacional de Habilitação], eu estudei bastante, muito. Eu estudei bastante, bastante para prova teórica. Eu estudei bastante, bastante. Mas, para tirar a carta, a gente tem um livrinho que a gente tem que estudar e, no Enem, pelo menos até onde eu sei, tem tudo aquilo que tinha na escola, que eu não acompanhei desde... Então, é mais difícil. Aí, eu teria que voltar para escola, no caso, desde a quinta série que foi quando eu acho que eu parei de estudar. – William, 22 anos, preto, trabalhador assalariado.

O problema é que você tem que fazer uma prova que eles vão exigir de você tudo aquilo que você deveria ter aprendido desde de que você entrou na escola só que por N razões você não aprendeu. Você não aprendeu porque você não teve aula daquilo que você deveria ter tido. Que nem, eu não tive aula de Química, eu não tenho nem os fundamentos. Matemática... Eu acho que o que eu sei são coisas muito elementares, muito básicas mesmo... Sei lá! Eu acho que você não aprende o que é pedido nessas provas e, depois, você não vai conseguir competir com quem viu isso praticamente a vida inteira. – Luiza, 24 anos, preta, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

Dessa tipologia, a narrativa de Conceição (21 anos, branca) constituiu-se como uma exceção. Isso porque o término do ensino médio, parece ter sido para essa jovem um momento no qual uma série de acontecimentos fizeram-na aproximar-se de um movimento cultural de jovens de seu bairro. O encontro acidental em uma “balada” com um rapaz que veio a tornar-se seu namorado, a frequência a atividades culturais e reuniões realizadas pelo coletivo do qual o parceiro fazia parte, a conformação de uma nova rede de amizades, o contato com moças e

rapazes “militantes” e que frequentavam universidades públicas, a participação em grupos de estudo realizados pelo coletivo juvenil foram descritos por ela como uma sucessão de eventos que não apenas incitavam-na a trilhar um caminho que a conduzisse para os bancos de uma instituição pública de ensino superior, mas também encontrasse um sentido para os estudos e para a relação com o conhecimento, que passam a ser apreendidos como uma forma de libertar-se de uma situação de “alienação” em relação ao mundo. De qualquer maneira, essa moça, comparando-se aos demais colegas, percebia-se em uma situação significativamente desvantajosa para ascender a um curso de graduação, uma vez que: “eu estou tendo que aprender praticamente tudo que eu não aprendi na escola, porque eu saí do ensino médio semianalfabeta mesmo. Tipo, eu sabia ler, mas eu não sabia interpretar. Eu saí de lá digamos... burra, no sentido do conhecimento funcional etc.”

Capítulo 5

Entre tentativas, mudanças de rotas e conquistas

A perspectiva de realizar gratuitamente o curso de graduação mobilizava/mobilizou a maioria dos indivíduos a se inscreverem e participarem de exames de mérito acadêmico. Dos 40 jovens entrevistados, 29 haviam participado de processos seletivos que condicionam o ingresso deles ao Ensino Superior, fosse através do Prouni ou da conquista de uma vaga oferecida por uma instituição pública de ensino. Desse universo, apenas três moças imediatamente após o término do ensino médio ingressaram em um curso de graduação. Duas delas sendo contempladas pelo programa de bolsas de estudo do governo federal e uma jovem ascendendo a um curso tecnológico com duração de dois anos oferecido pela FATEC. Assim, para a maioria dos indivíduos que pleiteavam a possibilidade de dar prosseguimento aos estudos sem que isso implicasse na mobilização de recursos financeiros, mais do que um evento episódico, fazer frente a essas avaliações consistia em uma experiência marcada por tentativas, muitas vezes, provocadoras de mudanças de itinerários e/ou de perspectivas iniciais de formação.

Para outros 11 indivíduos a possibilidade de ascender a níveis mais elevados de escolarização dava-se ou era cogitada apenas por meio do acesso a cursos oferecidos pela iniciativa privada, sendo essa alternativa percebida como via em que era possível escapar do constrangimento de enfrentarem os exames de mérito acadêmico. Apreendendo suas chances de êxito nessas avaliações como diminutas, pagar para estudar figurava como caminho de continuidade dos estudos, predominantemente, mirando o ingresso em um curso de nível superior. Parte deles não desprezava a existência de processos seletivos realizados por instituições privadas de ensino, mas tomavam tais procedimentos como protocolares. Ou seja, a despeito dos resultados obtidos por eles nessas provas eram capazes de assegurar a matrícula em um curso. Mais problemático em seus relatos, contudo, consistia em dispor de recursos financeiros, compatibilizar as condições econômicas alcançadas com as mensalidades requeridas pelas instituições e, para além disso, lidar com reviravoltas que afetavam suas possibilidades, senão de ingressar, de permanecer no ensino superior. Também entre eles tais problemáticas suscitavam deslocamentos, em especial, o ajuste entre carreiras universitárias inicialmente aventadas e as possibilidades concretas de formação encontradas por eles.

Para além dessas nuances, foi na descrição dos indivíduos sobre como tateavam um universo potencial de escolarização pós-média que foi possível observar o diferencial de recursos e suportes encontrados pelos indivíduos para fazer frente ao desafio de dar prosseguimento aos estudos e, mais do que isso, sobre como tais experiências informavam e atualizavam as percepções que possuíam sobre mérito justas. Assim, mirando suas próprias possibilidades de escolarização e realizando um exercício de comparação entre suas experiências e a de outros atores, notadamente daqueles que, aos seus olhos, possuíam uma situação privilegiada, compartilharam certas impressões sobre a sociedade. Esse é o tema do presente Capítulo.

5.1 – Tatear caminhos para ver até onde se consegue chegar

Entre os jovens que vislumbravam, após o término do ensino médio, alcançar uma possibilidade de realizar gratuitamente um curso de graduação, o ENEM foi assinalado como a principal barreira. “Passar” nesse exame, como muitos deles referiram-se, condicionava ou condicionou não apenas suas chances de ingressar no ensino superior, mas também de operar uma escolha da instituição ou curso a ser realizado. A avaliação foi mencionada tanto por jovens que miravam a possibilidade de ingressar em estabelecimentos públicos de ensino (24) quanto por aqueles que apenas consideravam a possibilidade de adentrar a um estabelecimento privado na condição de bolsista (5). Menos comum foi a menção aos vestibulares realizados pelas universidades paulistas e pela FATEC. Apenas 11 indivíduos mencionaram a tentativa de pleitear uma vaga nesses estabelecimentos de ensino, sendo comum que a evitação desses processos de seleção fossem associados à maior dificuldade desses exames: eram marcados por diferentes fases de avaliação; possuíam um número elevado de concorrentes, com destaque para pessoas oriundas de famílias mais aquinhoadas e egressas da rede particular de educação básica; e, não dispunham de programas de reserva de vagas.

Essa priorização não deve ser desprezada, em especial, quando observa-se que, no caso do estado de São Paulo, as instituições pertencentes à rede estadual são responsáveis pela oferta de 57,8% das vagas públicas oferecidas na região (INEP, 2016). Uma primeira hipótese formulada para compreendê-la foi a de um relativo desconhecimento dos indivíduos sobre o universo de estabelecimentos públicos existentes ou de uma espécie de racionalidade competitiva, em que um pragmatismo se manifesta na focalização dos indivíduos em caminhos

nos quais percebiam dispor de maiores chances objetivas de satisfação de suas expectativas e reais possibilidade de estudo. De fato, entre uma parcela dos indivíduos foi possível observar um desconhecimento relativo sobre a constelação das universidades públicas que existem na RMSP, sendo que, às vezes, nomes e siglas de instituições privadas mesclavam-se indistintamente em seus relatos com aquelas de estabelecimentos públicos. Ademais, aspectos relacionados ao deslocamento urbano foram ressaltados como constrangimentos para a frequência a determinadas universidades. Esse tema já foi problematizado por Alexandre Abdal e Julia Navarra sobre as preocupações de jovens das camadas populares quanto à frequência ao ensino superior. Ainda que considerando um universo exclusivamente composto por moças e rapazes bolsistas do Prouni, esses dois pesquisadores chamaram atenção de que, para grande parte deles, a mobilidade urbana consiste em uma temática central para a definição da qualidade da experiência de ensino superior, chegando, muitas vezes, a condicionar as possibilidades de acesso e permanência nesse nível de ensino.

Para jovens que moram em regiões mais afastadas do eixo universitário público da cidade de São Paulo, “a dispersão territorial dos *campi* das IES privadas em São Paulo e sua presença em regiões mais próximas das áreas periféricas facilita o acesso dos estudantes e, principalmente, a permanência deles no ensino superior” (ABDAL e NAVARRA, 2014, p. 67). Acresce-se, que estabelecimentos privados de ensino, atentos à demanda potencial clientela composta por trabalhadores e moradoras de regiões mais distantes da região central da cidade, têm buscado construir e estruturar suas novas unidades e/ou *campi* próximos de regiões abastecidas de uma infraestrutura consolidada de transporte público, sobretudo em prédios contíguos a estações de metrô e de terminais urbanos de ônibus. A preocupação com o deslocamento urbano também se fez presente entre os jovens que focalizaram/focalizavam seus esforços na tentativa de ascender a instituições públicas de ensino, ressaltada, por exemplo, na preferência pelo ingresso na Universidade Federal do ABC (UFABC) entre jovens que residiam nos distritos de Sapopemba, São Matheus e Aricanduva mais ou menos contíguos aos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo, onde estão localizadas os dois *campi* da instituição, bem como dos *campi* leste e do município de Guarulhos respectivamente da USP e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFES) entre moradores do distrito de Itaquera.

Eu só fiz o Enem. Eu não tentei a USP e a Unicamp, porque é muito longe. Levar essa rotina de trabalhar e estudar, ir para a USP tão longe, não ia servir para mim. E faculdade pública que oferece o curso de Química, é USP ou a UFABC. A Unicamp nem passou pela minha cabeça. Então, era isso ou ir para

uma [universidade] particular. – Ana, 19 anos, parda, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

Assim, do ponto de vista das moças e dos rapazes, a variável distância – concebida como possibilidade de deslocamento entre casa, universidade e/ou trabalho, bem como o maior ou menor acesso a meios públicos de transporte – incidem no delineamento de seus mapas de continuidade dos estudos⁵⁷. No entanto, ao lado do desconhecimento e de questões relacionadas ao modo como podiam transitar pela cidade, pôde-se localizar no testemunho dos indivíduos o que pareceu ser, entre outras coisas, a tentativa de proteger uma autoimagem de si que, talvez, fosse abalada diante do fracasso em suas tentativas de fazer frente aos exames de mérito acadêmico e ascender ao ensino superior. Por exemplo, embora tenha descrito sua experiência escolar a partir de uma elevada mobilização em torno da cultura escolar e de preocupação com o acesso ao ensino superior, após o término da escolarização básica, Carolina (21 anos, parda) centrou seus esforços exclusivamente na tentativa de ingressar em uma universidade particular, na condição de bolsista do Prouni. Ainda que identificasse as vantagens de ingressar em uma universidade pública, em especial, na USP, apreendida como “uma das melhores universidades do mundo”, explicou esse direcionamento, entre outras coisas, como uma forma de proteger-se dos constrangimentos possíveis de uma acirrada competição.

Eu realmente não quis fazer o exame da USP. Eu acho que eu ia sair chorando da prova, igual aconteceu com uma amiga minha, a B. Ela é muito inteligente, hoje, ela faz Engenharia na UFABC. Ela passou em um monte de universidades, mas na USP, ela saiu chorando da prova. Então, eu não quis fazer. Eu quis ir mesmo para uma [universidade] particular, eu não quis tentar uma pública. Querendo ou não, porque era mais fácil de entrar. Eu não queria correr esse risco de... Sei lá! De não dar certo. Eu acho que eu ia ficar muito mal. E também porque, de certo modo, as unidades são mais perto do lugar onde eu moro. Então, todas essas circunstâncias me levaram para particular. – Carolina, 21 anos, parda, estudante de graduação e estagiária.

Evidentemente, há na afirmação dessa jovem uma pluralidade de justificativas elaboradas para explicar as razões pelas quais privilegiou o acesso a um curso de graduação

⁵⁷ É preciso dizer que a oportunidade apreendida como “imperdível”, alguns indivíduos suspendem questões relativas à distância e/ou a incompatibilidade entre a frequência no ensino superior e a inserção laboral, um movimento que, no entanto, não prescinde da negociação, nem sempre aberta para todos, de prolongamento de uma dependência econômica de responsáveis adultos.

oferecido pela iniciativa privada, tais como a maior proximidade dos estabelecimentos, a maior facilidade dos processos seletivos. No entanto, a experiência partilhada pela amiga que chorou após o final do exame aplicado por uma universidade pública, mesmo sendo “muito inteligente”, foi assinalada como um episódio que suscitou temores e a decisão de não correr riscos equivalentes, preservando, de certa forma, sua subjetividade. De fato, referindo-se à participação em exames de mérito acadêmico, independentemente de suas características e dos caminhos potencialmente abertos pelo sucesso obtidos por eles, discorreram sobre a profunda angústia suscitada pela situação de ver-se colocado à prova.

Todos eles partilharam a ideia que em torno do êxito nos exames situavam-se suas chances de operar alguma possibilidade de escolha e de autodeterminação de suas vidas. Como ressaltou Anita (19 anos, preta): “É muito tenso, é muito... Você fica com aquela ideia na cabeça: você precisa decidir a sua vida agora! Eu pensava: isso vai decidir o resto da minha vida”. Como consequência, de maneira espontânea, atenção especial foi destinada pelos indivíduos à descrição dos sentimentos experimentados no momento em que se viram diante de uma situação na qual os resultados obtidos em uma prova figuravam como determinantes para decidir os seus rumos. De modo mais recorrente o medo de algum infortúnio e o nervosismo, foram rememorados como difíceis sentimentos, que tornavam ainda mais difíceis a participação deles nesses exames. Chegar atrasado aos locais de prova, perder-se na cidade, esquecer-se do documento de identificação e/ou dos materiais (caneta esferográfica e lápis) foram lembrados como grandes temores.

Especialmente no que diz respeito ao deslocamento urbano, muitos trataram do fato de que chegar aos locais de aplicação de prova constituíram-se em um primeiro dilema, dada a distância entre suas residências e as escolas e instituições de ensino em que precisavam se apresentar para participar do Enem e/ou dos vestibulares⁵⁸. Por outro lado, a apreensão em torno da possibilidade de fracasso foi particularmente ressaltada como um aspecto problemático para a concentração deles em torno das demandas e questões específicas de um determinado exame. Preocupação ainda mais pungente quanto maior as expectativas de pais e responsáveis adultos, bem como de amigos e ex-professores, em torno do desempenho deles. O nervosismo também

⁵⁸ Por exemplo, recordando-se de sua primeira tentativa de ingresso no ensino superior, Bianca (20 anos, parda) descreveu ter sido encaminhada para uma instituição de ensino situada na zona sul da cidade de São Paulo para participar do Enem. Moradora do distrito de Aricanduva, na zona leste da cidade, realizou, por dois dias consecutivos, um deslocamento de aproximadamente quatro horas e meia. Aspecto que, em sua avaliação, reverberou em um maior cansaço físico e mental se comparado aos participantes que moravam mais próximos do estabelecimento. Embora o Inep abra aos participantes do referido exame a possibilidade de solicitar uma mudança dos locais de prova, o medo de que “qualquer coisa desse errado” inibiu a jovem de solicitar a alteração.

foi associado as próprias características que dão aos concursos de mérito acadêmico um caráter excepcional no cotidiano dos jovens.

Eu fiquei com muito medo. É um ambiente muito tenso. É muito tenso. Eu gosto de olhar para o lado e ver que tem uma pessoa vizinha meio simpática. Sabe? (Risos). E no dia do Enem, estava todo mundo muito tenso, foi muito ruim. Eu estava muito nervosa. Eu acho que isso me atrapalhou muito, principalmente no dia da redação. Eu gosto muito de escrever, mas eu estava com tanto medo na cabeça que eu não conseguia pensar no que escrever. Foi horrível, foi muito ruim. [Pergunta – E por que essa tensão?] Eu não sei. Acho que é porque você fica muito angustiada, com medo ou querendo provar que consegue. Oh! Eu dou conta. Mas... acho que o medo foi maior do que a vontade de mostrar que eu conseguia. E não deixa de ser uma competição. Então, está todo mundo ali meio que disputando com você. Por mais que você não saiba quem é a pessoa que está do seu lado e o que a pessoa do seu lado está prestando... ela não deixa de estar ali também querendo mostrar que ela dá conta. Isso é tenso. Eu acho que é um clima de competição, eu acho, eu acho. Primeiro, na minha sala só tinha Isobel. Então, todas as pessoas tinham o mesmo nome que eu. Era uma sala só de meninas e todas tinham o mesmo nome. Isso já te deixa meio assustada, meio que incomodada. Primeiro você pensa: nossa sou só mais uma Isobel, que tem lá seus 17 ou 18 anos e que está aqui hoje. Era muita Isobel junta. E... quando você entra... já na porta: você tem que guardar isso, você tem que lacrar aquilo, você só pode ter não sei o quê na sua mesa... e tem o tempo da prova. São dois dias, tem o horário do portão e você fica com medo de tudo dar errado. – Isobel, 19 anos, parda, estudante de curso-livre e pré-vestibular *on-line*.

A conquista de uma vaga no ensino superior, mesmo na condição de bolsista do Prouni, logo após a primeira tentativa de lograr êxito nos exames de mérito acadêmico, como situou-se em outro momento deste texto, foi uma experiência excepcional entre os indivíduos que, invariavelmente, associaram essa conquista à “sorte”: porque pleitearam o acesso a estabelecimentos ainda pouco conhecidos ou porque centraram seus esforços de preparação para essas avaliações em temáticas coincidentes com aquelas que lhe foram solicitadas. Entre os demais, as dificuldades encontradas não pareciam situar-se como contratemplos imprevisíveis.

O fracasso na primeira tentativa de acesso ao ensino superior foi descrito como um momento em que se confrontaram com elevados níveis de exigência acadêmica, mas apenas excepcionalmente como situação na qual despertaram para uma realidade em que ser um bom aluno de uma escola mediana poderia ser insuficiente para ultrapassar a condição de candidato

mediano a uma universidade de excelência (QUARESMA, 2015). Dos jovens que descreveram seus itinerários na educação básica a partir de uma boa imagem de si enquanto estudantes e da boa qualidade de suas escolas, apenas Ana (19 anos, parda) narrou a primeira experiência de enfrentamento dos exames de mérito acadêmico como uma verdadeira surpresa. Considerando o fato de sempre ter ocupado uma posição de destaque entre os demais alunos de sua turma, em decorrência das boas notas e de uma intensa dedicação aos estudos, o fracasso experimentado em sua primeira tentativa de ingressar em uma universidade pública como uma fonte de tensão que, em alguma medida, desestabilizou um itinerário até então marcado pelo êxito acadêmico.

Eu tive uma nota muito baixa no Enem. Eu fui muito bem nas questões. Tirei 800 em Matemática, mas na Redação eu fui muito mal. Eu tirei 400 na Redação. Então, a minha média foi lá pra baixo e eu não consegui passar na Federal. Eu fui muito mal no Enem. Eu chorei, eu me descabelei. Eu pensei: o que é que eu vou fazer agora? [Pergunta – E o que você fez?] Eu apaguei o Enem da mente. Eu pensava: nossa, esse sistema não funciona. Quando eu estava no ensino médio eu tive aula de Redação e eu ia muito bem, eu era ótima, minhas redações eram um exemplo para todo mundo. Aí, quando chegou no Enem eu tirei uma nota muito baixa. A minha professora ela disse que foi uma injustiça e eu fiquei muito decepcionada, achando que esse sistema público não serve para mim. Aí eu fui procurar trabalho, fui fazer outro curso e comecei a procurar outras possibilidades. – Ana, 19 anos, parda, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

O enfrentamento do primeiro processo seletivo significou para os jovens a descoberta de que para transpor as barreiras de mérito acadêmico era preciso ir além do que obtiveram na escola. Mais do que isso, era preciso prepararem-se para essas avaliações, aprendendo os “macetes” de cada exame e a controlarem o nervosismo. Os caminhos e suportes encontrados pelos indivíduos frente à necessidade de irem além da escola eram bastante heterogêneos e desiguais.

5.2 – Cursinhos pré-vestibulares, cursos-livres e técnicos

O acesso a cursinhos pré-vestibulares foi mencionado por 16 entrevistados como principal alternativa para lidar com as dificuldades encontradas para lograr êxito nos exames de mérito acadêmico. Desse subgrupo: i.) dez tinham transitado por cursinhos pré-vestibulares antes de ingressarem no ensino superior; ii.) quatro frequentavam cursinhos pré-vestibulares

e/ou recorriam a serviços gratuitos disponibilizadas na internet; e dois pretendiam ingressar em instituições centradas na preparação de estudantes para essas provas, tão logo suas condições financeiras permitissem arcar com os custos dessa empreitada. Na perspectiva dos jovens, os cursinhos pré-vestibulares foram mencionados como um suporte para fazer frente aos exames que precedem suas possibilidades de ingresso ao ensino superior. Em primeiro lugar, a busca por esse tipo de serviço foi descrita como forma de melhor prepararem-se para enfrentar esses exames, suprimindo lacunas em relação à aprendizagem de conteúdos e competências escolares, maiores ou menores dependendo da experiência escolar de cada um. Também foi referida como estratégia para aprender a lidar com as especificidades de cada prova e com a própria situação de exame. Foi enfatizada ainda como uma forma de manter uma rotina de estudos e de mobilização individual em torno dos conhecimentos escolares, sem os quais corriam o risco de esquecerem-se dos conhecimentos aprendidos na escola básica.

Além disso, entre uma parcela dos jovens que já tinha frequentado cursinhos pré-vestibulares ou estava engajada em atividades de preparação para os exames de mérito acadêmico, essa experiência foi ressaltada como promotora de uma mudança nos modos como a partir de então passaram a estabelecer uma relação com o conhecimento escolar, pois se outrora essa relação estava sobretudo orientada pelo atendimento às expectativas e demandas de professores do ensino fundamental e médio, no cursinho enfatizaram a emergência de uma atenção mais centrada na indagação acerca da familiaridade com conteúdos e conhecimentos, estruturada a partir do trabalho realizado por eles. Foi o que enfatizou Lucio (21 anos, branco) para quem: “Eu não sabia estudar, não sabia pegar alguma coisa e aprender. Só absorvia e ficava aqui dentro. Estudar eu aprendi mesmo foi no cursinho. No cursinho fui perceber o quanto era interessante aprender sobre as coisas, não só para a matéria. É que eu comecei a me perguntar: eu aprendi?”. Essa mudança foi associada tanto ao fato de que, a partir de então, o ato de estudar passa para eles a ter um caráter mais propedêutico do que até então possuía, mas também ao encontro com professores que, de alguma forma, explicitavam de maneira mais contundente a necessidade de um compromisso objetivo e subjetivo em torno dos estudos. “Por exemplo, me apaixonei pela parte de humanas, no M., por causa da professora R., e do D., que é da Sociologia. Então, eu estudava. Mas, no cursinho, eu me dei conta de que, se eu quisesse passar no vestibular, eu tinha que ser assim com tudo, porque senão não adianta”.

Embora essas moças e rapazes tenham ressaltado benefícios relativamente semelhantes em relação à frequência a cursinhos pré-vestibulares, as condições a partir das quais ascenderam e/ou pretendiam ascender a esse tipo de serviço assinalam importantes assimetrias entre eles.

Antes de ingressar no ensino superior, três moças tinham frequentado cursos pré-vestibulares oferecidos por estabelecimentos privados de ensino. Situação também experimentada por um rapaz que, na época da entrevista, há dois anos participava de aulas oferecidas por uma instituição especialmente destinadas à preparação de candidatos ao disputadíssimo curso de graduação em Medicina. Invariavelmente, o acesso a esses cursinhos deu-se através de um acordo com pais e responsáveis adultos que assegurou a possibilidade de prolongar uma moratória em relação ao mundo do trabalho e a dependência econômica deles em relação a suas respectivas famílias. Ademais, a possibilidade de acesso a aulas e outras atividades de preparação para os exames de acesso ao ensino superior oferecidas por instituições privadas também resultou da obtenção de descontos no valor de mensalidades, obtidas por esses jovens a partir da submissão a provas de mérito realizadas por essas instituições na seleção de bolsistas parciais. Assim, por exemplo, Rodrigo (20 anos, pardo) descreveu sua situação como resultado de um arranjo que lhe permitia frequentar um cursinho cujo valor das mensalidades superava a renda mensal de sua família:

Eu fiz uma prova de bolsa, que na verdade, é um desconto. Aí, eu consegui um desconto de 75%. Mas, mesmo assim, isso não dá um alívio... Mesmo com 75% de desconto, que eu consegui, eu acho que a minha mãe está pagando 900 reais. É algo bem exorbitante, porque lá em casa meu pai ganha dois salários mínimos e minha mãe não ganha muito mais que isso. Então, se você for ver, um cara que paga integral, ele gasta por mês tudo o que a minha família ganha (risos). Isso é bem complicado. – Rodrigo, 20 anos, pardo, estudante de cursinho pré-vestibular.

Como problematiza-se mais adiante, de fato, uma das consequências da frequência a esses cursinhos pré-vestibulares consiste numa apreensão mais acurada das desigualdades que distanciam suas possibilidades de continuidade dos estudos em relação a jovens identificados como pertencentes a um grupo socioeconômico que ocupa posição mais vantajosa do que a deles e de suas famílias. Uma apreensão resultante tanto da convivência com indivíduos menos preocupados com questões relacionadas à sobrevivência econômica, mas também de um exercício de comparação entre as condições de funcionamento de suas escolas e seus itinerários educativos com aqueles descritos pelos indivíduos com os quais passaram a conviver. De todo modo, ainda que apreendendo os esforços de suas famílias em termos de “sacrifício” (o que os diferenciava dos demais estudantes desses cursinhos), o suporte econômico assegurado por elas, possibilitou/possibilitava a chance de prolongar uma rotina marcada exclusivamente pelo

engajamento deles em torno dos estudos pré-vestibulares. Afinal, frequentaram/frequentavam aulas em cursinhos ao longo da semana, predominantemente, no período matutino ou vespertino.

Situação muito distinta foi e/ou era vivida pelos demais jovens entrevistados, para os quais o acesso a serviços de preparação para os exames de mérito acadêmico estava condicionado a obtenção de uma renda pessoal, bem como de uma autonomia para fazer uso dela. Nesses casos, era inserção laboral e a ausência de quaisquer compromissos relacionados à manutenção da sobrevivência familiar que assegurava aos indivíduos a possibilidade de dispor de recursos para melhor prepararem-se para as provas que condicionavam o acesso deles ao ensino superior. Em grande medida, essa articulação entre trabalho e estudos era resultado de uma percepção dessas moças e rapazes de que dificilmente suas famílias disporiam de recursos financeiros para arcar com despesas educacionais, mas também da responsabilidade assumida por eles de mobilizarem-se em torno da busca por uma maior independência financeira ou do compromisso de participar, de maneira mais sistemática, na composição da renda familiar (temática que será explorada de maneira mais detalhada na segunda parte dessa tese). Tal condição, para a maioria deles, colocou/colocava a procura por trabalho como prioridade em relação à busca de suportes que os auxiliassem a superar a barreira dos exames pré-vestibulares. Foi o que explicou, por exemplo, Luan (18 anos, branco):

Eu quero entrar numa faculdade, fazer o curso de Direito, senão de Gestão Pública. Se eu puder, eu quero fazer a USP, que é lá no Largo São Francisco, fazer a UFABC ou outra federal. Mas eu preciso antes fazer o cursinho, porque eu tenho consciência de que só com o que eu aprendi na escola não rola. Só que agora... Qual é o meu problema? O trabalho é mais importante hoje na minha vida porque, hoje, é só a minha avó que recebe aposentadoria para sustentar a minha casa. Assim, eu e a minha mãe, a gente vive com dinheiro da aposentadoria da minha avó. Ou seja, a minha avó é que está mantendo a família. A minha mãe está desempregada há uns seis meses. Então, hoje, o trabalho para mim é muito importante, o emprego é o mais importante nesse momento. Eu preciso de dinheiro, né? – Luan, 18 anos, branco, estudante de curso-livre e a procura de trabalho.

A obtenção de um trabalho e, por consequência, de recursos financeiros próprios foi descrita como necessária para o pagamento de mensalidades de cursinhos pré-vestibulares, mas igualmente como condição para garantir o provimento de despesas relativas ao consumo de vestuário, de transporte e deslocamento urbano, de fruição do lazer e do tempo livre. Também

foi mencionada, por alguns deles, como uma iniciativa realizada com o intuito de assegurar uma situação bastante provisória de dedicação exclusiva aos estudos pré-vestibulares, já não mais assegurada pela dependência econômica de pais e responsáveis adultos. Assim, por exemplo, Conceição (21 anos, branca) descreveu a busca por trabalho no setor do *telemarketing* como uma estratégia, concebida com apoio dos amigos do coletivo juvenil do qual passara a fazer parte, para reunir ao longo de seis meses uma poupança que lhe permitisse retornar a uma rotina de estudos. Recurso também descrito por jovens como Lúcio (21 anos, branco) e Isobel (19 anos, parda)⁵⁹.

As diferenças entre jovens que contavam com o suporte econômico de pais e responsáveis adultos em relação a esses indivíduos também se fez presente quando considerada as características dos serviços de preparação para os exames de mérito acadêmico aventados ou buscados por eles, pois se entre os primeiros destacava-se a procura por estabelecimentos privados de ensino, entre os segundos houve a predominância da menção a cursinhos pré-vestibulares de caráter comunitário e/ou denominados como populares, gratuitos ou com mensalidades mais ou menos compatíveis com os recursos financeiros de que dispunham⁶⁰. Frequentados apenas nos finais de semana ou período noturno, a gratuidade do acesso a esses serviços ou o pagamento de mensalidades inferiores a meio salário mínimo permitiam/permitiram a eles o acesso a aulas ministradas por professores, em alguns casos, que lecionavam voluntariamente. Importante destacar que, se entre os demais jovens – inclusive aqueles que sequer cogitavam frequentar cursinhos – parecia predominar um aparente desconhecimento sobre essas modalidades de projetos e propostas populares, a rede de relações tecidas por esses indivíduos, quer fossem ex-professores da educação básica ou amigos do bairro, conferia a essas moças e rapazes informações prévias acerca da existência desses cursinhos.

⁵⁹ Houve entre esses três jovens um consenso de que o tipo de engajamento em torno dos estudos pré-vestibulares é incompatível com uma rotina extenuante de trabalho. Como assinalou Conceição (21 anos, branca), que na época da entrevista, frequentava aulas em um cursinho pré-vestibular: “não dá tempo de trabalhar e fazer cursinho. Não dá! Porque vai ter um dia inteiro de trabalho, estressante... Eu vou trabalhar para pagar um cursinho, mas só ir lá para escutar a aula não gera aprendizado. E aí quando é que eu vou ler? Quando eu vou fazer os exercícios?”.

⁶⁰ A emergência de cursinhos pré-vestibulares comunitários, alternativos ou populares é um fenômeno observado, a partir do final da década de 1990, pelos estudos da área da educação como resultado da ampliação e diversificação social de jovens que passam a concluir a última etapa da educação básica, bem como de movimentos sociais (negros, estudantes e religiosos) que promovem um deslocamento do debate sobre a igualdade de oportunidades do plano da educação obrigatória para o terreno do ensino superior. Em linhas gerais, esses cursinhos têm como principal característica – que os diferenciam dos tradicionais cursinhos pré-vestibulares privados – a oferta de atividades educativas gratuitas ou sem finalidade lucrativa (CARVALHO, 2006; MITRULIS e PENIN, 2006; NASCIMENTO, 2009).

Dois aspectos foram ressaltados pelos indivíduos que frequentaram e/ou frequentavam atividades realizadas por cursinhos comunitários e populares. O primeiro deles consiste que, para além de aulas de reforço escolar e atividades de preparação para os exames de seleção para o ensino superior, questões relacionadas ao próprio mecanismo de seleção e avaliação utilizados pelas principais universidades brasileiras eram objeto de discussão entre professores e estudantes, geralmente, destacando-se uma perspectiva crítica em relação ao caráter meritocrático do acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, as razões que justificavam a adoção de cotas para jovens pobres, negros e egressos da escola pública, sendo que, se para alguns deles esses debates reforçavam os apontamentos já realizados por ex-professores da educação básica, para outros, o acesso a estes cursinhos reverberava na reconstrução de antigos posicionamentos⁶¹. “Eu achava que as cotas tinham que ser para quem vem de escola pública porque eu não tinha muita consciência do racismo no Brasil. Eu não tinha ideia”. Nesse sentido, explicou que: “eu acho que o cursinho foi importante por isso também, porque lá eu entendi que tem a questão da escravidão, que se a gente está numa situação ruim, os negros estão numa situação pior”, comentou Anita (19 anos, preta), cuja passagem pelo cursinho foi, entre outras coisas, ressaltada como espaço para pensar sobre a sua própria maneira de identificação racial.

A segunda característica concerne a uma relativa homogeneidade das características socioeconômicas e educacionais dos jovens que frequentam essas iniciativas, descritos como pertencentes a famílias de baixa renda, moradores da periferia e/ou egressos de escolas públicas de ensino médio, como eles próprios. Traço que, na perspectiva dos entrevistados, assegurava uma relativa solidariedade entre os estudantes e, principalmente, uma adesão às problematizações feita por professores e/ou de organizadores dessas iniciativas. De qualquer maneira, o fato de frequentarem cursinhos pré-vestibulares no período noturno ou nos finais de semana, conciliando jornadas/períodos de trabalho e estudo e, em alguns casos, contando com a ajuda de recursos humanos e materiais limitados era aprendido por esses indivíduos como fatores que, se não inviabilizavam/inviabilizaram o acesso deles ao ensino superior,

⁶¹ Em etnografia realizada em um cursinho pré-vestibular popular, Eduardo Villar Bonaldi (2015, p. 323) observa uma série de estratégias utilizadas pelos idealizadores e professores que conduziam a iniciativa para compatibilizar os processos de preparação para o vestibular com os de uma formação de caráter mais político e crítico em relação à sociedade e aos próprios mecanismos de seleção para o ensino superior. Entre essas iniciativas, destaca a organização de eventos que buscam mobilizar os participantes a centrarem seus esforços em torno da busca pelo acesso às universidades públicas, comumente traduzidos como parte de uma iniciativa das camadas populares para “ocupar” essas instituições. Ressalta ainda a realização de rodas de conversa, debates e palestras que têm como foco a problematização de temáticas sociais diversas tais como as relações de gênero e étnico-raciais, as desigualdades socioeconômicas no Brasil e as políticas públicas. Os relatos dos indivíduos aqui focalizados que transitaram ou frequentavam cursinhos comunitários ou populares assemelharam-se bastante aos apontamentos desse autor.

assinalavam o fosso existente entre aqueles que, não realizando uma passagem automática da educação básica para o nível de ensino subsequente, podiam dedicar-se exclusivamente aos estudos para melhor prepararem-se para os exames.

Tipo, eu entrava às nove da manhã no trabalho e saía só às cinco. Só que eu trabalhava lá na Vila Mariana, então, a semana inteira era aquela rotina: sair de casa bem cedo, trabalhar o dia inteiro e depois pegar o metrô lotado, o ônibus lotado. Duas vezes por semana, eu ia no inglês, porque desde que eu comecei a trabalhar, que eu ainda estava no ensino médio, eu comecei a pagar inglês (...). Aí, eu estudava alguma coisa no ônibus, senão, eu dormia um pouco, acordava e estudava mais um pouco. Eu ia no cursinho só no sábado. Eu ficava lá o dia inteiro. Era muito puxado, porque eu estava cansada da semana inteira. Quando dava uma hora da tarde, depois do almoço, eu já estava... Tinha aula que eu dormia. Tipo, aula de Biologia eu dormia. Eram três aulas seguidas, então, eu não conseguia. No domingo eu estudava ou, então, eu ficava fazendo nada: dormia, descansava, via televisão. Era essa a minha rotina. – Anita, 19 anos, preta, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

Os cursinhos pré-vestibulares, no entanto, não foram as únicas saídas encontradas pelos jovens frente a impossibilidade de ingressar em um curso de graduação. Ainda que em menor proporção, cursos-livres e cursos técnicos de nível médio foram ressaltados com um caminho alternativo para dar prosseguimento aos estudos, mantendo de alguma forma um vínculo com práticas de formação profissional e/ou de preparação para o ensino superior. Esse foi o caso de quatro moças e quatro rapazes, que ressaltaram a frequência a essas modalidades de formação não como substitutivas a um curso de graduação, mas, como ressaltaram, uma maneira encontrada por eles para “não ficar parado”, um “Plano B”, frente às dificuldades de acesso ao ensino superior. Por exemplo, na época da entrevista, Janaína (20 anos, branca) participava há pouco mais de um ano de um curso-livre de formação de palhaços oferecido por uma organização não-governamental (ONG). Todos os dias deslocava-se de sua residência, situada no distrito de Sapopemba para a sede da instituição na Vila Madalena, zona oeste da cidade de São Paulo, onde frequentava aulas de acrobacia, artes circenses, interpretação e história do teatro. Temáticas muito próximas daquilo que um dia vislumbrava aprender, de maneira mais aprofundada, quando ingressasse no curso de graduação em Artes Cênicas.

Eu fui por indicação dos meus amigos. Quando eu terminei a escola, na verdade, eu tentei entrar no curso do D. da A., que é esse curso que eu estou fazendo hoje, mas eu não consegui passar nem no Enem, nem no teste que eles

fazem. Eu não fui selecionada. Aí depois, no outro ano, eu consegui ir para o D. da A. – Janaína, 20 anos, branca, estudante de curso-livre.

Para além das dificuldades de acesso a um curso de graduação, a busca de alternativas de formação em modalidades e níveis de ensino distintos ao do ensino superior foi justificada por esses indivíduos em decorrência de uma pluralidade de preocupações e interesses. Destacou, entretanto, a perspectiva de converter essas experiências em uma rota de aproximação de certa “área” de formação e de atuação profissional futura, bem como de convertê-las em um meio a partir do qual aspiram amplificar tanto as possibilidades de inserção no mundo do trabalho quanto as chances de obter melhores rendimentos a partir dessa colocação. Sobre esse último aspecto, é preciso dizer que para parcela deles, notadamente para aqueles que previam a necessidade de transitar por cursinhos pré-vestibulares e de arcar individualmente com os custos desse trânsito, a própria continuidade dos estudos estava condicionada à obtenção de uma situação mais fecunda no mundo do trabalho. Por outro lado, para aqueles que seguiam dependendo economicamente de suas famílias de origem, a manutenção de vínculos com uma rotina estudantil figurava como uma espécie de contrapartida do apoio parental. Foi o que explicou, por exemplo, Inácio (18 anos, branco) que frequentava o curso de Organização Esportiva oferecido por uma escola técnica estadual:

Eu não queria ficar parado sem fazer nada e a minha família disse que eu não poderia ficar parado. Ela falava para mim: “você tem que fazer alguma coisa, porque se você não vai estudar, você vai ter que trabalhar”. Ai, depois que eu terminei [o ensino médio], eu fiquei seis meses [parado], que eu fiquei sem estudar. Foi bom porque eu dei aquela respirada. Mas, aí, no segundo semestre de 2014, eu fiz seis meses do curso técnico em Segurança do Trabalho, só para não ficar parado. Era mais para não ficar estático e a minha mãe não ficar pesando muito. Mas o curso não tinha nada a ver com os meus interesses. Aí, em 2015, eu conheci o curso da ETEC. Eu já conhecia o curso. Na verdade, quando eu terminei o ensino médio, eu pensei em fazer o Vestibulinho para o curso, mas eu acabei fazendo só o Enem. Como eu não passei... Aí, como eu já conhecia o curso, eu fui lá. Eu me inscrevi, fiz a prova e passei para o curso. É mais fácil que o Enem. [Pergunta – E a sua mãe?] A minha mãe? Ela não curtiu muito que eu larguei o curso de Segurança do Trabalho, porque... Na cabeça dela, eu estava saindo de um curso sem acabar e tal. Mas, eu queria, na verdade, pegar uma base maior, me preparar e, depois, ir para o curso de graduação, no caso, em Educação Física. Aí... eu falei com ela e, eu acho que ela entendeu. – Inácio, 18 anos, branco, estudante de curso técnico.

Cabe ressaltar que nem todas as moças e rapazes que mencionaram essa experiência ou a perspectiva de realizá-la contavam com o amparo econômico de suas famílias de origem, mas justamente ao contrário. Para a maioria deles, era por meio da obtenção de uma renda própria que o acesso e/ou a permanência em um curso técnico ou em um curso-livre foi descrito como viável. Como consequência, se para parte deles a busca por essas possibilidades de estudo não prescindiam da obtenção de um trabalho remunerado, para outra as chances de acesso e de permanência nessas formações articulavam-se à obtenção de um auxílio pecuniário, disponibilizadas por ONGs e/ou pelo poder público⁶². Esse era o caso, por exemplo, de Isobel (19 anos, parda) que participava de aulas oferecidas por uma instituição pública estadual destinada à iniciação musical e formação de profissionais. A bolsa mensal de meio salário mínimo assegurava a essa jovem a provisão de recursos relacionados ao transporte e a compra de materiais e equipamentos para frequentar as atividades, além do mínimo necessários para arcar com pequenas despesas pessoais.

Quer fosse pelos constrangimentos relativos às dificuldades de acesso ao ensino superior, quer fosse pelos constrangimentos relacionados à premência de obtenção de uma renda pessoal (que condicionavam, entre outras coisas, o acesso a novas oportunidades de formação a uma relativa independência financeira), foram justamente esses jovens que assinalaram a perspectiva e/ou a efetiva construção de itinerários mais labirínticos de continuidade dos estudos, pois entre o término da escolarização básica e o acesso a um curso de graduação, os dilemas de enfrentar certas contingências e a maior ou menor abertura para aproveitar certas possibilidades de estudo iam tateando suas possibilidades de acesso a um campo de possibilidades disformes. Esse movimento era apreendido pelos próprios atores como expressão das desigualdades sociais, uma vez que as chances de estruturar uma trajetória pessoal aparentemente mais linear era, entre eles, apreendida como privilégio de grupos e indivíduos aparentemente liberados de preocupações relacionadas à sobrevivência econômica e menos afetados pelos efeitos de mecanismos meritocráticos de seleção. “No meu caso, tudo

⁶² Três jovens, duas moças e um rapaz, mencionaram a frequência a cursos-livres oferecidos por ONGs e pelo poder público. Embora todos eles tenham assinalado uma concordância entre suas expectativas e as propostas de formação oferecidas pelas instituições, ressaltaram como o auxílio pecuniário (bolsa) oferecido figurou como um elemento determinante para a tomada de decisão sobre a inscrição nessas atividades. Ainda que os recursos monetários sejam utilizados pelos indivíduos para arcar com despesas relativas a própria permanência no curso e para despesas pessoais, a oferta deles parece estar atravessada por características bastante ambíguas e condicionalidades. A principal delas refere-se à articulação entre a transferência de renda e a exigência de algum tipo de contrapartida dos indivíduos beneficiários, em especial, o engajamento deles em atividades socioeducativas e comunitárias. Aspecto já problematizado pelo estudo conduzido por Sposito e Corrochano (2005, p. 166), que veem nesse desenho mais ou menos comum de políticas destinadas a jovens das camadas populares potenciais expressões de novas formas de dominação.

tem a ver com dinheiro. Eu não fui para a UFABC eu ainda não fiz cursinho. Eu fui fazer o curso técnico, tudo por causa do dinheiro, por causa da minha família (...). Só nisso eu vejo a diferença, porque se você pensar que tem gente que o pai dá tudo em casa, né?”, comentou Bianca (20 anos, parda). Por outro lado, experimentando esses itinerários esses jovens também colocavam em xeque a própria perspectiva de estruturar uma trajetória linear.

Por exemplo, tendo ascendido ao ensino superior apenas três anos após o término do ensino médio, Thales (21 anos, pardo) considerava que o intervalo entre a conclusão da educação básica e o recém-ingresso a um curso de graduação tecnológica em uma faculdade estadual havia sido fecundo para “pensar na vida” e adquirir “experiência”. Além do trânsito por um curso técnico, a passagem por diferentes atividades laborais foi enfatizada por esse rapaz como experiências que promoveram maior maturidade para lidar com a própria vida e, sobretudo, desconstruir uma ideia na qual as diferentes fases da vida são delimitadas por eventos muito bem circunscritos e delimitados.

Muitas pessoas não conseguem terminar os estudos porque pararam. Você vê a dificuldade que a pessoa tem porque a vida dela já não é só o estudo. Eu tinha medo disso, mas, depois que eu passei por todas essas coisas, eu acredito que a pressa é uma grande inimiga. Você deixa de viver certas coisas que, o que você perde não compensa. – Thales, 21 anos, pardo, estudante de graduação.

5.3 – Os limites do tempo na ação dos indivíduos

A relativização de um itinerário contínuo de mobilização em torno dos estudos não deve supor, entretanto, que o tempo figure como um aspecto pouco problemático para moças e rapazes, pois, se é verdade que parcela deles individualmente tende a relativizar a força dessa perspectiva, todos colocaram em evidência como uma série de fatores fazem do tempo uma dimensão a orientar suas iniciativas no sentido de dar prosseguimento aos estudos. O tempo figura como uma importante dimensão a ser considerada no movimento empreendido pelos jovens, pois se demonstram uma disposição para ir tateando até encontrarem um lugar no ensino superior, essa disposição não deixa de estar condicionada por uma temporalidade. Dito de outra forma, a busca pelo acesso a um curso de graduação que atenda aos seus anseios de formação, de experiência universitária e/ou de profissionalização são atravessados por uma atenção devida à passagem do tempo.

Ainda que de maneira relativamente heterogênea, essa problemática esteve, em primeiro lugar, relacionada a questões de ordem econômica, que delimitam uma temporalidade mais ou menos legítima de permanência em uma situação de indefinição seja em relação à trajetória escolar, seja no que concerne ao futuro laboral. Essas moças e rapazes assinalam uma disposição para “correr atrás” de uma possibilidade de acesso ao ensino superior e, mais do que isso, garantir o ingresso em um curso capaz de atender suas expectativas de formação acadêmica. No entanto, eles não dispõem de uma situação “escolástica, que implica por definição, uma relação particularmente livre com o que comumente chamamos de tempo, no sentido de suspensão da urgência, da pressa e da pressão das coisas a fazer, dos negócios” (BOURDIEU, 2007, p. 253). Ao contrário, precisam lidar com constrangimentos decorrentes das limitadas situações socioeconômicas experimentadas por eles próprios e por suas famílias.

Entre os indivíduos que contaram ou contavam com o suporte econômico de pais e responsáveis adultos para manterem-se afastados do mundo do trabalho e/ou para arcarem com as despesas de cursinhos pré-vestibulares, aspectos relacionados ao tempo estiveram articulados sobretudo aos limites para a manutenção dessa relação de dependência econômica. Isso porque, em princípio, esse suporte tende a ser negociado pelos indivíduos a partir do diálogo com suas famílias como mais ou menos provisório e circunscrito ao período de preparação para os exames de mérito acadêmico. Assim, tanto eles quanto suas respectivas famílias nutrem a expectativa de que tão logo superada a barreira dessas avaliações serão capazes de repactuar as relações de dependência e independência econômica dos indivíduos *vis-à-vis* seus pais e responsáveis adultos. Ademais, pôde-se notar que as situações que asseguravam a possibilidade dos indivíduos de contar com amparo econômico dos pais e famílias, bem como de outros suportes, são relativamente instáveis, provisórios e passíveis de experimentar grandes reveses.

Por exemplo, como assinalado em outro momento, Rodrigo (21 anos, branca) frequentava um cursinho privado em que possuía uma bolsa parcial e contava com o apoio da mãe que arcava com os gastos de pouco mais um salário mínimo com mensalidade e transporte. No ano anterior, contudo destinou seu tempo exclusivamente ao trabalho em uma empresa do setor de *telemarketing*. Tal experiência foi explicada pelo rapaz como consequência de uma mudança abrupta na situação econômica de sua família. Situação ainda mais dramática foi descrita por Conceição (21 anos, branca) que, na época da entrevista, experimentava uma combinação de problemas, que afetavam a ordem econômica de sua família e a manutenção de uma situação exclusiva de dedicação aos estudos: a poupança adquirida a partir do trabalho realizado ao longo de seis meses havia acabado; como havia recém-completado 21 anos, a

pensão recebida por ela da previdência social, em decorrência da morte do pai, havia se encerrado; a mãe (diarista) estava com problemas de saúde que a impediam de trabalhar. Morando em um pequeno cômodo, situado na sede do grupo cultural do qual fazia parte, e contando com amparo financeiro dos amigos e do namorado, essa jovem supunha que: “esse ano, por obrigação, eu teria que passar no vestibular, só que eu não passei de novo. Eu tinha que ter passado por conta da minha situação econômica, mas infelizmente, funil não escolhe. Eu não passei e eu estou tendo que lidar com uma série de problemas ao mesmo tempo”.

Entre outras moças e rapazes a articulação entre tempo e sobrevivência econômica emergiu como resultado de uma premência para estruturar um itinerário de mobilidade ocupacional. Quem melhor sintetizou essa preocupação foi Miguel (20 anos, preto), que condicionou as chances de sair do emprego como atendente em uma empresa de *telemarketing* à retomada dos estudos. Tendo participado de três edições seguidas do Enem, sem obter uma média suficiente para ingressar em uma universidade pública ou conquistar uma bolsa do Prouni, esse rapaz considerava não dispor mais de tempo para esperar, tendo em vista o fato de que “as minhas condições econômicas, o tempo que eu tenho, o tempo da faculdade, a minha condição de estudo, a minha idade, tudo isso me faz... Eu acho que quanto mais cedo você tem a possibilidade de estudar, melhor para a questão do trabalho”. Mais do que as inquietações de um presente de dependência econômica, compreendida como necessária para melhor prepararem-se para os exames de mérito acadêmico, nesses casos, a dimensão temporal esteve mais fortemente relacionada à perspectiva de um futuro laboral mais ou menos breve que convertia a distância do sistema educacional em uma situação bastante problemática.

Para além do aspecto econômico, o tempo de experimentar certo campo de possíveis no que diz respeito às oportunidades de estudo parece também ser conformado em torno de marcos e de referências que sugerem aos indivíduos um universo de expectativas em relação às suas iniciativas e itinerários. Mesmo assegurando alguma possibilidade de jogo e de performatividade, as relações sociais em que moças e rapazes estão inseridos não deixavam de assinalar um conjunto de prescrições em torno do que os outros esperavam deles. Sobre esse aspecto, os relatos dos indivíduos permitem afirmar que a expansão recente de matrículas no ensino superior e o relativo crescimento do acesso de jovens das camadas populares a esse nível de escolarização induziram a ampliação tanto de suas expectativas de ascender a um curso de graduação quanto de suas famílias (ao menos de uma parcela delas) de que transitassem por um curso de graduação. Todavia, entre os anseios dos indivíduos e de seus pais e responsáveis adultos não havia necessariamente um acordo sobre os caminhos e as temporalidades desse

percurso. A esse respeito, Janaína (20 anos, branca), Miguel (20 anos, preto) e Rodrigo (20 anos, pardo) queixaram-se do fato de que:

Na minha família eu vejo mais pressão, eu vejo mais essa questão do estudo. Eu acho que eles gostariam mais que eu já estivesse numa faculdade, numa graduação. Aí eu sinto mais peso. Meu pai fala: “aproveita enquanto eu estou aqui, porque eu não sei até quando e tal”. Agora que todo mundo pode fazer uma faculdade, como assim que eu já tenho 20 anos e não estou em nenhuma faculdade? Eu poderia estar me formando. Agora com o Prouni, mas mais com o FIES, porque o Prouni não é tão fácil assim, mas... todo mundo... Antes, na minha família, ninguém tinha, ninguém era formado. Agora, essa geração minha e das minhas primas, digamos, todo mundo fez faculdade, saiu do ensino médio e se enfiou numa faculdade, com crédito do FIES. E aí... nisso, eu já tenho um monte de prima formada, que tem mais ou menos a minha idade. Elas saíram do ensino médio e já estão na faculdade. Minhas tias me perguntam: “E aí Janaína! O que é que você está fazendo?”. Eu respondo: “Eu estou fazendo teatro, estou estudando”. E elas: “Ah! Mas e a faculdade?”. Eu falo: “Ah! Não dá para fazer duas coisas ao mesmo tempo”. E elas: “Ah, mas você já tem 20 anos, não é? Já era para estar fazendo alguma coisa aí”. Uai, mas eu estou fazendo alguma coisa, eu só não estou fazendo faculdade! Então é uma coisa. Elas não entendem que tem faculdades e faculdades. – Janaína, 20 anos, estudante de curso-livre.

A maioria dos meus parentes, que moram no Maranhão, e que tem a mesma idade que eu, eles estão conseguindo entrar no ensino superior, seja nas federais ou com bolsa do Prouni. Eu tenho um primo que faz Química, eu tenho outro que faz Enfermagem na Federal. Eu tenho uma outra prima que também está no ensino superior. E, embora minha mãe não fale, assim, diretamente, eu acho que ela se pergunta porque eu não consigo. Se eu fiz o meu ensino médio em São Paulo, se eu estou num lugar que tem tanta faculdade, porque é que eu não consigo? Por que eu não consigo? Minha mãe fala: “Ah! Eu não consegui estudar, então, aproveita!”. Então, tem essa cobrança e é difícil mostrar para ela que não é uma questão de querer. Não é porque você não quer. – Miguel, 20 anos, preto, trabalhador assalariado.

Às vezes, as pessoas não têm conhecimento sobre a realidade do vestibular, do curso de Medicina. Então, às vezes, tem aquela cobrança: “Nossa! Você ainda não passou no vestibular?”. Tem uma tia minha que... “Nossa, você ainda está nisso? Por que você não tenta outra coisa? Medicina? Para que Medicina? Faz Enfermagem!” (...) Às vezes, eu fico pensando nisso: será que eu realmente não estou muito velho para isso? Querendo ou não, uma mentira repetida muitas vezes, ela acaba parecendo verdade. Eu fico um pouco inseguro. Até no E. [cursinho pré-vestibular]: a maioria das pessoas terminaram o ensino médio no ano passado, então, elas têm 18 anos, eu tenho

20. Então, eu me sinto um pouco deslocado, mas, aí eu penso que tem gente, tem colegas meus no cursinho mesmo que estão na mesma situação que eu. Aí eu relaxo um pouco. – Rodrigo, 20 anos, pardo, estudante de cursinho pré-vestibular.

O tempo de suspensão desses indivíduos em relação a uma perspectiva mais concreta de inserção, que incluem a estruturação de um itinerário de escolarização pós-média, parece ser marcado pela provisoriedade. Entre o término da escolarização básica e a retomada de uma trajetória educativa tanto os jovens quanto suas famílias – ao menos tal como as percebiam – nutriam a expectativa de que uma relativa incerteza em relação à continuidade dos estudos seria superada numa temporalidade breve. Seus testemunhos parecem corroborar para as análises de François Dubet (2004) em torno da condição juvenil contemporânea. Sustenta esse autor a tese de que as transformações socioculturais e econômicas experimentadas pelas sociedades ocidentais desde a Segunda Guerra Mundial tenderiam a atribuir aos indivíduos a liberdade para a conformação de seus destinos (como se pudessem se construir por eles mesmos, a despeito de seus papéis, de seus pertencimentos sociais e identificações) e, ao mesmo tempo, requerer deles a expressão de uma autenticidade pessoal no delineamento de seus itinerários. Por outro lado, essas mesmas sociedades disseminariam a perspectiva segundo a qual a construção de um futuro mais ou menos necessariamente dependeriam de suas performances escolares dos indivíduos, obrigando-os a serem bem-sucedidos em seus estudos e, assim, garantir a entrada na vida adulta em uma posição mais favorável em uma hierarquia social. Dito de outra forma, se por uma série de reconfigurações sociais os jovens são convocados a serem livres e autênticos, não podem ignorar o fato de que também são obrigados a trabalhar para obter uma posição que não está assegurada. Nesse sentido, a própria condição juvenil constituir-se-ia em um desafio na qual estaria em jogo a possibilidade de equilibrar essas diferentes orientações e princípios.

Na escolha de um curso de nível superior que se adeque às que têm sobre si mesmos encontra-se a tentativa de moças e rapazes de não apenas assegurar um horizonte de inserção possível, mas também de fazer dele uma fonte de expressão de uma individualidade e singularidade. No entanto, a influência da formação escolar e do império da performance para conformação de suas perspectivas figura como um limitador de satisfação das perspectivas de futuro dos indivíduos. Nessa situação, como pôde-se constatar a partir do testemunho, o tempo cumpre um papel importante na emergência de tensões, que eram equacionadas de maneiras

distintas por moças e rapazes, dependendo dos suportes de que dispunham para seguir tentando estruturar seus itinerários educativos.

Referindo-se a esse tema, por exemplo, um primeiro subgrupo de jovens descreveu a tentativa de, na medida do possível, dilatar o máximo possível esses limites temporais em favor de suas aspirações. Supondo existir caminhos aparentemente mais previsíveis e palpáveis, essas moças e rapazes seguiam tentando delinear um itinerário capaz de atender seus anseios. Em grande medida, a possibilidade desses jovens de resistir aos efeitos de uma temporalidade socialmente determinada encontrava-se na presença de heterogêneos suportes objetivos e subjetivos. Em primeiro lugar, o fato de estarem imersos em atividades e espaços – cursinhos pré-vestibulares, cursos-livres e coletivos juvenis – que, de maneiras heterogêneas, disponibilizavam recursos que os animavam a ainda terem chances de superar o obstáculo dos exames de mérito acadêmico. Por outro lado, participando dessas atividades e no cotidiano desses espaços, esses indivíduos não apenas tomavam contato com um conjunto de ideias, de conselhos e de recursos para melhor prepararem-se para as avaliações que condicionam o acesso deles ao ensino superior, mas passavam a estar situados em um universo de relações sociais, notadamente de amizade, em que não eram os únicos a buscar heterogêneos caminhos de formação e constrangidos a lidar com as barreiras de acesso ao ensino superior. O fato de não se sentirem sozinhos na tentativa de estruturar um itinerário de formação continuava animando essas moças e rapazes a persistirem, o que em alguns casos não prescindia da gestão de conflitos e tensões em domínios como a família e do trabalho.

Ademais, foi entre esse subgrupo de jovens que se situavam moças e rapazes que, tendo enfrentado exames de mérito acadêmico no ano anterior ao da realização da entrevista discorreram situações nas quais “quase” foram aprovados. Ainda que não tenham logrado êxito em ingressar no ensino superior, a obtenção de uma boa média nas avaliações que condicionam o acesso ao ensino superior assinalava para eles que estavam mais próximos de satisfazer suas aspirações. De modo geral, a apreciação sobre suas possibilidades de ingresso em um curso de graduação tomava como referência a participação em processos anteriores e as pequenas diferenças de pontuação que distinguiam aprovados e reprovados nos exames de mérito acadêmico. Assim, apesar de todos os constrangimentos de ordem econômica sofridos por Conceição (21 anos, branca), essa jovem preparava-se para sua quarta tentativa de ingressar no curso de Geografia da USP com relativo otimismo porque havia, no ano anterior, não apenas chegado até a última fase do exame realizado pela instituição como obtido uma média muito próxima de candidatos aprovados. Situação mais ou menos similar foi descrita por Rodrigo (20

anos, pardo), que tendo participado do concurso realizado pela mesma instituição, assinalou serem seus resultados compatíveis com as médias necessárias para ascender a quaisquer carreiras universitárias, exceto a de Medicina que aspirava realizar.

Um segundo subgrupo de jovens, no entanto, discorreu sobre uma experiência que pode ser caracterizada pelo movimento de readequação de suas expectativas a um universo de possíveis. Esse movimento esteve presente entre indivíduos que já não mais: aspiravam ingressar em universidades públicas e/ou privadas de grande prestígio; ansiavam por ingressar em carreiras universitárias marcadas por uma acirrada disputa por vagas; diferentemente de horizonte de gratuidade do acesso ao ensino superior, passaram a vislumbrar suas chances de escolarização por meio da busca por cursos oferecidos por estabelecimentos privados de ensino (arcando com as despesas desse caminho). As dificuldades para obter média suficiente para “passar” nos exames de mérito acadêmico, ao lado da passagem do tempo, induzia/induziu esses indivíduos a adequarem suas expectativas às chances objetivas mais factíveis.

Ainda que se referindo a realidade de estudantes secundaristas franceses, uma das tipologias de aluno construída por Anne Barrère (2000 e 2001) parece bem adequar-se ao movimento realizado por esses jovens em suas tentativas de fazer frente aos exames de mérito acadêmico. Na análise sobre a relação de moças e rapazes com o trabalho escolar, a referida autora identifica um grupo denominado como “esforçados”, que tem como principal característica o fato de investirem objetiva e subjetivamente em torno das atividades escolares sem que isso converta-se no reconhecimento de professores e/ou na obtenção de resultados mais ou menos compatíveis com suas expectativas. Tal inadequação entre esforços e resultados faria desse grupo – composto sobretudo por estudantes de estratos populares interrogados – aquele mais explicitamente submetido a uma situação mais trágica se comparada às demais figuras encontradas pela autora, uma vez que se percebem como bons estudantes e como indivíduos dispostos a estabelecerem uma relação de implicação com o saber escolar, mas seu sucesso objetivo não está à altura dessa imagem. “O ‘esforçado’ é uma experiência de ausência de maestria no trabalho escolar, principalmente definida pelo desacordo entre a percepção do seu próprio investimento na escolaridade e os resultados objetivos deste investimento, o relaxamento do laço entre esforço e o seu ‘salário’ simbólico” (BARRÈRE, 2000, p. 234).

Dispostos a transpor a barreira dos exames acadêmicos, esses jovens colocaram em prática o plano – dispondo de suportes heterogêneos – de melhor preparem-se para essas avaliações, mas não obtiveram êxito proporcional aos esforços empreendidos, experimentando uma ruptura do equivalente trabalho e resultado. Nessa situação, não lhes restava/restou outra

alternativa do que a de tentar reestabelecer um laço entre essas duas dimensões de suas iniciativas, mais especificamente, de interromper seus esforços no sentido de estruturar um determinado caminho de estudos, inclusive, como forma de proteger a imagem que os outros e eles próprios mantêm sobre si mesmos. Como assinala Miguel (19 anos, preto), que desde o término do ensino médio vem tentando ingressar no curso de graduação, quer seja em uma universidade pública ou privada na condição de bolsista: “para mim, o Enem foi uma experiência degradante, foi uma experiência que... Faz três anos que eu tento entrar numa faculdade e a minha nota só piorou de 2012 para cá. Tanto que eu acho que eu não vou mais fazer, não vou porque eu acho que eu quero me preservar um pouco disso também”. Um aspecto também ressaltado por Nelson (21 anos, branco) que, após duas tentativas frustradas para obter uma bolsa do Prouni ou uma vaga em uma universidade pública, matriculou-se em um estabelecimento privado de ensino, arcando privadamente com as despesas desse movimento: “Eu nunca tirei uma nota boa para entrar no curso de Odontologia, nem para o Prouni, nem para uma pública. Eu não fui mal, mas por ser um curso muito visado, a concorrência é muito grande. Era impossível. Aí, chega uma hora que você pensa: ‘meu, tem que partir para outra’. Você vai desanimando”.

5.4 – Quando o caminho é pagar para estudar

Entre aqueles que buscaram ingressar no ensino superior público ou privado na condição de bolsista depara-se com moças e rapazes que, depois de algumas tentativas de êxito nos exames de mérito acadêmico encontraram na matrícula em um curso de graduação oferecido por estabelecimento privado a alternativa para dar continuidade aos estudos. Invariavelmente, a decisão de arcar privadamente com os custos do acesso ao ensino superior foi descrita como forma encontrada por eles para lidar com uma grande concorrência por caminhos que lhe assegurassem, senão a possibilidade de frequentar uma instituição pública de ensino, pelo menos transitar por uma instituição privada gratuitamente, tornando-se bolsista do Prouni. Além disso, tal itinerário foi defendido como maneira de preservar a perspectiva de formação em uma área ou carreira universitária. Esse era o caso, por exemplo, de Yumi (23 anos, amarela) que, na época da entrevista, frequentava o curso de Ciências da Computação em uma faculdade particular. “Eu tentei entrar na USP, eu tentei, mas eu não passei. Eu fiquei muito longe. A nota era muito difícil, muito difícil. Eu nem fui pra 2ª fase. E, como eu queria a área de T.I. [Tecnologia da Informação], é muito concorrida”. Uma alternativa também encontrada por

Naíra (20 anos, preta) que estava matriculada no curso de Fotografia de uma faculdade particular. “Eu queria fazer Têxtil e Moda na USP e federal, só se eu saísse de São Paulo, mas tudo que tem a ver com arte, com cultura que é o que eu quero, está aqui. Aí eu fui atrás desse [curso] particular”.

Para uma outra parcela de jovens pagar para estudar constituía-se no único caminho possível para estruturar um itinerário mais longo pelo sistema educacional e adquirir um diploma de nível superior. Trata-se de uma perspectiva assinalada sobretudo por jovens que descreveram seus itinerários em termos de desmobilização e de falta de sentido em relação aos estudos ao longo da educação básica que, considerando essa experiência sequer cogitava a possibilidade de acesso ao ensino superior através da comprovação de exames de mérito acadêmico. Nesse sentido, a matrícula no ensino superior privado foi apresentada como um caminho “mais fácil”, tendo em vista que nessas instituições os processos seletivos teriam um caráter eminentemente protocolar. Desde que estivessem dispostos a arcar com as despesas desse acesso, em especial, com as mensalidades e taxas de matrículas requeridas por essas instituições, a comprovação do domínio de certas competências e conhecimentos escolares não constituir-se-iam em obstáculos para o ingresso em um curso de graduação. Falando dessa “facilidade”, Michelle (21 anos, parda) que havia recém-concluído o curso de licenciatura em Letras em uma das maiores universidades privadas lucrativas do país relatou que: “o vestibular deles que é uma redação. Ou seja, se você sabe escrever, você está dentro. Acho que até se você não sabe, se você é um analfabeto funcional, que é a coisa que mais tem nesse mundo, eles te matriculam”.

No entanto, se o setor privado representava para esses jovens uma alternativa ou a única saída para driblar os concursos de admissão realizados por universidades públicas e para recrutamento dos beneficiários do Prouni, seus testemunhos assinalaram estar essa possibilidade condicionada às situações socioeconômicas experimentadas por eles próprios e por suas famílias. Assim, apenas a disposição pessoal para pagar um curso de graduação não representava, necessariamente, o acesso dos indivíduos a ele pois era preciso, antes, dispor de recursos financeiros para tanto. Essa condicionalidade tinha consequências importantes para a articulação entre educação e trabalho na vida desses indivíduos, pois a continuidade dos estudos não prescindia da inserção deles no mercado de trabalho e da conquista de remuneração compatível com a assunção de despesas mensais com serviços educacionais⁶³. Por outro lado,

⁶³ Mesmo a obtenção de um trabalho regular, mais ou menos estável, na condição de assalariado, não se constituía como elemento capaz de assegurar o acesso ao ensino superior. Tendo que lidar com outras despesas, relacionadas

esse fator também delimitava um universo circunscrito de instituições de ensino privado, cujas mensalidades eram apreendidas como compatíveis a recursos individuais e/ou familiares mais ou menos limitados⁶⁴. Como consequência, um traço comum de seus relatos consistiu na ênfase de que suas chances de acesso a um curso de graduação decorriam da conquista de alguma independência financeira e/ou da superação de dificuldades econômicas enfrentadas por suas famílias e, ao mesmo tempo, da possibilidade de beneficiar-se de uma promoção, de uma vantagem e/ou de um desconto assegurados pelas próprias instituições de ensino privada na busca de uma clientela para os cursos oferecidos por ela.

Eu pesquisei muito, por causa do preço. Eu acho que das faculdades que tem o curso de Assistente Social, a minha deve ser uma das mais baratas e contou muito o fato de que eu tenho um desconto. Eu consigo pegar um desconto, por conta de uma associação do hospital onde eu trabalho. Mesmo assim eu pesquisei muito. Esse semestre eu estou pagando 513 reais, mas a mensalidade é 570. No próximo semestre a mensalidade vai para seiscentos e poucos e, eu acho que, até o final do curso, eu vou pagar algo próximo de mil reais. Então, tem desconto por causa do meu trabalho, mas mesmo assim é uma grana, né?
– Luiza, 24 anos, preta, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

O universo circunscrito de estabelecimentos de ensino possíveis de serem acessados pelos indivíduos em decorrência dos baixos recursos financeiros para arcar privadamente com os custos do acesso ao ensino superior, suscitava entre eles diferentes sentimentos. Para uma parcela deles, esse aspecto não figurava como problemática, em certa medida, porque dispunham de poucas referências para assinalar nuances que distanciavam a formação oferecida por instituições públicas daquela garantida por estabelecimentos privados, bem como de uma variação interna no interior do próprio setor privado. Suas referências giravam em torno, sobretudo, de aspectos relativos à gratuidade e o prestígio social e acadêmico de um universo

ao consumo pessoal e/ou a provisão de recursos financeiros para a composição da renda familiar, parcelas dos indivíduos apenas dirigiram-se ao ensino superior (ou supunham realizar esse movimento) quando os rendimentos pessoais se tornaram compatíveis com o atendimento de diferentes necessidades e anseios.

⁶⁴ Esses jovens dirigem suas expectativas de continuidade dos estudos exclusivamente pela busca de cursos de graduação oferecidos por estabelecimentos privados de caráter lucrativo, que se diferenciam em termos de prestígio e de condições de funcionamento de instituições privadas, mas que não tem como finalidade assegurar lucro para seus mantenedores. Perfil de estabelecimentos de ensino superior também frequentado por parcela dos jovens entrevistados que eram bolsistas do Prouni, cujas estratégias para minorar custos que permitam, em um só tempo, ampliar os lucros de seus proprietários e atrair a atenção de jovens trabalhadores e pertencentes a famílias de baixa renda. Tais estratégias têm sido bem documentadas pelos estudos da educação: excessivo número de alunos por sala de aula, oferta prioritária de cursos noturnos, de licenciatura e de bacharelados concebidos como de mais baixo custo, grande mobilização de recursos de educação a distância, precarização das condições de trabalho docente, padronização do trabalho docente e de materiais didático, arrefecimento de critérios de avaliação acadêmica dos estudantes etc. (MARTINS, 1987; DURHAM, 2003; KALMUS, 2010; ALMEIDA, 2014).

de instituições de ensino superior. Além disso, foi possível observar entre esses indivíduos, mais do que uma relação instrumental com o trânsito por um curso de graduação – orientada pela simples obtenção de um diploma – a crença de que, independentemente das condições oferecidas por uma instituição de ensino, a obtenção de uma formação de qualidade dependeria menos do que um estabelecimento é capaz de oferecer do que do engajamento de um indivíduo em torno dos estudos. Dito de outra forma, sustentavam a crença de que a maior ou menor fecundidade de suas experiências universitárias obedeceriam a própria capacidade e disposição de “aproveitar” o que lhes era oferecido.

Por outro lado, quanto maior a familiaridade do indivíduo sobre a diferenciação do ensino superior, maior a queixa em torno de suas possibilidades de estudo em cursos de graduação. Uma atenção devida, sobretudo, pela suspeita de que não se beneficiam das mesmas condições de formação e de fruição da vida universitária. Ademais, se a busca por vagas oferecidas pelo setor privado convertia-se em uma alternativa para conquista de um diploma, este tenderia, na percepção dos próprios indivíduos, a ser menos valorizado na disputa por um posto de trabalho. Uma questão que fez lembrar as observações realizadas por François Dubet (2015, p. 255-256) acerca das diferentes dimensões dos processos de democratização do ensino, dentre os quais àquelas relacionadas ao que define como “utilidades” acadêmicas do diploma: “um sistema democrático, sob todos os aspectos do conceito, mas no qual os diplomas não valessem nada, não seria realmente democrático”. Tratou-se de uma questão, no entanto, que foi parcialmente relativizada por moças e rapazes que, embora frequentando o ensino superior privado, em instituições de baixo prestígio social e acadêmico, avaliavam serem seus cursos de graduação menos massificados em termos de oferta, se comparados a outros que reúnem um número expressivo de estudantes de graduação no país. Sobre esse aspecto, por exemplo, Nelson (21 anos, branco) disse que: “Se você pensar, a A. [nome da universidade] não é uma faculdade top. Ela é bem... Não tem muito crédito, fama se comparada uma USP. Mas, eu estou fazendo Odontologia que é um curso que não é todo mundo que faz”.

É importante assinalar que a atenção às promoções e vantagens oferecidas por estabelecimentos privados de ensino e, ao mesmo tempo, o relativo desconhecimento sobre as relações entre poder público e iniciativa privada – mediadas por programas tais como o Prouni e FIES – resultavam no envolvimento de alguns jovens em situações problemáticas, em que o acesso e a frequência ao ensino superior eram mediados por relações contratuais bastante suspeitas. Por exemplo, na época da entrevista, Arthur frequentava o segundo semestre do curso de graduação em Administração de uma faculdade privada e explicava a sua matrícula no ensino

superior como resultado da conquista de uma “bolsa do FIES”. Ora, o programa governamental mencionado por esse rapaz, como explicitado em outro momento, não concede bolsas para que moças e rapazes das camadas populares transitem gratuitamente por uma graduação, mas concede crédito educativo para os estudantes. Ou seja, enquanto são beneficiários dessa iniciativa podem até transitar por um curso sem terem de arcar com despesas relacionadas à mensalidade e demais taxas requeridas por estabelecimentos privados de ensino, contando para isso com subsídio governamental. Mas essa possibilidade está condicionada pelo compromisso assumido pelos indivíduos de ressarcir os cofres públicos posteriormente à obtenção do diploma.

Em grande medida, a confusão deste rapaz resultava de uma série de agências de mediações que fizeram-no crer na promessa de uma instituição de ensino privada de, ao final do seu curso de graduação, saldar a dívida contraída individualmente com a União: a apresentação da faculdade pelo pastor da igreja, que frequentava junto com sua família; a participação em reuniões realizadas por uma associação comunitária, que mediava o acesso das pessoas de seu bairro à instituição de ensino; a visita à faculdade e contato com informações de um programa no qual, de fato, o estabelecimento de ensino frequentado comprometia-se com a possibilidade de ser ela responsável pela amortização da dívida contraída pelos estudantes. O problema é que para participar da promoção, este rapaz procurou um banco e contraiu — em seu nome — o financiamento estudantil do governo federal. “O que eles me disseram é que eles me pagariam no final. Então, já teve um acordo tácito ali, né? Então, para todos, eles disseram que é o governo que pagaria. Mas, eu também já ouvi uma história de que, depois, você é que vai ter de pagar a faculdade”.

A dúvida suscitada pela contradição entre propaganda da faculdade e os comentários que circulavam no corredor da faculdade não induzia esse rapaz a abandonar o curso e/ou a procurar informações que pudessem-lhe esclarecer os compromissos que atavam ele, instituição de ensino e poder público federal. Motivo descrito por Pérola (22 anos, preta) como principal razão para abandonar o curso de Lazer e Turismo frequentando durante quatro meses em uma faculdade privada, pertencente ao mesmo grupo empresarial. “Tinha um convênio lá na minha rua, com uma associação, então, a gente não pagava. Aí, eu fiz durante quatro meses Turismo. Só que eles começaram a botar pilha na gente para fazer o FIES. Eu comecei a ouvir umas histórias, que era propaganda enganosa. Aí eu saí, porque nessa vida nada vem de graça”. De fato, uma simples busca na internet permitiu identificar serem as faculdades frequentadas por esses dois jovens pertencentes a um dos maiores grupos privados que atuam no ensino superior

no Brasil e, para além disso, estar ele envolvido com um esquema fraudulento de contratos com o FIES. Em algumas reportagens localizadas, foi possível identificar ex-alunos que, após o término do ensino superior passaram a receber faturas e cobranças de bancos públicos, sem dispor de amparo da instituição de ensino para saldá-las⁶⁵.

De modo mais recorrente, no entanto, o maior problema ressaltado por esses indivíduos disse respeito ao fato de que, no momento da matrícula, nem sempre tinham clareza do caráter provisório de alguns anúncios, sendo que parte deles descreveram situações nas quais, estando desprovidos de uma familiaridade com as linhas finas de um contrato que articula compromissos de consumidores e prestadores de serviços educacionais, acabaram por enredar-se em situações em que o acesso ao ensino superior foi hiper-facilitado por uma promoção, mas sendo essa vantagem temporária, foi a permanência nesse nível de ensino que passou a figurar como problemática, uma vez que: as mensalidades passaram a aumentar progressivamente, os descontos foram interrompidos ou diminuídos, a isenção de taxas de matrícula chegaram ao fim. Ao lado dessas mudanças, ressaltaram como parte dos dilemas de permanência também passam a referir-se às mudanças de suas situações no mundo do trabalho e/ou a rupturas abruptas de arranjos econômicas em suas famílias que asseguravam para eles alguma independência econômica. O exemplo mais evidente desse imbróglio foi dado por Luana (21 anos, parda) que, desde o término do ensino médio, já havia transitado por dois cursos de nível superior (Fisioterapia e Enfermagem), abandonados em decorrência do desemprego de seus pais e dela própria.

Foi tanta coisa que aconteceu: meu pai ficou desempregado e ele nunca mais... ele vive até hoje de bico. Aí minha irmã, que também estava fazendo faculdade, ela ficou grávida. Aí, por mais que eu quisesse, eu não podia... Ela tinha bolsa do Prouni, mas no meu caso, eu não podia. Dessa vez, que foi agora recente, eu saí do curso por causa que eu fiquei desempregada e, para piorar, tem a doença da minha mãe. Então, por tudo isso e também a questão do FIES me levaram a abondar de novo a faculdade. – Luana, 21 anos, parda, a procura de trabalho.

⁶⁵ Ver, por exemplo, reportagem publicada pelo jornal Folha de S. Paulo “Estudantes levam drible do FIES e querem processar universidade em SP”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832878-estudantes-alegam-drible-no-fies-e-querem-processar-universidade-em-sp.shtml>. Acesso em: 22 out. 2018.

Importa assinalar o fato de que essa jovem, além do desemprego, lidava com uma série de situações que afetavam de modo substantivo as possibilidades de ela contar com amparo econômico dos pais e demais membros da família. Há pouco mais de dois anos, desde que perdeu o emprego, seu padrasto (a quem referia-se como pai) realizava pequenos bicos na área da construção civil. A mãe estava afastada do mundo do trabalho, em decorrência de problemas de saúde (lesão no ombro, por esforços laborais repetitivos). Nessa configuração familiar, apenas a irmã mais velha mantinha vínculos mais ou menos estáveis com o trabalho, mas além de auxiliar economicamente a família de origem com dois salários mínimos, era responsável por prover sua própria família, uma vez que era casada, tinha uma filha pequena e dispunha de sua própria casa (alugada). Essas características são bastante importantes para compreender os motivos pelos quais vivendo situação mais ou menos similar no mundo do trabalho, Yumi (23 anos, amarela) podia contar com amparo econômico dos pais para manter-se matriculada no ensino superior: “A empresa em que eu trabalho está passando por dificuldades, mas eu estou saindo agora. Tem seis meses que eles não pagam o meu salário. Eu estou com dificuldades para pagar a minha faculdade e quem está me ajudando com isso é o meu pai”.

Além do suporte econômico dos pais e da família, os jovens referem-se ao programa de crédito estudantil do governo federal, o FIES, como uma alternativa para lidar com essas dificuldades. Mas, as possibilidades de os indivíduos acessarem os recursos dessa iniciativa governamental variaram de acordo com o momento em que buscaram por ela. Michelle (21 anos, parda), por exemplo, disse não ter encontrado nenhuma dificuldade para tornar-se beneficiária desse programa. Mais do que isso, relatou ter contado com amparo da própria instituição de ensino em que estava matriculada para reunir toda a documentação necessária para entrar com o pedido de crédito educativo. “Foi bem fácil. Eu fui na secretaria, aí tinha uma pessoa que cuidava só disso. Ela me disse o que eu precisava juntar de documento. Ela me deu todo passo a passo. Aí eu fui atrás”⁶⁶. Situação muito distinta foi descrita por jovens como Fábio (21 anos, preto) que, também buscou contar com o crédito educativo. “Quando eu soube que eu já estava trabalhando, que eu já estava estudando, que eu já estava fazendo a minha parte, mas eu não ia poder mais participar, eu fiquei puto”, afirmou esse jovem. Essas nuances resultam

⁶⁶ O relato da jovem sobre a “facilidade” encontrada e do “incentivo” da instituição para que seus estudantes buscassem o FIES como um suporte para permanecer estudando fez lembrar as observações de Henrique da Costa em pesquisa com estudantes que frequentavam universidades e faculdades privadas em São Paulo. Descrevendo as características de um dos estabelecimentos de ensino diz esse autor que: “passando as catracas, há estandes anunciando o programa, assim como em todas as mesas da praça de alimentação. Dezenas de guichês à entrada recebem os demandantes, que são atendidos por funcionários que vestem camisetas de incentivo à adesão ao programa. Nos laboratórios de informática, os computadores ostentam uma ‘orelha’, com a onipresente mensagem ‘Com o Fies dá!’” (COSTA, 2015, p. 74).

de mudanças empreendidas pelo poder público para a concessão do crédito aos estudantes, uma vez que entre 2010 e 2014, o governo federal não apenas destinou recursos bastante vultuosos para o financiamento indireto do ensino superior privado no país, como promoveu um afrouxamento nas regras de concessão de benefícios do programa. No entanto, no quadro de recessão econômica, de políticas de ajuste fiscal e de denúncias de ilegalidades e abusos cometidos por instituições privadas de ensino no uso do FIES, a partir de 2015, novos critérios e mecanismos passaram a ser adotados pelo governo na destinação dos recursos do programa⁶⁷. Dentre estas medidas, figura com destaque no relato dos indivíduos a exigência de que todos os interessados em acessar os recursos do FIES participem do Enem e, nessa avaliação, obtenham uma nota mínima.

5.5 – O mérito como um sobre-esforço individual

A meritocracia é um tema clássico entre pesquisadores, políticos e administradores por referir-se a um princípio que harmoniza diferenças individuais e desigualdades sociais, promovendo o equilíbrio e a eficácia global da sociedade: todo indivíduo é estimulado a explorar seus talentos, vocações, esforços, experiências e qualificações o máximo possível de modo a ocupar o lugar que estes lhes conferem. Sem o mérito não haveria outra maneira, senão a do nascimento na distribuição dos indivíduos em uma escala de estratificação social. Em uma sociedade democrática e aberta à mobilidade social, tratar-se-ia do único princípio admissível, eficaz e capaz de produzir desigualdades justas. Assim, a repartição desigual da riqueza, do poder e do prestígio estariam determinadas tanto no sucesso quanto no fracasso escolar (DUBET, 2008; VALLE, 2013). No Brasil, as políticas de inclusão e de ação afirmativa adotadas pelo governo no início do século XXI representaram a inflexão de um cenário no qual predominava a perspectiva de que todos dispunham de iguais condições e oportunidades para ascender ao Ensino Superior. Ao reconhecer os limites encontrados pelo Estado para equalizar

⁶⁷ Divulgada nos meios de comunicação como “farra do FIES”, a ação da iniciativa privada foi descrita como consequência do afrouxamento das regras de concessão do Fies e do aumento substantivo de recursos destinados ao programa, que no intervalo de quatro anos saltou de um bilhão para 15,9 bilhões, suscitaram estratégias de grandes grupos educacionais e de estabelecimentos de ensino privados, que encontraram nos recursos da União um fecundo meio para ampliar a rentabilidade dos seus negócios: incentivando estudantes pagantes a aderirem ao programa, independentemente de suas possibilidades de arcarem individualmente com os custos de mensalidades; realizando elas próprias propagandas e campanhas publicitárias sobre a iniciativa federal; estabelecendo parcerias com igrejas e associações de bairro na divulgação de seus cursos e do Fies, em troca de dízimo e de doações; falsificando documentos acerca dos cursos frequentados pelos estudantes; inflacionando os valores das mensalidades para beneficiários do programa de crédito (BUGARELLI, 2017).

as profundas desigualdades sociais e educacionais que incidem sobre os itinerários dos indivíduos, criou mecanismos que buscam garantir maior equidade na disputa destes por bens simbólicos ainda escassos.

Certamente, elas representam um avanço. Relativizam a perspectiva de justiça social fundada na noção de igualdade de oportunidades, segundo a qual os indivíduos, de geração a geração, poderiam ser distribuídos proporcionalmente nas diferentes posições de uma dada estrutura social, independentemente de suas origens e de suas condições iniciais. Questiona a ideia de que a herança e o peso das discriminações podem ser abolidas para que o mérito dos indivíduos produza, por si só, desigualdades justas. Reconhece que as heranças econômicas e simbólicas contribuem para a reprodução de distâncias sociais. No entanto, essas iniciativas não extinguem o princípio do mérito como modelo de justiça. Sem questionar a própria hierarquia de posições e as abissais distâncias que separam pessoas e indivíduos, procuram, em um determinado momento do percurso escolar, promover maior equidade para que estes construam um itinerário de mobilidade tão ascendente quanto aquela possível de acordo com seus méritos.

Este empreendimento se realiza por meio da tentativa de apagar as consequências das desigualdades sobre as trajetórias dos indivíduos e de uma luta contra as discriminações, desencadeados por movimentos complementares: garantindo o acesso de todos a bens e serviços que assegurem iguais chances de concorrência e mobilidade social; a mobilização de iniciativas de caráter compensatório, que reconhecem a existência de grupos sociais específicos mais fortemente discriminados e/ou afetados por anomalias que atingem uma coletividade (DUBET, 2011). Mas, quando se mira jovens pertencentes a um mesmo estrato social – camadas populares – observa-se uma pluralidade de recursos subjetivos e suportes que lhes abrem possibilidades heterogêneas para pleitearem uma chance de ascender a um curso de graduação. Sem a existência de instâncias públicas mediadoras capazes estabelecer pontes entre as experiências dos indivíduos – no passado e no presente – e seus horizontes de futuro, acabam por suscitar um fracionamento no interior das próprias camadas populares, dos indivíduos negros e egressos de escolas públicas. Ou seja, ao menos no que concerne ao acesso a oportunidades de prolongamento dos estudos, tendem a produzir novas distinções e desigualdades.

A experiência escolar e as maneiras como os indivíduos subjetivam o papel de estudante, parece ocupar um lugar de destaque na estruturação de itinerários potenciais de estudo. A imagem que os indivíduos elaboram sobre si mesmos a partir das relações estabelecidas com as famílias, com a instituição escolar e com os diferentes atores com os quais defrontaram-se

nessas diferentes instituições não figura como um preditivo do sucesso deles nos exames de mérito acadêmico, mas parece operar como uma abertura potencial para os riscos de se colocar à prova, reafirmando ou destruindo uma confiança inicial sobre si mesmo. Mais do que isso, frente a um primeiro insucesso moças e rapazes deparavam-se e conseguiam mobilizar suportes heterogêneos e desiguais para lidar com os obstáculos: apoio econômico das famílias, cursinhos pré-vestibulares, grupos de amigos etc. Nesse movimento, contando somente com o amparo privado, para aqueles que logravam êxito em ascender ao ensino superior, predominantemente, essa conquista repousava sobre a percepção de um sobre-esforço individual, amparado pelas relações mais imediatas mantidas por eles. Dito de outra forma, era porque desde muito cedo seus pais e/ou eles próprios empenharam-se em torno de um itinerário de sucesso escolar, bem como pelo fato de realizarem “sacrifícios” no presente que a obtenção de um assento em um curso de graduação foi possível.

Isso não significou a ausência de qualquer reconhecimento sobre um cenário mais fecundo para trilharem um itinerário de maior longevidade escolar. As políticas de inclusão foram comemoradas e mobilizadas por eles, ainda que de maneira diferencial. Entre os estudantes de graduação, poucos não se valeram de políticas de bolsas de estudo, de iniciativas de ação afirmativa (cotas ou bonificação) e até mesmo de programas de financiamento estudantil. Ao passo que, a perspectiva de tornarem-se beneficiários dessas ações esteve bastante presente nos testemunhos de parcela daqueles que ainda seguiam tentando ingressar em uma faculdade. O acesso a esses caminhos, contudo, não prescindia deles uma intensa mobilização individual e, em alguns casos, também familiar. Uma mobilização que, na percepção dos próprios indivíduos, fazia de seus itinerários educativos uma experiência singular e muito distinta daquelas estruturadas por jovens como eles, mas que dispunham de uma vantagem socioeconômica e educacional. Em primeiro lugar, porque diferentemente deles podiam suspender quaisquer preocupações relativas à sobrevivência, em segundo, porque, mesmo em um contexto de políticas de equidade, gozavam de menores constrangimentos para enfrentar os exames de mérito acadêmico. Sobre esse último aspecto, importa destacar que foi sobretudo entre os jovens que transitaram por escolas mais seletivas e/ou apreendidas como de melhor qualidade que, em tom de denúncia, enumeraram uma série de limites (reais ou imaginários) que apartavam suas experiências escolares daquelas experimentadas por jovens egressos de escolas particulares. Fenômeno que parece estar relacionado ao fato de serem justamente eles que mais abertamente viam-se em meio a uma concorrência direta com esses atores.

Essa denúncia também foi feita por estudantes que transitaram por escolas percebidas como mais precárias, mas entre parcela desses jovens as queixas em relação às condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino outrora frequentados sobrepuseram-se a uma responsabilização individual pelos rumos tomados, sendo esses associados às dificuldades encontradas para integrarem-se à cultura escolar e/ou prever os sentidos estratégicos de um engajamento em torno do estudo. Mirando retrospectivamente suas experiências educativas, ressaltaram os sentimentos de “culpa” e de “arrependimento” individual por aquilo que foram e fizeram no passado. A escola estava ali disponível para eles, que não souberam aproveitá-la. Relembrando o passado, distinguiram aquilo que deveriam ter sido e aquilo que foram enquanto estudantes: deveriam ter se empenhado mais em torno dos estudos, projetado melhor sobre seus horizontes (“sonhado mais alto”) ou ter tomado maior consciência entre suas aspirações e os obstáculos a serem transpostos no futuro para sua concretização. Ressaltaram, nesse sentido, a ideia de que parte das dificuldades encontradas no presente articulavam-se com a atitude individual em relação à escola e aos estudos no passado, resultante de um momento de suas vidas em que estavam confinados a um universo de referências imediato e circunscrito. Sobre esse aspecto, Luana (21 anos, parda) e William (22 anos, pardo) disseram que:

Eu acho que eu deveria ter estudado. Eu me culpo, sabe? Eu deveria ter estudado, eu deveria ter me interessado, porque isso me faz muita falta hoje. Faz falta. Até 2010, eu só estudava. Eu comecei a trabalhar em 2011, só depois que eu terminei a escola. Então, até 2010, eu tinha a oportunidade de só estudar. Eu podia ficar em casa comendo livro, estudando, estudando, estudando. Talvez, hoje, o meu futuro fosse diferente. Mas, eu acho que eu não fazia isso por ter uma mente fechada. É disso que eu me arrependo. Eu deveria ter aproveitado o meu tempo para ter estudado. Eu ficava em casa sozinha. Eu voltava para casa, almoçava, arrumava o que eu tinha que arrumar e dormia. Então, eu devia ter aproveitado. O tempo que eu dormia, por que eu não estudei? Eu não sabia, eu não sabia! O meu mundinho era aquele ali, aquele. Eu tinha aquela rotina, mas eu não pensava muito sobre o que eu ia fazer, no que aquilo, no que a escola ia me ajudar. Eu ia para a escola porque era uma obrigação. – Luana, 21 anos, parda, desempregada.

Muitas coisas mudaram depois que eu saí da escola, né? Eu percebi que eu poderia ter me empenhado melhor, mais. Mas, eu, na verdade, deixei de prestar atenção em muitas coisas que poderiam ter sido úteis depois que eu saí da escola, mas que não foram úteis porque eu não me interessei muito. É isso. Eu me arrependo. Depois que eu comecei a trabalhar com a fiscalização de transporte, eu vi que aquela vontade que eu tinha de ser motorista de ônibus, não era bem assim. Aí, eu acabei pensando assim: se eu pudesse voltar atrás

no tempo da escola, meus planos poderiam ser diferentes, poderiam ser diferentes. Que nem: eu poderia ter pensado em ser advogado. – William, 22 anos, preto, trabalhador assalariado.

A expressão desses sentimentos merece maior atenção, pois, parece revelar uma inscrição subjetiva das experiências de dominação em uma sociedade na qual espalha-se um modelo de justiça assentado no horizonte de igualdade de oportunidades. A esse respeito, Danilo Martuccelli (2007) lembra que a sujeição diz respeito a um processo de inscrição subjetiva a partir da qual – de maneira mais ou menos durável – “obriga os dominados a definirem-se a partir das categorias que lhes são impostas” que, às vezes, expressam-se sobre seus corpos, práticas e disposições menos refletidas. Assim, a sujeição remete a uma série de modelos identitários que estigmatizam ou desqualificam os atores. A predominância de rapazes no interior deste subgrupo e a ênfase atribuída por eles a características, aparentemente, apreendidas como “naturais” aos meninos/rapazes – a agitação, a disposição para as atividades físicas – não deixaram dúvidas de que esse segue sendo um mecanismo em ação nos diferentes domínios por onde circulam, inclusive nas escolas.

Entretanto, a culpa e de arrependimento expressos por esses jovens indicaram a presença de outro dispositivo de dominação que passa a conviver com a sujeição: a responsabilização, que supõe que os indivíduos se sintam responsáveis por aquilo que fizeram e não fizeram, por tudo aquilo que se passou e se passa, convocando-os a adaptarem-se a todas as situações e imprevistos e, ao mesmo tempo, “a interiorizar, na forma de uma falta pessoal, sua situação de exclusão ou de fracasso” (MARTUCELLI, 2007, p. 145-148). Na base deste processo parece encontrar-se a própria extensão da oferta escolar, bem como a promessa de que através da escola os indivíduos teriam chances de se autodeterminar, de acordo com seus esforços, vocações, dons e mérito. Ao mesmo tempo, não se pode esquecer que as instituições dedicadas ao trabalho sobre o outro convergem na contemporaneidade em torno da ambição de produzir uma individualidade suscetível de agir por si própria, transformando-se em instituições de promoção de uma autonomia subjetiva. Nessa perspectiva, a capacidade do indivíduo de se autoproduzir e, por isso, projetar-se reflexivamente, dotando-se de um projeto de vida e de futuro, de escolarização e de trabalho revelar-se justamente, como uma prova dessa gestão autônoma de si e como resultado de um bem-sucedido trabalho pedagógico (KAUFMANN, 2003; DUBET, 2009).

Este princípio normativo tem o seu reverso: a transferência exclusiva para o indivíduo de uma “responsabilidade pelas consequências da sua (in)ação”, um fenômeno “sem paralelo no passado, em que o sentido para a ação individual era, em boa medida, atribuído a partir de fora, por referência à posição social ocupada, ou seja, era largamente exterior ao seu próprio protagonista” (VIEIRA, 2012, p. 282). A Sociologia da Educação já assinalou como tal princípio contribui para escamotear os constrangimentos sociais, econômicos e culturais que delimitam a ação, negligenciando o diferencial das possibilidades encontradas pelos indivíduos para dispor de autonomia. Isso não impede, no entanto, de reconhecer que, aos olhos dos indivíduos, seus sucessos e insucessos pareçam depender de suas qualidades e esforços, bem como da capacidade de enfrentarem diferentes obstáculos (DUBET, 2001). Por outro lado, se retrospectivamente essa parcela de jovens via-se como principal responsável de uma experiência escolar de desmobilização e desinteresse, ao menos alguns deles, considerando os esforços individuais realizados no presente, denunciou a ausência e as dificuldades para contar com suportes públicos. Um sinal de que a responsabilização figurava de maneira ambígua em seus testemunhos: assumiam a culpa pelo passado, mas não desoneravam o Estado pelos dilemas do presente.

As avaliações que medeiam o acesso a um curso de graduação foram alvos de numerosas críticas, uma vez que, na percepção dos jovens, elas não reconheceriam outras facetas do mérito, em especial, aquela relacionada à disposição de “correr atrás” em uma disputa na qual percebiam-se em uma posição desvantajosa. Tal característica foi percebida como componente legítimo do mérito e como aspecto que converteria moças e rapazes oriundos de famílias das camadas populares e egressos de escolas públicas como mais merecedores do que aqueles que, em tese, deparavam-se com menores obstáculos para ingressar no ensino superior. Essas críticas parecem ser importantes por duas razões. A primeira delas consiste no fato de que corroborarem para aquilo que Élise Tenret (2011, p. 161), a partir de resultados de uma densa pesquisa realizada na França, caracterizou como dimensão complexa e idiossincrática que a noção de mérito encapsula, uma vez que, “se os atores sociais concordam *a priori* sobre a necessidade de que uma sociedade justa reconheça cada um segundo seus méritos, suas opiniões divergem claramente sobre a definição a ser dada a esse termo, e *a fortiori* sobre a noção do mérito legítimo”. Ademais, as percepções dos indivíduos sobre o tema não parecem repousar sobre a “ideologia do dom”, porque o acesso ao ensino superior, quando é legítimo, assinala, aos olhos dos indivíduos, mais um investimento pessoal que uma superioridade intelectual ou técnica.

PARTE 2 – TENSÕES NA AFIRMAÇÃO DE UMA SINGULARIDADE

Trabalho e família figuraram nos testemunhos dos indivíduos como outras duas dimensões centrais em suas experiências, sendo estes dois domínios, muitas vezes, mobilizados por eles para explicar as maiores ou menores dificuldades encontradas para situarem-se no sistema educacional. Essa interdependência, entretanto, não sugeriu o tratamento dessas questões como apêndices dos itinerários educativos dos jovens, mas como contextos nas quais as moças e rapazes experimentam provas específicas. De diferentes maneiras, quer fosse falando sobre suas expectativas e experiências de trabalho, quer fosse tratando das maneiras como relacionavam-se com seus pais parentes, em especial com pais e responsáveis adultos, moças e rapazes descreveram um conjunto de tensões decorrentes do anseio de articular aspirações individualizadas com obrigações e/ou necessidades. Um equilíbrio experimentado de maneiras muito heterogêneas entre as moças e rapazes, como pretende-se demonstrar nos dois próximos capítulos.

O Capítulo 6 destina-se a problematizar as transições experimentadas pelos jovens no âmbito da família. Tem como temática central a tentativa dos indivíduos de construir um domínio de si, um esforço que requer deles a construção de um diálogo que permita a negociação com os princípios educativos e com valores que orientam o grupo do qual fazem parte, bem como de encontrar possibilidades para lidarem com heterogêneos arranjos de dependência, independência e solidariedade familiar. O Capítulo 7 destina-se à descrição, problematização e análise dos desafios enfrentados pelos indivíduos no domínio do trabalho. Destina especial atenção às expectativas dos jovens de fazer deste domínio um espaço de desenvolvimento e reconhecimento de suas potencialidades enquanto pessoas e profissionais, muitas vezes, sintetizada pela ideia de ganhar a vida realizando alguma atividade da qual gostassem. Por outro lado, tenta explicitar como as atividades laborais encontradas por eles eram experimentadas, renovando ou mitigando suas expectativas.

Capítulo 6

Morar com a família e encontrar uma morada para si

A Sociologia da Educação tem destinado atenção particular ao papel desempenhado pelas famílias na conformação dos itinerários educativos de moças e rapazes pertencentes às camadas populares. Nos últimos 20 anos, essa temática tem mobilizado uma fecunda inquietação de pesquisadores brasileiros que buscam observar a mobilização de pais e responsáveis adultos no sentido de assegurar a permanência e o sucesso escolar de seus membros mais novos. Inspirados pela obra de Pierre Bourdieu, bem como daqueles que procuraram avançar nas interpretações desse autor – em especial nos trabalhos de Bernard Lahire (1997) –, pode-se dizer que uma importante contribuição dessa produção consiste em desconstruir o mito da indiferença e da omissão desse segmento em relação à escola. Sem negar as dificuldades reais enfrentadas pelas famílias em situação de desvantagem socioeconômica, questiona-se uma explicação ainda corrente no debate educacional: a maior incidência do fenômeno do fracasso escolar entre meninos e meninas empobrecidos decorreria do desinteresse e da desvalorização das famílias em relação à instituição escolar e a escolarização de seus filhos. Contrariando essa percepção, os trabalhos apontam um significativo interesse das famílias das camadas populares pela formação escolar de meninos e meninas, expressa em esforços heterogêneos, cujas consequências são também dissimiles⁶⁸.

Por outro lado, os estudos sobre juventude no Brasil têm reservado uma importância significativa ao suporte oferecido pelas famílias às moças e aos rapazes. Grosso modo, essa produção tem demonstrado como a partir das relações de solidariedade intergeracional estabelecidas nesse domínio, os indivíduos encontram apoio para lidar com o desafio de inserção em diferentes domínios sociais. Mais do que isso, assinalam como em um país constituído de frágeis políticas de proteção social ou destinadas a promover a emancipação dos jovens, têm competido às famílias, com possibilidades muito desiguais e condições bastante diversas, a oferta de apoios objetivos e subjetivos destinados a auxiliar os mais novos a trilhar

⁶⁸ Pesquisadores como Écio Antônio Portes, Geraldo Romanelli, Maria Alice Nogueira, Maria José Braga Viana, Nadir Zago e Zaia Brandão têm dedicado atenção ao tema, seja realizando seus próprios estudos ou orientando pesquisas de mestrado e doutorado. Uma amostra das produções estruturadas em torno desse grupo pode ser encontrada em duas publicações destinadas à problematização sobre a interface entre família e escola (2011 e 2013). Investigação conduzida pelos pesquisadores Antônio Augusto Gomes Batista e Hamilton Harley de Carvalho-Silva é particularmente interessante, por debruçar-se sobre os esforços educativos mobilizados por famílias moradoras de periferias da cidade de São Paulo (2013).

seus itinerários (PIMENTA, 2007; TARTUCE, 2007; CORROCHANO, 2012; TARABOLA, 2015). De fato, tendo como referência os testemunhos da maioria dos indivíduos, o papel de suporte desempenhado pela família é evidente, sendo essa dimensão valorizada e reconhecida por eles. Foi pelo que caracterizam como “sacrifícios”, realizados por genitores e responsáveis adultos, bem como pelas relações afetivas tecidas com irmãos, tios, avôs e até mesmo padrinhos que explicitaram o anseio de retribuição a suas famílias, expressando a força do princípio de reciprocidade, no qual as dinâmicas de solidariedade têm duplo sentido: ascendente e descendente (SEGALEN, 1995).

Assim, a família figurou como domínio em que majoritariamente moças e rapazes assinalaram encontrar suportes para enfrentar contingências e constrangimentos com os quais deparavam-se para trilhar seus caminhos, em especial, de fazer face aos obstáculos para dar prosseguimento aos estudos e lidar com o mundo do trabalho. Mas, também foi no interior das relações familiares que registraram a necessidade de firmarem-se como indivíduos individualizados, sem que isso implicasse completamente no abandono ou na perda do papel de “filho de”. Em outras palavras, observou-se como nesse momento específico de suas vidas deparavam-se com questões relacionadas à possibilidade de estabelecerem uma distância da família de origem e de serem reconhecidos como autônomos. Ademais, era no âmbito da família que experimentavam novas configurações e arranjos nas relações de dependência, de independência e de solidariedade intergeracional. Para a maioria deles, se até a adolescência foram submetidos à regra segundo a qual competia aos adultos suprir suas necessidades materiais, o término da escolarização básica e a chegada da maioridade legal assinalavam a emergência de novas expectativas tanto dos adultos quanto deles próprios no que diz respeito à conquista de uma relativa independência e/ou de maior participação na composição da renda familiar.

Pode-se dizer que seus testemunhos assinalam como o apoio oferecido pelas famílias transmuta-se no tempo, estando orientadas por um calendário que toma como referência eventos e expectativas relacionadas à emancipação dos jovens em relação aos adultos. Nesse sentido, reiteram a perspectiva assinalada pelo sociólogo francês François de Singly (2002) para quem, no âmbito da família, as relações intergeracionais estão conformadas por uma temporalidade específica, na qual os filhos devem ser capazes de, progressivamente, dispor de maior autonomia e independência em relação aos pais e responsáveis adultos. As maneiras como essa transição se realizava foram descritas pelos jovens a partir de processos mais ou menos tensos, dependendo de uma heterogeneidade de questões tais como os valores e os princípios que

orientam as relações intergeracionais (e de gênero), a maior ou menor adesão dos jovens em torno dos planos e projetos estruturados por pais e responsáveis adultos e as dissimiles situações socioeconômicas experimentadas pelos grupos familiares para a conformação de diferentes regimes de solidariedade entre jovens e adultos e vice-versa.

O presente Capítulo tem por objetivo apresentar e problematizar os testemunhos dos indivíduos sobre essa temática. Ele está estruturado em quatro grandes seções. A primeira tem como objetivo situar algumas transformações socioculturais que afetaram de maneira substantiva as relações intergeracionais tecidas no âmbito da família. A segunda parte debruça-se sobre as negociações e tensões descritas pelos indivíduos na tentativa de construir uma distância em relação às regras, aos valores e às perspectivas de vida assinaladas por suas famílias. Problematisa como a assunção de uma maior autonomia e liberdade dos jovens *vis-à-vis* com seus pais e responsáveis adultos resultam de um processo, iniciado ainda na pré-adolescência e adolescência, dedicando atenção especial a dois atores que parecem encontrar constrangimentos particulares nesse processo: as jovens mulheres e, principalmente, os rapazes homossexuais. O terceiro tópico do texto dedica atenção especial para os diferentes regimes de dependência, independência e solidariedade econômica dos indivíduos em relação às suas famílias de origem, explicitando o que elas acenam em termos de possibilidades e de constrangimentos de emancipação dos jovens em relação ao grupo familiar. Nessa seção um tópico especial é dedicado às experiências de duas moças e de um rapaz que, na época da entrevista, já eram mães e pais, assinalando as especificidades dessa configuração para as possibilidades deles de estruturar um domínio de si relativamente independente das posições ocupadas no interior da família. O último item está dedicado ao que se decidiu denominar como *inconsistência situacional*. O termo busca dar conta de uma característica bastante pronunciada no interior do grupo familiar dos jovens, acentuando a imprevisibilidade dos suportes com os quais podem contar a partir da relação com pais e responsáveis adultos.

6.1 – Juventude, laços de família e relações intergeracionais

Transições para a vida adulta ou vida adulta em transição? Este é o título de um livro, lançada em 2006, pelo Instituto de Pesquisas Econômicas (IPEA). A publicação buscou dar visibilidade ao esforço coletivo de uma dezena de pesquisadoras brasileiras que, a partir de dados estatísticos, mais especificamente, dos Censos Demográficos de 1980 e 2000, analisaram

mudanças socioeconômicas e culturais experimentadas pela sociedade brasileira nesse período e seus efeitos no calendário de transição para a vida adulta de moças e rapazes com idade entre 15 e 29 anos. Dada a natureza e a disponibilidade das informações, as análises centraram-se em quatro dimensões institucionais desse processo, a saber: a escolarização, a inserção no mundo do trabalho, a constituição de uma nova família e a conformação de um novo domicílio. Sem se constituir no único achado do estudo, importa aqui assinalar uma de suas constatações: o prolongamento do período em que os jovens permanecem residindo com seus pais e responsáveis adultos.

As pesquisadoras constataram uma queda no percentual de domicílios em que os jovens se encontravam na condição de chefes ou de cônjuges, passando de 31,3%, em 1980, para 23,9%, nos anos 2000. Também observaram um aumento do percentual de indivíduos que chegavam aos 30 anos sem ter saído da casa dos pais (22,4% para 30,8%) e uma relativa postergação desse evento, ainda que com sensíveis nuances de gênero. Tais deslocamentos foram interpretados como consequência da dilatação do tempo destinado pelos indivíduos aos estudos, dos percalços vividos por eles para situarem-se no mundo do trabalho, bem como das dificuldades encontradas por moças e rapazes para dispor de recursos financeiros suficientes para gerir os custos de uma residência própria (CAMARANO, MELLO e KANSO, 2006; MADEIRA, 2006). Assinalaram ainda como a união conjugal constituía-se em uma referência preponderante de transição domiciliar no Brasil, evento também afetado pela extensão do calendário escolar, pelas dificuldades laborais e socioeconômicas enfrentadas pelos jovens e pela significativa flexibilização dos padrões de relacionamento afetivo-sexuais e familiares experimentados por nossa sociedade (CAMARANO et. al., 2004; HEILBORN e CABRAL, 2006)⁶⁹.

Ainda que os dados utilizados pela referida publicação tenham como ponto de chegada o início do século XXI – e lá se vão quase duas décadas – não há atualmente indícios de que as mutações assinaladas tenham sofrido grandes revezes. Ao contrário, dados mais recentes sobre a situação dos jovens brasileiros acenam para um prolongamento da escolarização de moças e rapazes, a postergação do ingresso deles no mundo do trabalho, assim como um adiamento da saída da residência dos pais e/ou da constituição de uma nova família. E, se é verdade que a partir dos 18 anos esses diferentes marcadores tendem a se embaralhar, especificamente no que

⁶⁹ A demógrafa Joice Melo Vieira (2009) chega a conclusões semelhantes tomando como referência dados censitários de 1970 e dos anos 2000 para o estado de São Paulo. Destaca como a transição para a vida adulta entre os jovens brasileiros ocorre a partir de um calendário mais comprimido se comparado a realidade europeia, o que não deve obscurecer a tendência de uma relativa extensão e complexificação na contemporaneidade.

concerne a posição dos indivíduos no interior da família, até pelo menos os 24 anos, majoritariamente moças e rapazes continuam na condição de filhos e residindo com pais e responsáveis adultos (SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2017). De fato, tomando o conjunto de 40 jovens entrevistados, todos com idade entre 18 e 24 anos, a permanência na residência dos pais e responsáveis adultos constituiu-se em uma realidade bastante predominante, pois apenas duas moças haviam abandonado a residência de suas respectivas famílias: Júlia (20 anos, preta) e Teodora (23 anos, branca).

No caso dessas jovens, o abandono da casa de suas respectivas famílias era, no entanto, apreendido como provisório e não deixava de atestar o fenômeno recente de ampliação das possibilidades e dos esforços realizados por elas para dar prosseguimento aos estudos. A primeira moça residia em uma república estudantil na cidade de Florianópolis (SC), onde havia recém-ingressado no curso de Museologia, oferecido por uma universidade pública, ao passo que, a segunda realizava um intercâmbio de dois anos nos Estados Unidos. Além delas, apenas Rita (23 anos, branca) havia deixado de morar com a mãe e os dois irmãos mais novos, mas, na época da entrevista, seguia residindo com a avó materna em um apartamento situado a poucos quilômetros da moradia de tios e também da figura materna. Assim, poder-se-ia supor uma continuidade e uma permanência dos arranjos familiares em que os indivíduos se situavam. Todavia, os relatos dos indivíduos caminharam em uma outra direção. Descrevendo as interações cotidianas e as relações estabelecidas com pais e responsáveis adultos, bem como com irmãos, tios e avós com os quais residiam, assinalaram importantes deslocamentos experimentados por eles, muitas vezes, causadores de tensões e de reviravoltas em seus itinerários individuais.

Se a coresidência dos jovens com pais e responsáveis adultos tendencialmente estende-se no tempo, prolongando o período em que ocupam o lugar de filhos, seus testemunhos evidenciaram o fato de que essa posição e as relações estabelecidas a partir dela não estão imunes a transformações, suscitadas especialmente pelos significados atribuídos a diferentes etapas da vida e pelas maneiras específicas como eles próprios e suas famílias lidavam com uma série de acontecimentos, que afetavam a vida de cada indivíduo e do grupo como um todo. Nesse sentido, o material empírico impôs as seguintes questões: na condição de coabitação, quais deslocamentos são mais fortemente experimentados pelos jovens na relação com suas respectivas famílias? E como eles experimentam esses deslocamentos? Em um contexto no qual a condição juvenil tende a se prolongar e a passagem para o estatuto adulto parece realizar-se, cada vez mais, de maneira dessincronizada, individualizada e passível de eventos de

reversibilidade tratou-se de observar como os indivíduos experimentam o prolongamento da convivência familiar.

A compreensão das relações intergeracionais estabelecidas no interior da família, bem como as consequências do prolongamento do período de coabitação dos jovens em seus grupos de origem, não prescindem de considerações, ainda que bastante gerais, acerca das transformações pelas quais têm sido atualizadas as próprias relações familiares e de filiação na família contemporânea. Grosso modo, na literatura sobre essas temáticas, há um relativo consenso de que dificilmente a família poderia ter ficado imune a uma série de transformações que a modernidade inaugurou. Em especial, enfatiza-se como a influência dos princípios democráticos, dos novos sentidos acordados às relações de gênero e de geração conferiram progressivamente aos indivíduos igual liberdade e autonomia. Muito lentamente, o espraiamento desses princípios consolidaria um modelo normativo de relações conjugais e de filiação no qual a força de relações baseadas na autoridade e no estatuto hierárquico, cederia espaço a relações cada vez mais tecidas e alimentadas por uma semântica de sentimentos e afetos, ajudando a representar a família como uma unidade social composta de indivíduos ligados entre si por laços afetivos (ATTIAS-DONFUT, LAPIERRE e SEGALIN, 2002; THERBORN, 2006; SINGLY, 2007; PAPPAMIKAIL, 2009).

Tal perspectiva não sugere que a família tornar-se-ia uma instituição aberta e horizontal, tampouco negligencia a persistência de situações de significativa opressão, violência e negligência, mas sim que as hierarquias e as dinâmicas de relacionamento estabelecidas neste domínio passaram por um processo de intensa transformação. No que concerne às relações de filiação, a importância instrumental e estatutária dos filhos, relacionadas historicamente à manutenção e a subsistência da unidade familiar e ao julgo do poder parental – especialmente paterno, advindo do modelo de autoridade patriarcal – teria cedido espaço para um modelo de relações mais afetivas, apoiadas em processos de identificação dos pais com seus filhos e vice-versa. Nesse sentido, os jovens seguem cumprindo o papel de filhos, mas o conteúdo desse papel e as performances de cada indivíduo em relação a ele estaria atravessado por uma história tecida a partir da própria história da família e das relações estabelecidas no cotidiano.

No caso do Brasil, os estudos dedicaram atenção especial ao modo como a democratização dos laços sociais no interior das famílias se espraiaram no interior dos diferentes grupos sociais, mormente sinalizando como tais referências socioculturais expressaram-se de maneira mais contundente entre as camadas médias brasileiras (MADEIRA, 1997; SARTI, 2003). Entretanto, especialmente a partir do final da década de 1990, as pesquisas

centradas nas configurações familiares das camadas populares passaram a explicitar importantes transformações nas experiências dos indivíduos e de grupos pertencentes a esse segmento, atribuindo essas reconfigurações à disseminação, através dos meios de comunicação de massa, de novos modelos de família e *scripts* de gênero, bem como a avanços institucionais que incidiram sobre as expectativas e os modos de existência deste segmento da população (VAITSMAN, 1997; PERALVA, 2000).

Por exemplo, tendo como referência a experiência de famílias moradoras de bairros situados na periferia da cidade de São Paulo, Robert Cabanes (2006, p. 402) destacou como as relações intergeracionais de famílias das camadas populares deveriam ser contextualizadas, em primeiro lugar, pela drástica redução da fecundidade entre as mulheres das camadas populares e, em segundo, pela expansão da oferta escolar nessas localidades. Sua análise aponta como esses dois acontecimentos contribuiriam para compreender a redefinição das relações familiares a tal ponto que, em torno das expectativas de escolarização dos filhos – atravessadas por expectativas de mobilidade social – muitos pais e responsáveis adultos passariam a adaptar seus modos de vida em função da promoção da prole. Assim, quer seja em consequência de um futuro aberto, em tese assegurado pela escola, quer seja pela difusão de um ideal igualitário no espaço público e que invade o domínio do privado, observa o trânsito de uma relação de dependência, de obediência ou de trabalho precoce para uma relação em que a escola e a expressão de si passam a ser privilegiadas nas relações intergeracionais estabelecidas entre pais adultos e filhos jovens.

De fato, notadamente em referência ao contexto europeu, pesquisadores têm observado que as famílias seguem socializando seus filhos, mas que esse processo vem sendo orientado por novos princípios, que prescrevem as interações e o trabalho de socialização realizado por elas. Em um contexto no qual as credenciais escolares são, cada vez mais, requisitadas como elemento de diferenciação social – em especial, no mercado de trabalho – emergiria por parte das famílias uma preocupação, cada vez mais acentuada, com a escolarização dos filhos. De outro modo, ao lado da preocupação com o sucesso escolar, haveria entre pais e responsáveis adultos uma crescente aceitação da ideia de que, parte de suas responsabilidades, consiste em assegurar para os indivíduos um espaço para a expressão de suas individualidades, sendo responsáveis por, desde a infância, potencializar os talentos e habilidades pessoais de filhos e filhas (DE SINGLY, 2000 e 2004; DE SINGLY e RAMOS, 2000; RAMOS, 2006; PAPPÁMIKAIL, 2009). Dito de outra forma, pais e responsáveis adultos estariam premidos pela necessidade de realizar um trabalho educativo que visa “respeitar a singularidade de cada

um, sem deixar de reconhecer e se preocupar com a escolarização e o acesso a bens culturais percebidos como estratégicos” (DE SINGLY, 1996, p. 113).

Essa dupla exigência – respeitar a singularidade dos filhos e assegurar a eles uma trajetória educativa – explicaria como a condição juvenil tenderia a ser experimentada pelos indivíduos no âmbito da família: esses disporiam progressivamente da possibilidade de ascender a uma condição de maior autonomia em relação à família de origem, sem que dispusessem, necessariamente, de uma independência econômica. Assim, no âmbito das relações familiares, a juventude seria vivida como um momento de dissociação de duas dimensões importantes dos processos de individuação e de emancipação dos jovens em relação a suas famílias, a saber: a autonomia, entendida como competência e possibilidade de dotarem-se de suas próprias leis e de autogovernar suas ações; e a independência, compreendida como posse de diferentes recursos (financeiros, notadamente) que lhes permitam não depender de outrem para agir (SINGLY, 2004; PAPPÁMIKAIL, 2009 e 2012)⁷⁰. Uma importante contribuição dos estudos sobre juventude no Brasil consistiu em estabelecer certo diálogo com essa produção, para marcar as singularidades dos modos como a condição juvenil é vivenciada no Brasil.

Fez parte desse exercício dar visibilidade às intrincadas relações que moças e rapazes mantêm com a escola e com o mundo do trabalho, atestando para o fato de que a juventude brasileira não pode ser caracterizada como um período de moratória dos indivíduos em relação à construção de uma relativa independência econômica *vis-à-vis* pais e responsáveis adultos (MADEIRA, 1997; ABRAMO, 1994 e 2005; DAYRELL, 2005; CORROCHANO, 2012). Ao contrário, para grande parcela dos jovens, especialmente das camadas populares, a condição juvenil somente é experimentada porque são trabalhadores, o que lhes garante o mínimo de recursos para o lazer, a fruição cultural, consumo de bens e serviços e circulação na cidade. Assim, assinalam como a relativa independência econômica dos jovens constitui-se em uma mediação efetiva e simbólica para a autonomia e a liberdade dos indivíduos (SPOSITO, 2005). Ademais, especialmente no que concerne às experiências de jovens pobres, os estudos evidenciam como o enfrentamento de dificuldades socioeconômicas, acabam por antecipar um calendário no qual estes veem-se constrangidos a colaborar para a manutenção do grupo

⁷⁰ A cientista social portuguesa Lia Pappámikail estabelece uma sutil distinção entre ser autônomo e ter autonomia, essa última melhor apreendida pela noção de liberdade. Os jovens disporiam, nesse sentido, de maior liberdade se comparado a outro momento histórico de fruir de diferentes práticas de lazer, de aderir a heterogêneos estilos e práticas de sociabilidade sem que isso signifique ser autônomo. Por outro lado, poderiam ter intenções genuinamente autônomas para uma ação, mas não dispor de liberdade para realizá-la (2009).

doméstico, engajando-se de maneira mais ou menos precoce em uma relação de solidariedade geracional.

Pode-se dizer que uma parcela significativa das moças e rapazes entrevistados parecem ter se beneficiado das mudanças socioculturais e econômicas que afetaram as possibilidades de postergação de uma relação de dependência em relação à família de origem, pois a maioria deles pode permanecer afastado do mundo do trabalho até pelo menos a conclusão da educação básica. Entretanto, o término do ensino médio e a chegada da maioridade legal figuravam como eventos que reverberavam e tencionavam rearranjos nas relações de dependência e independência dos indivíduos concernentes às suas famílias de origem. Assim, a conclusão da escolaridade obrigatória e/ou a chegada dos 18 anos constituíam-se em importantes marcadores para a emergência de novas expectativas tanto dos indivíduos quanto de suas famílias. Por outro lado, mais do que um princípio educativo, assentado no reconhecimento de uma individualidade a ser cultivada e incentivada pelos adultos, certos testemunhos assinalam como a autonomia e a liberdade resultavam de uma conquista dos jovens, resultante de um reconhecimento dos pais e adultos responsáveis ou de uma experiência marcada pela tensão.

6.2 – Os processos de negociação da autonomia e da liberdade

Completar 18 anos consistiu em um evento ressaltado pelos indivíduos como um divisor de águas na relação com pais e responsáveis adultos. A capacidade desses últimos de impor suas regras para delimitar o que os indivíduos fazem de suas próprias vidas foi recorrentemente descrita como passível de transformação frente a conquista da maioridade legal. A partir de então, o poder da família e sobretudo dos adultos que a integram parecem ser arrefecidos em favor do reconhecimento de que compete aos indivíduos dotar suas vidas e seus itinerários de um sentido próprio. No entanto, os modos como os indivíduos descreveram as relações estabelecidas por eles com suas famílias, em especial, no que concerne às possibilidades de disporem de autonomia e liberdade sinalizaram serem essas capacidades resultantes de um processo, gestado desde a infância e a adolescência. Se na época da entrevista, majoritariamente, percebiam-se como capazes de imprimir sentidos próprios para suas ações e terem maior liberdade para realizá-las *vis-à-vis* as expectativas de pais e responsáveis adultos, essa condição resultava, para além da maioridade legal, de uma conquista pessoal obtida em contextos familiares relativamente heterogêneos.

A diversidade relativa dos grupos aos quais os indivíduos pertenciam disse respeito à composição de seus membros e às situações socioeconômicas enfrentadas por elas. Famílias nucleares, monoparentais e/ou recompostas foram alguns arranjos descritos por moças e rapazes, sendo essas características marcadores importantes para apreender as relações afetivas e de solidariedade estabelecidas pelos indivíduos *vis-à-vis* pais e responsáveis adultos. O mesmo se refere a presença de irmãos, mais novos ou mais velhos, bem como ao fato de serem filhos únicos, primogênitos ou caçulas de fratrias que compunham. No entanto, no que concerne a questões relacionadas à conquista de maior autonomia e liberdade por parte dos indivíduos um fator importante para compreender as experiências dos jovens referiu-se às culturas e as orientações normativas que informavam os objetivos e as estratégias educativas mobilizadas pelas famílias no processo de socialização de seus membros mais novos (PAPPÁMIKAIL, 2009).

Foi em relação a essa constelação de culturas familiares que os jovens descreveram – especialmente referindo-se à pré-adolescência e adolescência, ou seja, ao período em que possuíam a faixa etária entre 12 e 17 anos – movimentos que assinalaram a capacidade deles de aderir, rejeitar, reformular ou minimizar esses patrimônios familiares como parte do processo de construção de uma autonomia e de aquisição de maior liberdade, recorrentemente, mobilizando uma dialética de interações estabelecidas com pais e responsáveis adultos que podem ser sintetizadas em pares de oposição: responsabilidade-confiança, rompimento-aceitação e silêncio-desconfiança. Os testemunhos dos indivíduos não permitiram a constituição de tipologias muito precisas, que permitissem o agrupamento dos jovens em grandes subgrupos. Isso porque no processo de emancipação em relação a suas respectivas famílias certos repertórios de valores e de orientações normativas parecem ter sido assimilados, sem grandes resistências, ao passo que outros foram mais abertamente abdicados ou silenciosamente preteridos.

Embora majoritariamente a descrição desses processos remeta a episódios experimentados em outro momento de suas vidas, foi em referência a eles que os indivíduos situavam a relativa autonomia e liberdade que possuíam. Daí a importância de descrevê-los, ainda que de maneira sumária. Por outro lado, pelo contraste, intuiu-se que eles poderiam iluminar os dilemas experimentados por uma parcela de jovens, notadamente de moças e de rapazes homossexuais que, a despeito da maioridade legal, seguiam encontrando, no âmbito das relações familiares, obstáculos para ser, ter e fazer de suas vidas aquilo que aspiravam. Três temáticas foram particularmente acionadas para tratar da conquista de uma autonomia e de uma

liberdade individual. A primeira delas consistiu na descrição de processos experimentados por eles em relação às expectativas e aos esforços educativos mobilizadas por pais e responsáveis adultos. Em segundo, abordaram o maior ou menor distanciamento de crenças e princípios religiosos que orientavam suas respectivas famílias. Por último, trataram dos processos de negociação às restrições impostas pelos adultos de circular pelo bairro e pela cidade, de realizar atividades de sociabilidade e lazer, bem como de eleger por sua própria conta com quem realizar tais iniciativas.

As noções de “responsabilidade” e “confiança” foram acionadas pelos indivíduos especialmente para tratar de questões atinentes às relações mantidas por eles com o estudo e a instituição escolar, bem como aos modos como pais e responsáveis adultos arrefeceram a norma segundo aos membros mais novos de suas famílias, em especial aos filhos, estava interdita ou circunscrita à possibilidade de realizar determinadas atividades, em especial no período noturno: permanecer na rua após determinado horário, frequentar rodinhas de colegas e amigos do bairro, sair para bares e festas etc. Por detrás dessas duas ideias observou-se a descrição de processos marcados pela incorporação e aprendizagem de um repertório de valores condizente com os patrimônios normativos familiares. Mais do que isso, de um movimento a partir do qual moças e rapazes expressaram, ou pelo menos esforçaram-se para explicitar, a adequação de suas práticas princípios valorizados pelas suas famílias, minorando preocupações e fazendo emergir um sentimento de confiança de que, a partir de então, seus movimentos estariam orientados por valores e normas compartilhados pelo grupo.

Nesse sentido, a adolescência pareceu congregar a expectativa parental de engajamento dos filhos nos estudos, muitas vezes, traduzida como contrapartida do sustento oferecido por eles. Aos indivíduos cumpriria a “obrigação” de frequentar a escola e dedicar-se responsabilmente a algo que, em tese, poderia lhe proporcionar uma situação de independência e, talvez, uma mobilidade socioeconômica em relação à família. Aos pais competiria o suporte econômico necessário para que os filhos permanecessem exclusivamente na escola ou que a renda pessoal obtida por eles através da inserção laboral figurasse como secundária na composição do orçamento doméstico e, mais do que isso, não resultasse no abandono da instituição escolar. Sobre esse aspecto, o desempenho de moças e rapazes em suas tarefas educativas, o acesso a estabelecimentos de maior reputação, a escolha dos amigos mais ou menos circunscrita a uma sociabilidade escolar e a organização do tempo parecem ser indicadores tomados pelos adultos como baliza para avaliar o empenho dos filhos nos estudos e na escola.

Os meus pais incentivaram muito para que eu estudasse. Tipo, muito, muito mesmo. Eu não vou dizer que eles me obrigaram, não foi isso. Mas, foi uma coisa que eles sempre... Eu acho que eles foram construindo meio que sorrateiro, sabe? Eu cresci ouvindo que estudar era muito legal, que estudar era muito bom, que eles gostariam de ter estudado, mas que eles nunca tiveram oportunidade de estudar. Eles me ajudaram muito até... principalmente até o [ensino] fundamental. Eu acho que até aí muito do que eu fiz na escola tem a ver com o movimento deles, mas, depois, eu acho que as coisas partiram muito mais de mim mesmo. Até porque eles viram que eles não precisavam se preocupar. – Tina, 22 anos, branca, estudante de graduação e estagiária.

O caso dessa moça permite aprender as duas faces da mobilização familiar: a dimensão parental e a dimensão juvenil. Após ter aceitado ser conduzida de modo “sorrateiro” a estabelecer uma relação fecunda com a escola e com o conhecimento escolar, a continuidade dos estudos aparece para ela como resultado de uma mobilização pessoal. Assim, sem negligenciar a importância da família na conformação de uma disposição para os estudos, quando se tornou estudante da última etapa da Educação Básica, percebia seus esforços como resultantes de uma relação individual. Seu testemunho faz lembrar as reflexões realizadas pelo sociólogo François De Singly (2009, p. 15) a respeito dos mecanismos através dos quais ocorre a apropriação da herança cultural pelos herdeiros. Problematisa esse autor que, na modernidade, este deve preencher duas demandas contraditórias para reconhecer-se como herdeiro: “ele deve não somente aceitar fazer os esforços necessários para dar continuidade à linhagem familiar, trabalhando de tal maneira que a instituição escolar valide os recursos que acumulou, em parte, graças à sua família, mas também se construir autonomamente”.

No que concerne à liberdade dos jovens para ir e vir, para transitar por diferentes espaços e por eleger seus próprios amigos, os relatos dos jovens explicitam uma preocupação bastante presente em suas interações com a família: o temor de que circulassem por lugares e estabelecessem relações de sociabilidade percebidas como ameaças à construção de um futuro prospectado pelos adultos. Entre os rapazes, esse aspecto foi enfatizado sobretudo tomando em consideração as regras parentais e as preocupações expressas por eles com a violência, a criminalidade e o uso de drogas. A delimitação de horários para permanecer na rua, de amigos mais ou menos considerados pelos adultos, de espaços de sociabilidade e lazer foi descrita como uma atitude de pais e responsáveis para evitar o “contato” dos filhos com um conjunto de práticas e atores presentes em seus bairros de moradia. Entre as jovens, parcela dessas preocupações fez-se presente, mas apenas entre elas, os riscos de um envolvimento afetivo-

sexual com “maloqueiros” e da gravidez foram mencionados como temor parental, demonstrando a permanência de importantes distinções de gênero na gestão do tempo e do espaço de sociabilidade realizada pelas famílias em relação a seus membros mais novos.

Também nesses casos, a incorporação dos parâmetros temporais e socioespaciais balizados pelos adultos, bem como a assunção de um repertório de práticas e de valores em consonância com a família pareceram ter aberto espaço para uma progressiva demarcação de uma esfera privada, menos suscetível de controle parental. Foi o que assinalou, por exemplo, Luana (21 anos, parda) e Henrique (21 anos, preto). Sem desprezarem a dimensão conflitiva da interação estabelecida por eles com as normas parentais de circulação e fruição de uma sociabilidade juvenil, que vigorou até adolescência, ressaltaram como, em um quadro em que os adultos já não mais podiam exercer a mesma autoridade – dado que tinham atingido a maioridade –, a maior liberdade experimentada no presente e o arrefecimento de embates resultavam da expressão de uma conduta individual atravessada pelo atendimento aos parâmetros outrora estipulados pelos adultos, tais como manter uma rotina de permanência no domicílio – “ser caseira” – e/ou evitar certos espaços de sociabilidade juvenil apreendidos como perigosos.

Eu acho que a preocupação maior era com o que a gente ia fazer, né? Essas coisas das drogas, da bebida, da gravidez, de com quem a gente se envolvia. Tinha muita conversa aqui em casa. A minha mãe, principalmente, sempre foi muito de conversar comigo e com a minha irmã. Às vezes, tinha um ou outro conflito porque a gente queria fazer [algo] que ela não queria deixar a gente fazer. Ela buscou mais fazer com que a gente não ficasse na rua, em rodinha, que evitasse ficar com gente, assim, mais maloqueira. Acho que foi mais isso. Por isso, até hoje eu sou mais caseira. – Luana, 21 anos, parda, desempregada.

Hoje a minha mãe é tranquila. Ela só pergunta onde é que eu vou e, depois, se vai ficando muito tarde, ela me manda mensagem, perguntando se está tudo bem. Ela é aquela mãe cuidadosa, né? Antigamente, para mim sair era difícil. Ela não deixava nem ferrando. Os meus primos iam lá... “Tia, o Henrique pode ir comigo lá não sei onde?”. Ela não deixava. “Vai onde? Vai voltar que horas?” Ela fazia um monte de pergunta, mas no final não deixava. [Pergunta – O que aconteceu para ela deixar?] Primeiro é que eu já sou de maior idade, mas eu acho que ela confia em mim e tal. Eu não fico na rua jogando bola com os moleques, em porta de bar, que nem tem muito [moleque] que fica aqui. Ela sabe que eu sou de boa, que ela não precisa se preocupar. – Henrique, 21 anos, preto, estudante de graduação e a procura de trabalho.

A ruptura foi descrita pelos indivíduos como resultado de um processo: tem como início a possibilidade aberta a partir da frequência à escola, do trânsito por instituições religiosas e do acesso a outras instituições que, no período da adolescência, passaram a competir na definição de princípios educativos e valores sustentados pela família. Nesses diferentes espaços destacaram a centralidade da conformação de grupos de amigos e a maior circulação pelo bairro, incitando o interesse por experiências e/ou o acesso a espaços até então interditados pelas normas parentais. Em linhas muito gerais, a ruptura dos jovens com essas normas parece ter sido precedida de um processo de experimentação, muitas vezes, realizada sem o prévio conhecimento das famílias. Nesses casos, as mentiras e omissões (mesmo que não impliquem em transgressões graves) fazem parte do rol de recursos estratégicos utilizados pelos jovens para ampliar o terreno de experiências delimitadas como legítimas e/ou autorizadas pelos pais e responsáveis adultos: frequentar festas e “baladas”, circular por territórios do bairro e por grupos de jovens pouco prestigiados pelas famílias, fumar cigarros ou maconha, consumir álcool, manter relações afetivo-sexuais.

O resultado prático da aplicação desta estratégia parece ser a fabricação de um domínio privado que, na ausência de vigilância e do controle parental, acaba por forjar espaços de liberdade mais completa e onde a autonomia de intenções e motivações pode ser concretizada, para além dos limites negociados com os pais e responsáveis adultos (PAPPAMIKAIL, 2009). Mais do que isso, a transgressão realizada em um primeiro momento às escondidas e sem prévio conhecimento da família parece constituir-se em uma experiência fecunda para que os indivíduos concebam a possibilidade de fazer suas próprias opções e tomar decisões conforme suas próprias motivações, inclusive encontrando forças para, em um segundo momento, romper com os valores e orientações normativas outrora estabelecidas pelo grupo familiar. Sobre esse aspecto, por exemplo, Conceição (21 anos, branca) explicou que sua “emancipação” aconteceu antes mesmo da maioridade legal, mas após um período de experimentação com os amigos, que suscitou o arrefecimento do temor das sanções postas em prática pela mãe (empregada doméstica) quando realizava alguma transgressão.

Eu comecei a fazer as coisas escondida, porque antes eu nem me atrevia a fazer nada. Como eu não fui criada com o meu pai, ela era muito rígida, porque ela queria fazer o papel dos dois. Aí ela sempre me criou ali na risca, na régua. Eu fiz as coisas, assim, escondidas até a minha emancipação. [Pergunta – Como assim emancipação?] Não foi aos 18 anos, mas quando eu parei de ter medo da minha mãe. Acho que foi quando eu tinha 17 anos, eu ainda estava

na Escola 1, no 3º ano do Ensino Médio. Foi quando eu deixei de ter medo dela, de que ela ia me bater, me trancar em casa e jogar a chave fora (risos). [Pergunta – Sua mãe te batia? Esse era o seu medo?] Ela batia. Mas eu nem sei te explicar. Chegou uma hora que eu pensei: eu não vou mais fazer o que a minha mãe quer e pronto. Eu não vou mais para a igreja e pronto. Foi isso.

– Conceição, 21 anos, branca, estudante de cursinho pré-vestibular.

A conquista da autonomia no fim da adolescência, no entanto, não implicava em uma ruptura absoluta das relações intergeracionais estabelecidas no interior das famílias, tampouco em um desprezo da parte dos jovens sobre aquilo que seus pais e responsáveis adultos pensavam sobre eles. Ao contrário, a mobilização dos indivíduos para demonstrar como eram capazes de realizar boas escolhas e trilhar seus próprios caminhos, por mais disruptivas que pudessem ser, se confrontadas às expectativas e projetos parentais, figuraram como o outro lado da moeda dessa interação. Assim, entre os movimentos de ruptura e o desejo de serem aceitos, as interações descritas por moças e rapazes assinalaram as dificuldades encontradas por eles de dispensar pessoas significativas, que contribuíam para transmitir as normas, os valores, os capitais, e que forneciam também as apreciações importantes que eles tinham sobre si mesmos (BERGER e LUCKMANN, 1985; GIDDENS, 2002). Sobre esse aspecto, dois movimentos empreendidos pelos indivíduos merecem ser destacados. O primeiro consistia em assinalar para a família que a cadeia de transmissão de valores não havia sido completamente partida.

Por exemplo, Norton (21 anos, pardo) creditava à interrupção dos estudos, após o término da escolarização básica, um duro golpe para os pais. Se desde a infância manteve uma relação conturbada com a escola, esse rapaz deparou-se não apenas com a expectativa parental de que ingressasse no Ensino Superior, após a conclusão da escolarização básica, mas também com a disposição deles de arcarem privadamente com as despesas desse ingresso. “Os meus pais, eles queriam que eu seguisse um outro rumo na minha vida. Só que, desde pequeno, eu nunca me vi nesse rumo que eles queriam para mim: menino estudioso, que faz tudo certinho para se formar, que não faz serviço braçal. Eu nunca me vi assim”. O distanciamento dos bancos escolares, a ausência de quaisquer perspectivas de ascender a um curso de graduação e o acesso ao mundo do trabalho através de uma ocupação caracterizada como equivalente à de um “peão” seguiam sendo motivo de descontentamento parental. Por outro lado, esse jovem supunha dar provas de que zelava por uma herança familiar. “Eu acho que rola um desgosto, porque por eles, eu estaria estando. Só que eu acho que hoje eles me olham e devem pensar: a gente não

tem do que reclamar, ele não está no caminho das drogas, não está roubando, não está matando, ele trabalha”.

O fato de ter se tornado um trabalhador não minorava a percepção desse jovem sobre a ruptura com os caminhos prospectados por seus pais e responsáveis adultos. Mas, do ponto de vista do jovem, em contraponto a um possível itinerário de engajamento em atividades ilícitas e/ou ilegais, a condição trabalhadora assinalava a adesão a uma orientação normativa de sua família. Assim, a frustração com a interrupção dos estudos não anulava, ao menos para ele, a possibilidade de que a família reconhecesse a positividade dos rumos tomados de maneira autônoma: não se converteu em um estudante de graduação, mas tampouco um criminoso ou usuário de drogas. Em outros relatos, a interrupção da cadeia de transmissão dos adultos em relação aos jovens parece ser marcada pela tentativa de resgate, por parte desses últimos, de uma cadeia de relação de troca e de satisfação parcial das expectativas parentais.

Por último, os relatos dos indivíduos assinalaram ser o silêncio não apenas uma estratégia mobilizada provisoriamente para experimentarem certos domínios ou situações interditas pelas normas parentais, mas um recurso que, em certos casos, tendia a se instalar de modo perene no tempo. O melhor exemplo desse fenômeno pôde ser observado quando considerados os processos que levaram os indivíduos a colocar em xeque as crenças religiosas nutridas por seus grupos familiares, pois, se para uma parcela dos jovens a simples descontinuidade em relação a hábitos e práticas religiosas aprendidas através dos adultos não colocavam em dúvida suas crenças religiosas – ou seja, deixavam de frequentar a igreja, mas seguiam se percebendo como cristãos –, entre outros, essa ruptura era resultado de um questionamento mais profundo sobre as visões de mundo e cosmologias até então valorizadas pelo grupo de referência. Sobre essa temática, por exemplo, Thales (21 anos, pardo) demonstrou uma grande disposição para esconder o fato de que, nos últimos dois anos, frequentava centros de umbanda em companhia de um amigo. Pertencendo a uma família evangélica, supunha ser seu pertencimento religioso uma potencial fonte de tensão na interação com pais e responsáveis adultos. Essa estratégia também foi descrita por Nelson (21 anos, branco) que, definindo-se como ateu, evitava expor suas visões de mundo para os seus pais católicos. Uma situação que, em seu caso, implicava na eventual participação em cultos religiosos.

Eu não discuto sobre isso porque vai causar conflito entre as pessoas. Então, eu nem sou de discutir. Eu sou muito mais na minha nessa parte. Às vezes, eu vou na igreja. Mas, sabe quando você tem certeza que você não acredita

naquilo? Eu fico quieto, porque eu não quero agir de má fé. – Nelson, 21 anos, branco, estudante de graduação.

A ocultação de certas visões de mundo da família pode ser lida como um recurso mobilizado pelos indivíduos com o intuito de evitar revelações de si possivelmente desencadeadoras de conflitos com o outros. Também como uma maneira de lidar com o medo de “ofender” ou de “magoar” os adultos responsáveis, como de fato uma parcela dos indivíduos ressaltou. No entanto, tal mecanismo pode ser igualmente interpretado como meio encontrado pelos indivíduos para estruturar uma subjetividade distanciada das interferências parentais, ou seja, de construir um domínio privado livre de interferências exteriores. Sem anunciar aquilo que efetivamente pensam sobre si mesmos e sobre as coisas, encontram-se mais liberados de quaisquer intervenções de pais e mães. Olivier Schwartz (1990, p. 29) lança uma noção de “privado”, que ele define como “processo pelo qual um sujeito separa para si uma fração de sua existência ou do mundo exterior, que deixa, a partir de seu ponto de vista, de ser coletivo”. Um espaço de livre relação consigo mesmo que permite essencialmente a conformação de duas esferas: “aquela de que o ator pode se apropriar, na qual ele pode gozar soberanamente de suas forças” e aquela em que “ele pode autorizar o desejo e o estabelecimento de uma margem de manobra em relação à norma” (SCHWARTZ, 1990, p. 31).

Importante ressaltar que a liberdade de circulação conquistada pelos indivíduos em relação à família não era incondicional e tampouco estava destituída de quaisquer compromissos dos jovens em relação aos pais e responsáveis adultos. Em primeiro lugar, observou-se entre muitos indivíduos a descrição de uma forte recriminação de suas respectivas famílias em torno de uma sociabilidade tecida no espaço do bairro, sobretudo no período noturno. Permanecer conversando com os amigos na rua, até tarde da noite, bem como frequentar bares situados próximos ao local de residência foram ressaltados como experiências pouco prestigiadas por suas famílias. Embora a maioria dos pais e responsáveis adultos já não mais pudessem exercer sua autoridade, no sentido de interditar a circulação dos filhos por tais espaços, realizá-las significava, na percepção de muitos jovens, enfrentar uma litania em torno dos riscos e dos perigos do bairro. Importa lembrar que, independentemente dos distritos em que residiam, esses indivíduos viviam em regiões reconhecidas como periferias da cidade de São Paulo e, mais do que isso, como localidades atravessadas por uma representação social estruturada em torno da violência e da criminalidade.

Ademais, 14 indivíduos haviam, em algum momento de suas vidas, experimentado situações em que se viram, em seus bairros de moradia, diante de riscos associados à violência: assalto a mão armada (7), interações abusivas com forças de segurança pública (7) e abordagens ameaçadoras de desconhecidos (2). Ao que tudo indica, essa imagem em torno da periferia, acrescida de experiências individuais, sustentavam os temores de pais e responsáveis adultos sobre a integridade física e bem-estar de seus filhos e, nesse sentido, justificavam a delimitação de um espaço mais ou menos legítimo de circulação no bairro e a adoção de medidas que, em tese, buscavam mitigar os riscos do trânsito dos jovens pelo território. O mais comumente descrito consistiu no compromisso de moças e rapazes em manterem suas famílias constantemente informadas sobre onde estavam, com quem estavam e o que estavam fazendo e, em alguns casos, na aceitação de que os adultos fossem responsáveis por buscá-los em certos pontos do bairro.

Embora tenham questionado a efetividade dessas iniciativas na promoção de maior segurança individual e, para além disso, tenham descrito algumas situações de conflito decorrentes, sobretudo, do esquecimento ou de uma eventual dificuldade para estabelecer comunicação com pais e responsáveis adultos – por exemplo, quando seus aparelhos celulares apresentam problemas técnicos ou estão com baterias descarregadas –, esses compromissos tendiam a ser acatados pelos jovens. Em primeiro lugar, porque encontravam nelas motivações genuínas, assentadas em uma preocupação com o bem-estar deles e, em segundo, porque elas não implicavam em um constrangimento às possibilidades de circulação, como fora durante a infância e/ou adolescência. Dito de outra forma, por detrás de um sistema que tenta preservar a regulação dos adultos em relação ao cotidiano dos jovens, esses últimos percebiam a manifestação de uma afetividade da família para com eles, ao mesmo tempo, a expressão de um respeito à liberdade conquistada.

A minha mãe, ela é muito preocupada. “Ah! Voltar depois da meia noite? Vai sair para onde?” Eu acho que ela pega muito no pé. (...) Que nem: eu volto da faculdade, eu chego meia noite, meia noite e meia, na estação de Guaianases. E ela vai buscar todos os dias na estação. Todo dia, todo dia, todo dia. Eu fico nervoso: “Mãe, não precisa!” Ela: “Você tá na rua, sozinho, e se você for roubado?” Mas sabe uma coisa que não adianta explicar? É bonitinho, não é? Mas é aquela coisa de enquanto a gente não chegar, ela não dorme. (...) Eu não fico irritado porque eu não me importo de ela ir me buscar, mas é porque à noite ela desce sozinha para a estação e depois sobe comigo. “Mãe!”. Mas não adianta falar. – Batista, 21 anos, preto, estudante de graduação e estagiário.

Quando eu era mais nova... Eu comecei a sair e chegar mais tarde agora. Porque também... sempre foi uma preocupação do meu pai, comigo e com o meu irmão. Só agora, que ele acabou de completar 18 anos, que ele tem um pouco mais de liberdade. Antes, a gente só podia ficar na rua até tal horário. Hoje não. Mas hoje eu entendo a preocupação dele. Na época, quando eu queria ficar mais tempo na rua, quando eu queria curtir, era uma coisa que me deixava puta. Mas hoje, me colocando no lugar do meu pai, é uma coisa que eu faria mesmo, porque não é brincadeira ficar num lugar de risco, que tem guerra entre traficante e polícia. É bem difícil. – Janaina, 20 anos, branca, estudante de curso-livre.

Ainda que menos comuns nos testemunhos (14), também era em decorrência dos temores relacionados à segurança que uma parcela dos indivíduos se referiu à liberdade concedida por suas respectivas famílias para pernoitarem na casa de amigos e namorados. Uma possibilidade aberta sobretudo para aqueles que mantinham itinerários mais alargados de circulação pela cidade e, por consequência, estabeleciam relações de sociabilidade para além dos limites de seus respectivos bairros de moradia. Nesses casos, os indivíduos argumentaram que frente aos riscos de circularem durante o período da noite ou da madrugada pelas ruas, seus pais e responsáveis adultos consentiam a possibilidade de que dormissem fora da residência familiar. Por exemplo, na época da entrevista, Luana (21 anos, parda), que morava no distrito de Sapopemba, mantinha uma relação afetiva com um rapaz que residia no município de Franco da Rocha, no extremo norte da RMSP. Podendo encontrar o namorado apenas nos finais de semana, não se deparava com objeções da mãe (desempregada) ou do padrasto (pedreiro) para dormir na casa dele. “Eu falei com a minha mãe. É que demora três horas para chegar lá, eu chegava muito tarde em casa e aqui na rua é meio barra pesada. Aí ela deixou, sem problemas. Ela me deu todos aqueles conselhos, né? Mas, foi sem problemas”.

Acordo similar foi descrito por Naira (20 anos, preta), filha única de um casal composto por pai (estampador) e mãe (aposentada): “Eles só pedem para que eu avise quando chegar numa festa, para que eu avise na hora que eu estou voltando para casa, para eu não esquecer a chave ou para que eu avise eles que não vou dormir em casa”. Nem moças e nem rapazes aprofundaram questões relacionadas ao exercício da sexualidade e ao modo como seus pais e responsáveis atentavam-se para essa questão. Apenas um rapaz podendo levar sua namorada para pernoitar na residência em que vivia com os pais e uma irmã mais nova afirmou que nessa possibilidade aberta pelos responsáveis adultos residia um acordo tácito, um “subentendido” de que ela também concernia a autorização para que mantivesse relações sexuais com sua então

companheira. Uma liberdade que, ao menos em seu grupo familiar, também se referia à irmã e ao namorado dela.

Apesar dos limites de material empírico, as observações realizadas por Elaine Reis Brandão parecem ser fecundas para aventar uma hipótese sobre as interfaces entre família e sexualidade. Tendo conduzido uma investigação sobre as maneiras como os processos de iniciação sexual e afetiva são experimentados por jovens e significados por pais e responsáveis adultos, essa pesquisadora observa que “o tema da sexualidade é objeto de discurso na família, o que nem sempre pressupõe o diálogo entre as gerações. Quando indagados sobre o fato de terem ciência de que os filhos mantinham relações sexuais, alguns pais responderam que ‘desconfiavam’” (BRANDÃO, 2004, p. 81). Como problematiza, o termo acionado por esses interlocutores “é revelador de como se processa a troca de informações e a administração de questões íntimas entre as gerações” (Ibidem). Pode-se supor que a possibilidade aberta pelas famílias de que seus filhos (4) e filhas (10) pernoitassem na residência de amigos e de namorados não desprezava a brecha de que, nesse quadro, pudessem estruturar uma zona de intimidade e de experimentação afetivo-sexual, distante do escrutínio e do controle parental⁷¹.

6.2.1– Os “nós” da autonomia e da liberdade entre as jovens mulheres

A pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, realizada em 2003, assinalou ser o auxílio em “tarefas da casa” uma atividade comum realizada pelos indivíduos com idade entre 15 e 24 anos. Pontuou, entretanto, significativas assimetrias quando considerada a variável sexo. Enquanto 66% dos rapazes declaravam dedicarem-se aos afazeres domésticos, 94% das moças assinalaram estar engajadas nessas atividades (BRENNER, DAYRELL e CARRANO, 2005, p. 195). Passada uma década desde os resultados desse estudo, o maior engajamento das moças em torno dos afazeres domésticos parece persistir, acenando importantes assimetrias de gênero na divisão do trabalho doméstico. Tendo como referência dados da PNAD de 2014, por exemplo, pode-se dizer que elas não apenas estão mais fortemente comprometidas com a manutenção de uma ordem doméstica, se comparadas a seus coetâneos do sexo masculino,

⁷¹ A constatação de um número maior de moças em relação aos rapazes que dormiam na residência de amigos e namorados é bastante significativa, o que parece de alguma forma assinalar o espraiamento entre as camadas populares daquilo que tem sido denominado como modernização dos costumes sexuais entre as mulheres: a perda do valor da virgindade feminina, o alongamento da vida sexual, a ampliação do leque de práticas sexuais consideradas aceitáveis (HEILBORN, 2004).

como destinam um número maior de horas a esse compromisso (SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2018).

No grupo de jovens do sexo feminino (23), observou-se uma relativa heterogeneidade no que diz respeito ao engajamento delas no trabalho doméstico, em primeiro lugar, em decorrência da situação experimentada por elas no domínio da educação e do trabalho. Entre as moças que conciliavam jornadas de estudo e trabalho (7) foi recorrente a observação de que a assunção de uma rotina de corre-corre comum ao dos estudantes-trabalhadores implicou em um arrefecimento das obrigações e/ou dos compromissos relacionados a afazeres como limpar a casa, organizar o espaço doméstico, cuidar de irmãos mais novos ou prestar apoio a adultos doentes/idosos. Assim, a dupla jornada foi aprendida por essas jovens como uma condição que, de certa forma, justificava a possibilidade de não mais destinarem atenção e tempo ao trabalho doméstico, senão de verem-se como uma espécie de mão de obra secundária na realização dessas atividades, de maneira geral, auxiliando mães e responsáveis do sexo feminino (e também irmãs mais velhas ou mais novas) em faxinas realizadas nos finais de semana.

As nuances observadas nos testemunhos das jovens também foram tributárias da própria composição do grupo familiar de que faziam parte. Por exemplo, o fato de serem primogênicas de uma fratria composta por irmãos ainda muito pequenos (3) ou únicas filhas do sexo feminino (4) colocavam as moças diante de situações de maior constrangimento frente ao compromisso de assumir atividades domésticas, independentemente dos vínculos mantidos por elas com o mundo do trabalho e da educação. Ademais, dependendo da condição de trabalho de mães ou de responsáveis adultas do sexo feminino elas podiam se ver mais ou menos pressionadas a compartilhar ou assumirem exclusivamente responsabilidades relacionadas à manutenção da ordem doméstica. Dito de outra forma, jovens que integravam famílias em que genitoras ou responsáveis do sexo exerciam exclusivamente a função de “donas de casa” (9) descreveram situações menos marcadas pela necessidade de negociar quem faz o quê no âmbito da vida doméstica do que aquelas que pertenciam a grupos em que suas mães realizavam atividades remuneradas (14).

Apesar dessas diferenças, foi possível observar uma sensível distinção entre moças e rapazes. Quando confrontados os testemunhos dados por elas e por eles, foi possível notar que apenas entre as primeiras o trabalho doméstico figurou como uma atividade mais ou menos central naquilo que percebiam como ajuda prestada às suas famílias, ao passo que, entre os segundos, a realização de tarefas relacionadas à organização da casa referiu-se, quase que exclusivamente, ao compromisso de manterem seus dormitórios arrumados e/ou de não

interferir na ordem/limpeza de suas respectivas residências. Por exemplo, não deixando tênis ou roupas espalhadas pela casa. A segunda diferença consistiu no fato de que, apenas entre as jovens, observou-se um histórico de tensões familiares, de intensidade variada, relacionada ao anseio de pais e responsáveis adultos (em especial do sexo feminino) de que elas destinassem parte do seu tempo à realização do trabalho doméstico e de que, nessa mobilização, explicitassem certa incorporação de práticas, de rotinas e de modos de limpar, cozinhar, passar e cuidar dos outros. Como pontou Letícia (21 anos, branca):

A minha mãe, ela queria que eu fosse um pouco mais responsável pelo lar. Essa coisa de dona de casa mesmo. Como ela trabalhou muito tempo como faxineira, aqui em casa é sempre tudo impecável. Ela adora limpar a casa e deixar tudo sempre em ordem, super arrumadinho. Se ela pega um papel fora do lugar na minha escrivaninha, ela vem me perguntar: “Que papel é esse? Qual é o lugar dele? Põe no lugar!”. Quando eu arrumo a casa, ela sempre fala: “Letícia, você não limpou direito, faltou isso, não sei o quê...”. Então, sempre rolou uma cobrança com essas tarefas do lar. – Letícia, 21 anos, branca, estudante de graduação.

Além disso, foi apenas entre as jovens mulheres que a possibilidade de prolongar um período destinado exclusivamente aos estudos, ou seja, de manter uma moratória em relação ao mundo do trabalho, não prescindia de uma espécie de troca. Se seguiam dependendo financeiramente de pais e de responsáveis adultos, essa dependência era contrabalanceada pelo engajamento exclusivo ou quase exclusivo delas em torno de atividades domésticas, do cuidado de irmãos menores ou de adultos idosos/doentes. Assim, não se pode interpretar as chances das moças de destinarem atenção apenas às atividades escolares – a preparação para os exames de mérito acadêmico, o engajamento do tempo somente a frequência a cursos-livres ou de graduação – como uma total suspensão do mundo do trabalho, pois o fato de não estarem realizando uma atividade remunerada não significava a ausência de qualquer contribuição para a sobrevivência da família. Ao contrário, a situação delas pode ser interpretada à luz das fecundas reflexões em torno das articulações entre trabalho produtivo e reprodutivo tão caro para o pensamento feminista.

De qualquer maneira, a maioria das jovens descreveu o engajamento ou a suspensão de compromissos em torno dos afazeres domésticos como uma permanente administração do tempo. Ou seja, de uma tentativa de conciliar diferentes atividades e/ou de negociar com a família a maior ou menor mobilização delas em torno de múltiplas tarefas. Uma gestão que, no

caso de algumas delas, resultava na privação de atividades percebidas como de interesse eminentemente individual em favor de obrigações e compromissos com a família. Por exemplo, única menina e primogênita de uma fratria composta por irmãos muito mais novos – um de sete anos e outro de apenas seis meses de idade –, no âmbito da família, entre outras coisas, Bianca (20 anos, parda) via-se constrangida a auxiliar a mãe nas atividades domésticas nos finais de semana. Mais do que isso, destinava o pouco tempo livre de que dispunha para cuidar da avó materna doente. “Como meu pai está desempregado, ele fica com ela durante a semana. Aí, no final de semana, a minha mãe fica com o meu irmãozinho e eu vou para a casa da minha avó fazer comida para ela”.

6.2.2– As mães como espelho? Autonomia e independência futura entre jovens mulheres

A metade dos indivíduos entrevistados compunham famílias monoparentais (15) ou recompostas (6). No primeiro arranjo destacou-se quase exclusivamente grupos chefiados por mulheres e, no segundo, famílias articuladas em torno da figura da mãe biológica e de seu cônjuge, muitas vezes, convertidos “pais de verdade”. No interior desse subgrupo foi comum a descrição de um passado de violência doméstica (10) ou de grandes constrangimentos econômicos (15), desencadeados pela presença de genitores alcoólatras, agressivos e/ou que renunciavam o papel de provedores de suas famílias, em especial, após processos mais ou menos litigiosos de separação e divórcio. As marcas objetivas e subjetivas dessa experiência reverberaram nos testemunhos de todos os indivíduos, de maneira geral, através do ressentimento em relação às condutas adotadas pelos genitores do sexo masculino.

A experiência de uma maternidade mais ou menos solidária, as cenas de violência que carregavam como lembranças e/ou as dificuldades materiais enfrentadas pela demissão parental tornavam a figura de seus pais biológicos indigesta, porque era ela responsabilizada pelos constrangimentos experimentados pelo grupo familiar. Ademais, à incapacidade desses homens de assumir o papel de provedor, atribuíam os “sacrifícios” realizados por suas mães biológicas ou equivalentes⁷², constrangidas a conciliar, contando (ou não) com a ajuda de outros parentes,

⁷² Ainda que excepcionalmente, deparou-se com jovens que identificavam como “mães” mulheres que, na verdade, eram suas tias ou tias-avós, mas que desde a infância encarregaram-se exclusivamente ou por um tempo mais prolongado pela criação deles. Nesses casos, observou-se uma distinção entre a “mãe” biológica e a “mãe” de criação. Há sobretudo no âmbito da antropologia uma fecunda produção teórico-empírica sobre a especificidade das relações de parentalidade no Brasil. Essa produção ressalta como a categoria pais, no Brasil, apresenta certa maleabilidade, porque nunca foi circunscrita apenas aos genitores e se aplica a vários adultos simultaneamente

heterogêneas responsabilidades relacionadas ao bem-estar de seus filhos. Foi em torno dessa experiência familiar que se observou o compromisso expresso por essas moças e rapazes de retribuir, no presente ou no futuro, os esforços realizados por genitoras ou responsáveis do sexo feminino, bem como daqueles que, a despeito de quaisquer relações de consanguinidade (padrastos), encarregaram-se e encarregavam-se (integralmente ou parcialmente) de responsabilidades relativas às despesas do grupo familiar e, mais do que isso, da construção de um tipo particular de relação com os enteados, atravessada por expressões de cuidado, afetividade e proteção⁷³.

Todos os indivíduos ressaltaram essas vivências e as consequências delas no que concerne ao horizonte de retribuição. No entanto, foi apenas entre as jovens que se constatou como tais situações informavam sobre os destinos que queriam construir para si mesmas enquanto mulheres. Dito de outra forma, tanto os rapazes quanto as moças manifestaram a expectativa de recompensar materialmente e simbolicamente os esforços realizados por mães e responsáveis do sexo feminino, mas somente as jovens assinalaram o desejo de não reproduzir as relações conjugais e as experiências de maternidade dessas mulheres. No cerne dessa perspectiva encontrava-se a avaliação de que em nome da família e dos filhos, essas mulheres haviam renunciado ou defrontavam-se com maiores constrangimentos para estruturar um itinerário mais individualizado, percepção também presente entre moças que integravam famílias nucleares (2).

Esse horizonte permitiu compreender a singularidade nos modos como as moças articulavam autonomia, liberdade e independência mirando não apenas as relações que mantinham com famílias no tempo presente, mas igualmente ambicionando a possibilidade de experimentar, no futuro, configurações conjugais e/ou familiares capazes de preservar uma individualidade e de assegurar maior equidade nas relações a serem estabelecidas com companheiros. Por exemplo, o testemunho de Carolina (21 anos, parda) foi marcado pela

encarregados dos cuidados de crianças e adolescentes. Uma característica que diferencia os sistemas de parentalidade no país daqueles mais comumente observados na Europa e nos Estados Unidos que teriam como pilares a ideologia do sangue e o princípio de exclusividade da filiação. Sobre o tema ver, por exemplo, Fonseca (2002).

⁷³ A ocorrência desse tipo de testemunho foi mais frequente quando a experiência de recomposição das famílias deu-se quando os jovens eram ainda crianças e o período de coabitação deles com seus padrastos estenderam-se por muitos anos, de modo que jovens como Anita (19 anos, preta) e João (21 anos, preto) não mantinham essa mesma relação com seus respectivos padrastos, referindo-se a eles como “companheiros” de suas mães e discorrendo, senão sobre uma relativa tensão nas interações que estabeleciam com essas pessoas, a tentativa de manter uma distância relativa. Não sendo objetivo desta tese aprofundar uma reflexão sobre esse tema, a pesquisa realizada por Christine Jacques (2011) traz importantes contribuições sobre as relações estabelecidas entre padrastos e enteados.

significativa importância individual atribuída aos estudos e pela valorização positiva de um itinerário laboral, percebido em termos de mobilidade ocupacional ascendente. Explicou essa mobilização pessoal como consequência do que havia aprendido, desde a infância, quando passou a acompanhar os dilemas enfrentados pela mãe (cuidadora) que, após o divórcio, deparou-se com o desafio de tornar-se a única provedora do sustento para os filhos. “A minha mãe, ela parou de estudar no segundo ano do magistério. Ela casou e foi cuidar de mim e da minha irmã. Só que quando eles se separaram, a vida dela começou a ficar bem complicada. Ela tinha o quê? 35 anos e duas filhas pequenas para criar”.

Para essa moça, a interrupção da trajetória escolar, ensejada pelo casamento, e a ausência de um trabalho remunerado figuravam como as principais fontes dos constrangimentos enfrentados pela figura materna após a separação conjugal, tais como: o desafio de inserir-se no mundo do trabalho sem dispor de qualificação profissional e experiência prévia; a submissão a atividades informais, marcadas por condições precárias de trabalho e baixa remuneração; as dificuldades para obter renda para arcar com as despesas da casa e das duas filhas; o mal-estar de contar com a ajuda dos parentes para suprir as necessidades materiais da família⁷⁴. “A minha mãe, se ela tivesse estudado, se ela tivesse o trabalho dela, ela poderia ter se separado de quantos maridos ela quisesse. A casa era dela, o dinheiro era dela. Não ia ter problema nenhum”. Era a esse quadro de constrição que atribuía a disposição individual de construir para si um futuro em que tivesse o direito de “ter a própria vida”.

Essa noção também esteve presente nos relatos de outras moças, invariavelmente, articulando significados atribuídos para a busca por níveis mais elevados de escolarização e os movimentos realizados ou expectados por elas de mobilidade ascendente no mundo do trabalho. Assim, eram nas chances de êxito nos domínios da educação e do trabalho que depositavam as expectativas de conformar relações familiares de maior equidade de gênero e, ao mesmo tempo, de respeito às suas individualidades. Ou seja, em seus itinerários educativos e de trabalho vislumbravam a possibilidade de encontrar suportes para não se verem subordinadas a uma relação de dependência *vis-à-vis* seus futuros companheiros e tampouco a uma experiência subsumida ao cumprimento do papel de “mulheres de” e de “mães de”. Sobre esse último aspecto, o testemunho de Ana (19 anos, parda) foi particularmente ilustrativo. Embora integrasse uma família que, aos seus olhos, não enfrentava grandes dificuldades

⁷⁴ Tratou-se de uma avaliação que não negligenciava as consequências das atitudes tomadas pelo pai biológico logo após a separação: ele desfez-se dos bens de maior valor adquiridos pela família (um ponto comercial, um carro e uma moto); mudou-se de estado, sem deixar pistas de seu paradeiro; e nunca pagou pensão alimentícia para a jovem e sua irmã mais nova.

socioeconômicas e era atravessada por relações caracterizadas como “muito legal, maravilhosa”, essa jovem – primogênita de uma fratria composta por uma menina e um menino –, que residia com o pai (operário) e mãe (dona de casa), supunha que a estabilidade de seu grupo familiar era/foi assegurado mediante um arranjo no qual a figura materna havia realizado concessões pessoais em favor da família.

A minha mãe tem 36 anos. Ela é supernova! Ela me teve com 16 anos. Lá em casa a gente é em três [irmãos] e ela teve os filhos dela todos antes dos 20. Eu sou a mais velha... Eu acho que para a minha mãe, a escola é tudo! Eu acho que ela sempre quis estudar. O meu pai também, mas acho que é mais da minha mãe. Ela ficou grávida quando ela estava no Ensino Médio, então, ela não conseguiu terminar de estudar. Ela terminou os estudos quando ela tinha 20 e poucos anos. Mas, por ter os três filhos, cuidar da casa e o meu pai trabalhando eu acho que ela foi deixando esse sonho. Eu acho que, no caso dela, ela sempre ficou em casa, cuidando dos filhos... Pelo menos eu acho, que ela não é infeliz, mas acho que, por tudo isso, ela sempre botou na minha cabeça que era importante ter a própria vida. – Ana, 19 anos, parda, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

6.2.3– Assumir-se homossexual para a família

Do universo de 40 jovens, apenas quatro definiram-se como homossexuais, sendo três deles do sexo masculino e um do sexo feminino. As problemáticas trazidas por esses jovens no que concerne às relações estabelecidas com suas famílias de origem foram marcadas por questões relacionadas ao desafio de lidar com as desconfianças parentais sobre suas performances de gênero, a maneira como distanciavam-se de modelos socialmente conformados de masculinidade e de feminilidade e, mais precisamente, sobre com quem estabeleciam parceiras afetivo-sexuais. Dito de outra maneira, descreveram os constrangimentos enfrentados em função da distância de expectativas baseadas, em expressão consagrada por Judith Butler (2003), no esquema sexo-gênero-desejo. Fez parte de seus depoimentos a tensão suscitada pela situação paradoxal de não querer “magoar” os pais e responsáveis adultos e de não faltar com a “sinceridade”, percebida como um valor importante nas interações familiares.

Os sentimentos experimentados por jovens gays e lésbicas na interação com suas famílias parecem ser atravessados pelo temor de desapontar a família. Sendo a

homossexualidade encarada como uma faceta negativa de suas identidades e estilos de vida, ela seria ela capaz de suscitar a tristeza e o descontentamento de genitores e responsáveis adultos. Por outro lado, ocultar esse fato também constituir-se-ia em uma forma pela qual deixariam de atender às expectativas parentais: não mascar ou faltar com a verdade. Esse paradoxo não foi/era, entretanto, a única fonte de tensão experimentada por esses indivíduos. De maneira mais ou menos explícita, a revelação de suas preferências afetivo-sexuais colocava esses indivíduos diante dos receios e dos riscos de não mais se verem reconhecidos como filhos, ou seja, da perspectiva de experimentarem processos de rupturas das relações de afeto e solidariedade familiar. Questão que trazia à tona não apenas a preocupação de “assumir-se” para pais e responsáveis adultos, mas também a preocupação de encontrar nestes a “aceitação” de suas identidades e práticas afetivo-sexuais.

A ideia de culturas familiares também figurou como fecunda para a interpretação de nuances identificadas nos testemunhos concedidos pelos jovens. Todos narraram as angústias frente às tentativas de encobrimento e de revelação da homossexualidade. A maioria deles demonstrou que as famílias tendem a não ser tão elásticas nas suas funções socializadoras quando desconfiam e/ou sabem da homossexualidade aparente ou declarada pelos filhos, sendo a violência um recurso empregado por parcela delas para lidar com a questão. Mas, passado o sofrimento subjetivo de silêncio, ao menos um rapaz encontrou imediatamente após o anúncio de sua homossexualidade, amparo e “aceitação” no âmbito de suas relações familiares, muito embora, esse movimento não se estendesse para todos os membros do grupo de que fazia parte. Compreender essas diferenças implica em reconhecer que as relações domésticas tecidas entre adultos e membros mais novos no interior das famílias seguem ainda sendo reveladoras de “estruturas de poder que configuram um esforço de heterossexualização compulsória” (SOLIVA e SILVA JÚNIOR, 2014, p. 126). Traço que se expressa através das expectativas parentais em relação aos filhos e de um intenso processo educativo mobilizado por eles na conformação da sexualidade e das identidades de gênero de meninos e meninas, de rapazes e de moças.

Por outro lado, não se pode desprezar as consequências, inclusive para o âmbito das famílias brasileiras, de uma série de inflexões que incidiram na visibilidade da homossexualidade, da bissexualidade, da transexualidade etc. e no maior reconhecimento do caráter dinâmico e socialmente construído dos comportamentos e dos desejos humanos. Faz parte desse processo a emergência de movimentos sociais que passaram a reivindicar maior respaldo jurídico e a legitimidade de diferentes formas de expressão identitária e de relações

afetivas, bem como da pluralização de circuitos de sociabilidade, de lazer, de consumo e de fruição cultural que, especialmente nos grandes centros urbanos, redimensionaram as imagens e o posicionamento de atores outrora apreendidos como marginais (FRANÇA, 2006 e 2010). Sem desprezar as controvérsias que essa temática segue suscitado no Brasil, como sustenta Leandro de Oliveira (2013, p. 24), é possível que esse pano de fundo de mudanças socioculturais exerça alguma influência na constituição de um novo repertório de justificações para a maior “aceitação” de pais e responsáveis adultos em torno da homossexualidade de seus filhos ou filhas. Ademais, como também defende esse autor, a conversão da homofobia em um problema social – através da denúncia sobre o preconceito, a discriminação e a violência sofrida por gays, lésbicas, transexuais e travestis – parece estar incidindo tanto na esfera pública quanto privada, ressignificando, no último caso, o valor simbólico atribuído aos vínculos familiares.

Pelo menos no quadro das experiências descritas por esses jovens, tanto o espraio de um novo ideário em torno das relações de gênero e da sexualidade, quanto das possíveis concessões feitas pelas famílias em favor da manutenção de uma relação afetiva e/ou da segurança dos filhos foram bastante atravessados pelo pertencimento e pelas práticas religiosas de suas famílias de modo que, se todos eles integravam grupos cristãos, foram aqueles que creditavam a esse pertencimento religioso uma centralidade para o ethos de suas famílias, com destaque para evangélicos, que as tensões decorrentes do ocultamento ou da revelação de uma faceta de si ganhavam contornos mais dramáticos⁷⁵. Por exemplo, Fábio (21 anos, preto) discorreu com grande riqueza de detalhes os eventos que culminaram com a descoberta de sua homossexualidade pela família: a descoberta de fotografias e vídeos íntimos com seu então namorado⁷⁶ e a reunião de família na qual sua vida íntima foi exposta para todos os membros. “Foi meio que um paredão do Big Brother. Eu contei, porque não tinha como mentir. As imagens estavam lá. Estava tudo ali. Então, eu só confirmei”.

⁷⁵ As Ciências Sociais têm destinado atenção particular às interfaces entre religião, família e sexualidade. Não é objetivo desta pesquisa aprofundar uma reflexão sobre essa temática, que parece ser bem realizada nas análises de Couto (2005) e Natividade (2005 e 2006).

⁷⁶ O testemunho desse rapaz fez lembrar os apontamentos de Elsa Ramos (2014) que, no quadro de um estudo comparativo, explicita sensíveis nuances nos processos de autonomização dos jovens brasileiros e franceses. Explica essa autora que, no contexto francês, o processo de autonomização de moças e rapazes em relação às suas famílias dar-se-ia pela conformação, entre outras coisas, de um território pessoal: o quarto. Os jovens brasileiros, no entanto, não reivindicariam necessariamente um espaço para si separado do resto da casa, até porque parcela deles dividiria esse cômodo com irmãos, tios, avós etc. De fato, considerando o conjunto dos indivíduos aqui focalizados apenas excepcionalmente o quarto foi descrito como um território pessoal, cujo acesso de parentes requeria a prévia autorização deles. Os aparelhos celulares, por outro lado, foram destacados como pessoais, privados e que não devem ser acessados por pais ou quaisquer outros membros da família sem autorização prévia.

A revelação desse segredo foi desencadeadora de uma significativa reconfiguração das relações familiares, que resultaram em uma tentativa de sair de casa. “No começo, elas separaram talheres e copos: ‘você vai infectar a gente!’ . Sabe, aquela coisa... quase fizeram uma faixa amarela e me colocaram dentro de uma roupa de astronauta (risos). Elas separaram até roupas de banho. Aí eu saí de casa”. Com apenas 18 anos e sem dispor de uma renda suficiente para manter uma vida independente do apoio econômico da mãe, o abandono da residência da família durou apenas alguns meses, sendo que, na época da entrevista, este rapaz seguia residindo com a genitora e as duas irmãs em uma residência, situada em um terreno compartilhado por outros membros da família (avó, tias e primos). O jovem considerava que a segregação do espaço doméstico havia se arrefecido, mas as interações com os diferentes membros da família ainda eram geradoras de um profundo mal-estar.

Esse gelo, eles estão tentando me dar ainda. É mais sutil entre aspas, mas ainda tem. A minha tia não fala comigo. Na minha família hoje, só a minha prima fala comigo direito. Então, é como se eu não existisse para elas. Para você ter uma ideia, nem quando eu entrei na faculdade a minha mãe e a minha avó, elas nem comemoraram, elas só escutaram. Elas não falam nada, porque elas só se preocupam com isso [homossexualidade]. Eu fui mandado embora e a minha tia jogou na minha cara que eu estava assim porque eu era homossexual, porque eu não estava no caminho certo. – Fábio, 21 anos, preto, desempregado.

Como o relato desse rapaz deixa entrever, os distanciamentos sociais ensejados com a descoberta de sua homossexualidade eram justificadas por ele próprio pela ruptura de um “roteiro” previamente estruturado pelos membros deste grupo em relação a sua vida. A falta de identificação com modelos de gênero e de sexualidade fornecidos pela família e a distância em relação às idealizações sobre o que deveria se tornar na idade adulta – em especial, a fantasia de que também fosse heterossexual – eram percebidas como fonte de reprovação e descontentamento entre os familiares. Nesse quadro, a distância relacional imposta pelo grupo familiar e ausência de mensagens positivas sobre seu estilo de vida, suas conquistas e dificuldades faziam da vida comum uma experiência penosa para esse rapaz. Diante dessas circunstâncias cogitava encontrar um novo trabalho, voltar a sair de casa e morar com os amigos, aqueles com quem mais vinha partilhando suas experiências e encontrando suportes afetivos e subjetivos para seguir adiante. Esse plano, contudo, não prescindia do horizonte de, no futuro, encontrar meios para estabelecer um processo de reconciliação com a família: “Quem

sabe um dia quando eu tiver minha casa, o meu carro, a minha família, tiver podendo ajudar elas, aí elas me aceitam”.

O ethos religioso da família também figurava como um constrangimento para Miguel (20 anos, preto). Tendo ele próprio frequentado uma instituição religiosa com forte atuação no debate sobre a “cura gay” e com proeminentes representantes parlamentares que atuam na defesa de uma legislação capaz de normatizar a configuração de uma família “normal”, esse rapaz sequer cogitava a possibilidade de desvelar para os pais e irmãs (com as quais residia) o fato de estabelecer relações afetivas com parceiros do mesmo sexo. Em grande medida, porque as interações cotidianas estabelecidas no âmbito doméstico confirmavam as suspeitas de que esse movimento resultaria não apenas em uma série de conflitos, mas em uma grande ruptura com o grupo do qual ainda fazia parte. “Minha irmã não gosta de ouvir sobre esse tipo de público [homossexual]... não só a minha irmã, mas a minha família, então, eu fico calado, até porque são todos contra um, então, não dá”. Nesse contexto, antes de “assumir” publicamente uma dada orientação sexual, distinta da norma heterossexual, esse jovem nutria planos de adquirir uma independência de sua família, compreendida sobretudo como a possibilidade de dispor de uma moradia própria.

Situação relativamente distinta foi descrita por Danilo (19 anos, pardo) que, na época da entrevista, tinha há poucos meses revelado para a família manter relações afetivo-sexuais com pessoas do mesmo sexo. Como os demais rapazes, esse jovem discorreu sobre um período assinalado pela angústia de manter em segredo uma faceta de sua identidade e experiência social, inicialmente minorado pela relação de cumplicidade mantida com o irmão mais novo, que “aceitou numa boa” uma informação que lhe parecia óbvia e que passou a incentivá-lo a revelar-se também para a mãe.

Eu fui com a minha mãe no *shopping* e aí um cara me paquerou e ela percebeu. Então, eu decidi contar. Ela falou que tudo bem, que já sabia e que queria que eu fosse feliz e pleno. Então, ela super me apoiou. Eu chorei horrores! Quando a gente saiu do quarto, meu irmão entrou e me deu parabéns. – Danilo, 19 anos, pardo, estudante de graduação.

6.3 – Dependência, independência e o compromisso de “ajudar” a família

Na relação com pais e responsáveis adultos, o período de frequência da escola básica tende a ser reconhecido como momento no qual compete aos jovens a “obrigação” de permanecerem matriculados a um estabelecimento de ensino. A condição estudantil, nesse sentido, foi majoritariamente acionada pelos indivíduos como justificativa para a manutenção de uma relação de dependência econômica deles em relação a suas famílias de origem. Sendo eles estudantes, desprovidos de meios próprios para garantir a sua própria sobrevivência, competia aos adultos assegurar suas necessidades básicas: roupa, comida e abrigo. Mesmo entre aqueles que ingressaram no mundo do trabalho antes de completar a última etapa da educação básica, ressaltaram ser o percurso escolar uma dimensão central dos compromissos mantidos entre eles e os adultos de suas respectivas famílias, sendo a busca e a inserção em uma atividade remunerada reconhecida por esses últimos como legítima somente quando preservada a continuidade dos estudos.

O término do ensino médio e, de certa forma, a conquista da maioridade legal, figuraram em seus relatos como marcos importantes para a reconfiguração das relações de dependência, independência e solidariedade tecidas no interior da família. Se até então a dedicação exclusiva aos estudos e/ou a maior centralidade dessa atividade assegurava para eles uma moratória em relação ao mundo do trabalho e, por consequência, do dever de dispor de recursos próprios para sobreviver ou para prestar ajuda à família, a partir de então, os indivíduos experimentam rearranjos que incitam a mobilização objetiva e subjetiva deles em torno da busca por uma atividade remunerada, pela procura de uma maior independência econômica e/ou por meios de auxiliar economicamente responsáveis adultos. Os dados empíricos permitiram a estruturação de diferentes constelações/arranjos familiares a partir dos quais os jovens experimentavam constrangimentos e possibilidades dissimiles de construir trajetórias individualizadas, de conciliar obrigações morais e fidelidades éticas⁷⁷. Elas foram agrupadas nas seguintes tipologias: i.) o prolongamento de uma dependência econômica da família de origem; ii.) a independência para seguir seu próprio caminho; iii.) entre ser suporte da família e satisfazer

⁷⁷ Danilo Martuccelli (2006) distingue de modo sintético a diferença entre obrigações morais e fidelidade ética. Para o sociólogo, as obrigações morais se constituíam numa herança normativa deontológica, que se impõe aos indivíduos a partir do exterior. Ao contrário, por ética, define uma herança também normativa, mas organizada em torno de uma imagem de vida boa. Para a moral, os valores se impõem como obrigações universais, ao passo que, para a ética, elas são estimadas como boas e julgadas em função de sua pertinência a um modelo de vida a ser perseguido.

aspirações pessoais. Além disso, nosso material empírico não deixou dúvidas de que a parentalidade, e mais especificamente a maternidade, ensejava um quadro específico de interação dos indivíduos com suas famílias de origem e de responsabilidades consigo e com os outros. Daí a decisão de dedicar uma especial atenção ao tema.

6.3.1 – O prolongamento da dependência da família de origem

Uma primeira tipologia familiar descrita pelos indivíduos tinha como característica os esforços de pais e responsáveis adultos para que os filhos dessem prioridade à continuidade dos estudos, em especial para que lograssem êxito em ingressar e/ou permanecer no ensino superior. Descrevendo os arranjos e relações de dependência e de independência que mantinham com suas famílias de origem, 15 jovens enfatizaram os processos que prolongaram ou prolongavam uma situação na qual seguiam sendo mantidos economicamente pelos adultos, sem que isso significasse um constrangimento para a afirmação de suas individualidades, até porque a própria perspectiva de prolongar um itinerário educacional figurava como parte de um plano de descoberta, de revelação e de desenvolvimento de si enquanto pessoa. Entre os jovens agrupados nesse subgrupo, destacaram-se moças (9) e rapazes (6) – sete brancos e oito negros – que, majoritariamente, compartilhavam um percurso de relativo sucesso escolar, marcado pelo trânsito por estabelecimentos de educação básica reconhecidos pela “boa qualidade” do ensino oferecido, bem como por uma experiência escolar atravessada pelo reconhecimento de pais e responsáveis adultos, mas também por professores e eles próprios, de que eram estudantes bem-sucedidos⁷⁸.

Pode-se dizer que era esse passado escolar que afiançava o movimento realizado por suas famílias em assegurar, na medida do possível, a extensão de um tempo em que moças e rapazes podiam seguir dedicando-se exclusivamente aos estudos. Uma condição que não deixou de corroborar para o argumento Lia Pappámikail (2004) sobre o caráter condicional e meritocrático do apoio familiar nesse momento específico da juventude. Afinal, se durante a infância e a adolescência, a provisão de meios para a sobrevivência pelos adultos representava, de certa forma, parte da obrigação de pais e responsáveis adultos para com filhos e netos, a

⁷⁸ Outras características eram comuns no interior dessa tipologia: pertenciam a famílias que tinham casa própria (13); eram filhos únicos ou caçulas da fratria (8); integravam famílias em que pais e/ou irmãos mais velhos tinham concluído o ensino superior (7); eram filhos de servidores públicos ou aposentados (5).

partir de então, a manutenção dessa relação parecia estar condicionada aos itinerários educativos já realizados pelos indivíduos e, sobretudo, pela demonstração deles de manter certa coerência com esse passado. Eram bons alunos, queriam continuar estudando e mostravam uma disposição individual para realizar esforços a fim de alcançar esse objetivo, essa última, muitas vezes, sintetizada por noções como “correr atrás” e “não ficar parado”.

Nesse sentido, a dependência econômica dos indivíduos em relação às suas famílias alimentava um sistema relacional de ajuda e de troca: aos pais e responsáveis adultos cabia o papel de dar casa e comida, bem como de prover recursos necessários para que os jovens desbravassem diferentes oportunidades de escolarização; ao passo que, às moças e rapazes competia, como uma forma de retribuição, dar sinais de que os esforços parentais não eram vãos, demonstrando a continuidade de uma disposição para os estudos. Embora tenham pontuado a inexistência de quaisquer tentativas de ingerência parental sobre aquilo que queriam ser ou fazer de suas trajetórias educativas, desvelaram a tensão existente em uma relação de apoio em que se viam obrigados a sustentar uma imagem estruturada ao longo da escolarização básica. Desafio de grande monta se considerar-se que, impreterivelmente, ele não prescindia da capacidade dos indivíduos de fazer frente a exames de mérito acadêmico. Ademais, as tensões descritas pelas moças e rapazes também concerniam ao fato de que, uma vez superado o obstáculo do vestibular ou do Enem, competia a eles, se não encontrar meios para renunciar ao suporte familiar, ao menos minorar sua importância. Nesse sentido, como também pontua a referida socióloga a partir de experiências de jovens portugueses:

(...) na prática, estes dois princípios – criar condições para a escolha/decisão livre e autônoma e a urgência dessa mesma decisão – podem resultar num paradoxo, introduzindo, por esta via, subtis formas de pressão, eminentemente modeladora, e não interventiva, que podem influenciar as escolhas. Mais, do ponto de vista discursivo, a disponibilidade para apoiar através de transferências financeiras gravita em torno da percepção de propósito, ou seja, as dádivas são vistas como investimentos com uma finalidade e considerada pelos pais como válida e merecida (PAPPÁMIKAIL, 2004, p. 95).

De fato, o prolongamento da dependência econômica dos jovens em relação às suas respectivas famílias foi mais comumente descrito como uma iniciativa encontrada pelos indivíduos e por pais e responsáveis adultos como uma alternativa para que os primeiros pudessem melhor enfrentar os obstáculos para dar prosseguimento aos estudos. Nesses casos,

a decisão de postergar o ingresso de moças e rapazes no mercado de trabalho e, como consequência, de estender o período em que pais e responsáveis adultos encarregavam-se de arcar com as despesas pessoais de seus filhos foi descrita, em primeiro lugar, como consequência do fracasso em suas primeiras tentativas de ascender ao ensino superior. De maneira geral, o fato de não terem sido aprovados nos exames que condicionam o acesso a esse nível de ensino incitou os jovens a realizar uma negociação com o grupo familiar em que o acesso ao mundo do trabalho era assinalado como uma experiência negativa para a ampliação de suas chances de êxito nessas provas. Ou seja, para alargá-las era preciso assegurar a continuidade de uma situação na qual pudessem permanecer exclusivamente como estudantes, preferencialmente, valendo-se do apoio de cursinhos pré-vestibulares.

Entre parcela das moças e rapazes, esse diálogo resultou no acordo de que, pelo menos durante o período de mais um ano, seriam poupados de quaisquer demandas de apoio financeiro às suas respectivas famílias, bem como de que tivessem eles próprios de arcar com despesas pessoais relacionadas, por exemplo, à compra de roupas e sapatos, de itens de higiene pessoal ou do custeio de transporte para circulação na cidade. Entre outro grupo, a mobilização de pais e responsáveis adultos não prescindiu da oferta de um suporte econômico para que frequentassem cursinhos pré-vestibulares privados, ainda que implicando os filhos na busca de ofertas e descontos que tornassem o acesso a esses estabelecimentos compatíveis com a assistência oferecida pela família. Foi o que explicou, por exemplo, Stela (19 anos, branca) que, diante do insucesso em sua primeira tentativa de acesso ao ensino superior, pôde contar com o apoio econômico dos genitores para seguir dedicando-se exclusivamente aos estudos: “Os meus pais me apoiaram com o cursinho. Ele era pago, mas eu consegui uma bolsa. Era uma bolsa que não era 100%, mas o valor do desconto era bem grande, porque normalmente cursinho é bem caro. Aí, por causa dessa bolsa, eu consegui estudar lá”.

Nesse sentido, o prolongamento de uma dependência econômica figurou, ao menos em um primeiro momento, como uma alternativa transitória e contingente, delineada em meio às dificuldades enfrentadas por esses jovens para ascenderem a novas possibilidades de estudo. Essa característica foi descrita pelos indivíduos como fonte de angústia, desencadeada, em primeiro lugar, pelo fato de que esse apoio era apreendido como um “sacrifício” adicional realizado por em favor de suas expectativas e anseios pessoais, independentemente do maior ou menor volume de recursos financeiros mobilizados por suas famílias. Ademais, tal suporte amplificava e, de certa maneira, dava novos contornos para o desafio de êxito nas avaliações de mérito acadêmico: na possibilidade de ser bem-sucedido nas provas de acesso ao ensino

superior não residia apenas suas chances de ascender a um curso de graduação, mas também de prestar contas aos esforços realizados por seus pais e responsáveis adultos. Não foi acaso ser no interior deste subgrupo que se constatou a recorrência de que, no momento de enfrentamento dessas avaliações, a lembrança de suas famílias e das expectativas delas, representassem fantasmas a suscitar ainda maior nervosismo.

Frequentando o curso de Comunicação Social, em uma universidade privada, na qual era bolsista do Prouni, Cecília (19 anos, preta) discorreu longamente sobre o mal-estar causado pelas dificuldades para ascender ao ensino superior. Primogênita de uma fratria composta por outros dois irmãos menores, essa jovem contou com o suporte econômico da mãe (auxiliar geral) para, durante dois anos, dedicar-se exclusivamente aos estudos em um cursinho pré-vestibular comunitário. A pretensão inicial de ingressar em uma universidade pública, preferencialmente, na carreira de Artes Visuais, implicava para a jovem em uma rotina diária de até dez horas de estudos, incluindo os finais de semana em que se encontrava com os amigos para tirar dúvidas e realizar exercícios de redação. Nesse período, além da suspensão da busca e engajamento em uma atividade remunerada, também pode contar com o auxílio da família para distanciar-se dos afazeres domésticos, assumidos pela irmã mais nova.

Tudo isso te dá uma pressão psicológica. Quando eu não passei em nenhum vestibular em 2013, logo que eu saí do Ensino Médio, a minha mãe ficou muito decepcionada. Ela falou isso para mim: “Eu sei que você vai tentar de novo, mas eu estou um pouco decepcionada. A minha expectativa era de que você já tinha garantido a faculdade e entrando, não é?” (...). Mas, na primeira vez, eu acho que não pesou muito, porque eu fazia um curso, tinha bolsa, então, como eu tinha a bolsa auxílio... Agora, na segunda vez, foi mais difícil por causa que, a minha mãe, ela não cobrava nada de mim. Ela não cobrava de mim, tipo: “Cecília, paga uma conta em casa”. Então, assim, ela não falava muito, assim. (...) Mas você vê a dificuldade. – Cecília, 19 anos, preta, estudante de graduação e estagiária.

Chamou atenção no depoimento dessa jovem a marcação de dois momentos distintos da experiência de tensão na negociação de uma moratória do mundo do trabalho. Destacou como o fracasso em sua primeira tentativa de ingressar no ensino superior foi atravessado pelos sentimentos de ver a mãe decepcionada com resultados, mas menos constrangedora no que concerne à possibilidade de manter-se distante de uma atividade remunerada. Frequentando um curso em que lhe era assegurada uma espécie de bolsa-auxílio, a premência de auxiliar de

alguma maneira a família, foi temporariamente arrefecida pelo fato de prescindir do suporte econômico desta para prosseguir dedicando-se apenas aos estudos. Ainda que de maneira relativamente confusa, a jovem deixou entrever como a ausência dessa condição de autossuficiência no ano seguinte reverberou na conformação de um quadro mais tenso. Afinal, apesar de a mãe não lhe fazer nenhum tipo de demanda, como fechar os olhos para as dificuldades?

Assim, essa jovem parece pôr em evidência uma faceta ainda pouco problematizada sobre iniciativas que têm como finalidade assegurar para jovens pertencentes a famílias das camadas populares algum tipo de auxílio pecuniário. Isso porque, de maneira mais recorrente, tais projetos e programas tendem a ser focalizados tomando em consideração questões relacionadas ao enfrentamento da pobreza extrema ou de seus efeitos sobre as chances dos jovens enfrentarem conjunturas marcadas por elevados índices de desemprego⁷⁹. Sem negligenciar tais benefícios, seu relato parece indicar como um benefício a maior possibilidade de dispor de uma autonomia e liberdade para trilhar um caminho individual. De toda forma, tanto para essa jovem, como para outros indivíduos, o acesso ao ensino superior marcou a ruptura do acordo de prolongamento de uma dependência econômica. Transpostos os obstáculos para ascenderem a esse nível de ensino, a procura por trabalho e a inserção laboral constituíram-se e/ou constituíram-se em movimentos realizados com o intuito de ascenderem a uma situação de maior independência de pais e responsáveis adultos, situação necessária, inclusive, para lidarem individualmente com as despesas relacionadas a nova etapa de escolarização: a compra de livros, a impressão de textos, o deslocamento urbano etc.

Por outro lado, é preciso reconhecer que, ao menos para uma pequena parcela deles, a conquista de uma chance de escolarização apreendida – por eles próprios como por suas famílias – como irrefutável, abriu brechas para que um acordo, outrora pensado como provisório e contingente, fosse estendido no tempo. Mais do que isso, observou-se entre certos jovens um movimento que pode ser melhor explicado como um retorno a uma situação de dependência econômica. Ou seja, logo após o término da escolarização básica ou antes mesmo de concluí-la, tinham ingressado no mercado de trabalho e conquistado uma relativa independência econômica *vis-à-vis* suas famílias de origem. Contudo, tendo eles encontrado possibilidades de retomarem os vínculos com o sistema educacional e darem prosseguimento

⁷⁹ Uma outra perspectiva foi assumida pelas pesquisadoras Marília Pontes Sposito e Maria Carla Corrochano (2005), que debruçando sobre iniciativas públicas de transferência de renda para jovens destacaram a presença de contrapartidas obrigatórias para seus beneficiários, tais como a permanência na escola de educação básica e a realização de iniciativas comunitárias ou voluntárias.

aos estudos, puderam abandonar uma atividade remunerada para “aproveitar uma oportunidade”, contando com o suporte de suas famílias para isso. Fosse na condição de prolongamento ou de retomada de uma dependência econômica, no cerne desses arranjos encontrava-se a incompatibilidade entre uma chance de estudo e um virtual ingresso e/ou permanência no mundo do trabalho.

Essa situação de prolongamento ou de retomada de uma dependência econômica foi descrita particularmente por jovens que, pleiteando o acesso ao ensino superior, viram-se diante de chances de frequentarem cursos no período matutino e vespertino, oferecidos por universidades públicas ou privadas de grande prestígio social e acadêmico. Nesse sentido, a conquista de uma vaga nesses estabelecimentos, mesmo em um turno em que dificilmente conseguiriam conciliar a busca ou a permanência em um posto de trabalho, parece ter tanto reafirmado a imagem das famílias sobre a disposição deles para os estudos, como desencadeado um movimento de solidariedade em que estas passaram a realizar sobre-esforços no sentido de assegurarem que pudessem se beneficiar dessa disposição. Assim, se as iniciativas dos indivíduos se centravam em torno da continuidade dos estudos, pais e responsáveis adultos (e, em alguns casos, também irmãos mais velhos) movimentavam-se ou movimentaram-se para que esses anseios fossem satisfeitos. Por exemplo, depois de três anos auxiliando o pai (mestre de obras) em seu pequeno empreendimento, na época da entrevista, Thales (21 anos, pardo) destinava seu tempo quase exclusivamente às atividades relacionadas ao curso de graduação em Segurança da Informação, realizado em uma faculdade estadual. Para tanto, retomou uma situação de dependência econômica em relação aos pais.

De modo similar, Júlia (20 anos, preta) abandonou o trabalho de auxiliar administrativa para ingressar no curso de Museologia em uma universidade federal situada em outro estado. A perspectiva de ascender a um curso de graduação e, principalmente, de frequentar aulas em uma instituição pública – “uma coisa quase impossível” – foram desencadeadoras de uma mudança na reconfiguração das relações de apoio tecidas no interior da família. “Eu falei para ela que eu tinha passado, aí ela perguntou primeiro se não tinha esse curso em São Paulo. Eu falei que eu podia, mas... Eu comecei a chorar, aí ela falou: ‘calma filha, a gente vai dar um jeitinho”, explicou a jovem, que mensalmente recebia assistência de pouco mais de meio salário mínimo da tia-avó (empregada doméstica), enquanto pleiteava a possibilidade de dispor de moradia e de outros benefícios de assistência estudantil oferecidos pela universidade aos seus estudantes. Nesse sentido, importa ressaltar que o apoio econômico oferecido pelas famílias após a conclusão do ensino médio é duplamente condicional: está atrelado à ampliação das

chances de os jovens darem prosseguimento aos estudos e supõe a possibilidade de que, uma vez superados os obstáculos de acesso a esse nível de ensino, os indivíduos encontrem meios para minorar a centralidade dessa situação de dependência.

Sobre esse último aspecto, uma importante distinção foi identificada entre moças e rapazes que ingressaram em estabelecimentos públicos de ensino e aqueles que, não conseguindo realizar esse movimento, recorreram a estabelecimentos privados ainda que na condição de bolsistas do Prouni. Entre os primeiros, observou-se a perspectiva de recorrer a programas de apoio estudantis, transferindo assim o papel de suporte de suas famílias para o Estado⁸⁰. Ao passo que, entre os segundos, a inexistência de iniciativas destinadas a garantir a permanência deles em um curso de graduação reiterava a necessidade de que aspectos relacionados à sobrevivência fossem equacionados de maneira privada. Como discorreu Tina (22 anos, branca): “Pelo menos até onde eu sei, quem é bolsista do Prouni não tem bolsa permanência. Até onde eu sei, você só tem se você fizer o curso de Medicina”.

De qualquer maneira, quer fosse para conseguir ascender a uma possibilidade de estudo, quer fosse para permanecer em uma chance de escolarização, enquanto a dependência econômica em relação às suas famílias estendia-se no tempo, a consideração dos indivíduos em relação a esse apoio dava-se através do pudor em requisitar aos pais e responsáveis adultos novos e outros recursos financeiros. Estando a família implicada na provisão de meios para que seguissem estudando, a suspensão por parte dos jovens de quaisquer outras demandas parecia expressar o respeito e o reconhecimento deles aos limites econômicos e ajuda prestada pelo grupo familiar. Tal reserva reverberava nas práticas de consumo, de fruição do lazer e do tempo livre das moças e rapazes, bem como nas possibilidades encontradas por eles para fazer do vestuário uma fonte de expressão de si e/ou de adesão a determinados estilos juvenis. Os depoimentos a esse respeito foram significativamente abundantes.

Tem coisas básicas e até fúteis que, assim, eu deixo de fazer. Por exemplo, o meu celular ele está travado. Ele trava, ele funciona quando ele quer. Eu

⁸⁰ As dificuldades encontradas pelos indivíduos para dispor desse tipo de auxílio eram bastante variadas, sendo que essa parecia decorrer das condições de funcionamento das universidades e de seus programas de permanência estudantil. Por exemplo, na época da entrevista, Danilo (19 anos, pardo) frequentava o quarto semestre do curso de graduação, oferecido por uma universidade estadual. Ao longo do primeiro ano de curso, foi contemplado com um auxílio para a compra de livros e contava com uma bolsa de permanência estudantil, auxílio moradia e alimentação. Lúcio (21 anos, branco) estava no terceiro semestre de graduação em uma universidade federal, mas ainda pleiteava algum benefício de programas de permanência estudantil. “É que a UFABC é nova. Ela ainda não tem muita coisa. Os estudantes ainda estão se organizando. Tem uma discussão sobre moradia estudantil entre os estudantes, mas ainda não tem muita coisa”.

poderia pedir um celular novo, mas eu não vou fazer isso. Eu coloco crédito nele quando dá, para manter ele funcionando. Tem outras coisas, tipo, roupa. Eu não peço, assim, as coisas para eles, mas eles sempre me ajudam. Assim, sei lá, comprar um tênis no meu aniversário, umas coisas básicas, são eles que dão. Eles me dão presente, mas eu não peço. Até porque eles já me ajudam bastante e não depende só de querer, tem a questão de ter o dinheiro. – Janaina, 20 anos, branca, estudante de curso-livre.

Então, hoje quem compra as minhas coisas, quem paga as minhas contas é minha mãe. Então, o limite é aquilo que eu acho justo que ela tenha de despesa comigo. Como ela já ajuda com o cursinho, a condução e tal, eu me sinto meio mal de ficar pedindo para ela uma coisa que... – Rodrigo, 20 anos, pardo, estudante de cursinho pré-vestibular.

Além do reconhecimento da ajuda parental, expressa através de diversos sinais de gratidão e da renúncia em demandar dos adultos mais do que aquilo que estes já oferecem, o apoio das famílias está condicionado à manutenção de um circuito de trocas, similar àquele comum em seus percursos pela educação básica. Se os pais e responsáveis mostram disposição para prolongar um período em que os jovens podem dedicar-se exclusivamente aos estudos, compete aos jovens estudar. Um circuito que pode suscitar tensões, como assinalou Benjamin (19 anos, branco) que, logo após a conclusão da educação básica, ingressou no ensino superior em uma universidade federal. Na época da entrevista, esse rapaz já havia solicitado a transferência de sua matrícula, inicialmente realizada para o curso de Ciências e Humanidades para o de Ciência e Tecnologia. Apesar da mudança, percebia-se “meio *lost*” em meio à vida acadêmica. Situação que, em sua percepção, melhor resolver-se-ia com o abandono temporário da universidade, entretanto: “é muito complicado. Os meus pais não aceitam essa ideia nem a pau. Se eu sair aí lasca de vez, eles não vão me apoiar mais em nada, não vão me auxiliar mais em nada. Então, como é que eu vou me manter financeiramente se eles não vão me apoiar mais em nada?”

Como problematiza François de Singly (2000, p. 15), a “proteção próxima” oferecida pelas famílias pode ser interpretada como positiva, porque testemunha a força dos laços familiares e das obrigações normativas no âmbito das relações familiares. Mas, ela é igualmente negativa, porque pode constranger os jovens a se construírem a partir de um acordo muito estreito com aquilo que seus pais e responsáveis adultos esperam que eles façam, sejam ou realizem. Assim, a solidariedade familiar tem, às vezes, para os beneficiários um custo que se exprime, de maneira mais ou menos velada, mais ou menos intensa, em termos de ingerência e

de perda de autonomia (ATTIAS-DONFUT, LAPIERRE e SEGALLEN, 2002), que convém não subestimar sob o risco de sustentar uma leitura idealizada dos laços familiares.

6.3.2 – Independência para seguir seu próprio caminho

Uma segunda tipologia conformada a partir dos relatos dos indivíduos teve como principal característica a centralidade atribuída à conquista de uma relativa independência econômica deles próprios em relação à família de origem. Esse foi o caso de moças (8) e rapazes (6), brancos (8) e negros (6), que destacaram a busca por uma inserção laboral como um movimento realizado logo após o término do ensino médio e da conquista da maioridade legal (12) ou até mesmo desses dois eventos (2). A singularidade de seus testemunhos residiu na importância atribuída à localização de uma atividade remunerada para a afirmação de suas individualidades, abrindo a possibilidade de conquistar um espaço de liberdade e de autonomia em relação a suas famílias, de assegurar o acesso a bens de consumo e a padrões de comportamento juvenis, bem como de satisfazer planos individuais tais como: ingressar em um curso de inglês, fazer cursinho pré-vestibular, ascender ao ensino superior, realizar um intercâmbio etc.

Houve entre esses jovens a percepção de que muitas de suas aspirações individuais dificilmente seriam realizadas a partir de suportes econômicos disponibilizados por seus pais e responsáveis adultos. Independentemente de serem suas expectativas dirigidas ao acesso a determinados estilos de vida, de sociabilidade juvenil, de práticas de consumo e/ou de horizontes de escolarização, percebiam ser imprescindível a obtenção de uma relativa independência econômica para a satisfação desses anseios. De modo geral, esse entendimento resultava da avaliação em torno das condições socioeconômicas de suas respectivas famílias, que circunscreviam as demandas deles em direção a pais e responsáveis adultos. Se estes demonstravam o compromisso de seguir assegurando às moças e aos rapazes o “básico” – moradia, alimento e vestuário –, quaisquer pedidos que transcendessem esse limite era apreendido pelos indivíduos como improváveis de serem atendidos.

Mais do que isso, a própria reivindicação do auxílio parental em relação a essas expectativas era apreendida pelos atores como pouco legítima, pois interpretada como uma falta de consideração às dificuldades de pais e responsáveis, bem como às necessidades do grupo familiar. Por exemplo, Luiza (24 anos, preta) explicou que a procura por uma atividade

remunerada, aos 18 anos, foi orientada pelo desejo de ascender a novas possibilidades de consumo e de circulação por espaços de sociabilidade juvenil, que requeriam a mobilização de dinheiro. “A minha mãe, ela nunca me negou nada. Mas, ela fazia aquilo que ela podia fazer. Só que eu queria outras coisas que eu não podia pedir para ela. Eu fui [procurar trabalho] porque eu não podia pedir para a minha mãe”. Uma motivação relativamente similar àquela descrita por Anita (19 anos, preta) que deu início a uma atividade remunerada, na condição de aprendiz aos 15 anos de idade. “Eu queria estudar inglês de todo o jeito. Esse foi o motivo de eu ter ido procurar trabalho. Eu fui porque eu nunca fui de ficar pedindo dinheiro para a minha mãe, porque eu sei que ela não tem”.

A busca por uma relativa independência econômica também foi ressaltada como um passo importante dado por jovens que, em seus processos de individuação, romperam com expectativas parentais. Nesses casos, a obtenção de uma atividade remunerada, ou seja, de um trabalho assalariado representou para esses jovens um suporte para construir uma distância objetiva e subjetiva dos anseios de suas famílias. Em primeiro lugar, porque a conquista de uma renda individual parece cumprir função relevante no arrefecimento do poder de pais e de responsáveis adultos e em suas tentativas de impor aos jovens determinadas orientações normativas ou itinerários preconcebidos. A possibilidade de dispensar o apoio familiar, de não “depende” de ninguém para ser, para fazer ou para ter aquilo que se quer, assegurava aos indivíduos um espaço de autonomia e de liberdade e, ao mesmo tempo, minorava a intervenção dos outros em relação às decisões que tomavam para suas vidas. Por outro lado, através do trabalho, os jovens passavam a dispor de recursos próprio para realizar aquilo que queriam, sem que, para isso, tivessem de solicitar previamente a autorização dos adultos.

Esse duplo sentido atribuído ao trabalho foi particularmente ressaltado por Isobel (19 anos, parda). Tendo rompido com as expectativas familiares para que se tornasse uma dentista⁸¹, essa jovem viu-se, logo após o término da escolarização básica, diante de um intenso questionamento sobre seus horizontes profissionais: ser musicista. “Quando eu disse que eu queria fazer Música, eu ouvi: ‘então, você vai tomar água de chuva e comer flor! É melhor você pensar direito’”. Nesse quadro, a independência econômica representava para essa jovem a possibilidade de trilhar seu próprio caminho, à revelia das perspectivas projetadas pelos adultos,

⁸¹ Essa perspectiva está bastante articulada a uma trajetória ocupacional de sua família. Além de um irmão mais novo, ela residia com o avô, a mãe e duas tias, sendo que as três mulheres atuavam desde a juventude como recepcionistas em consultório ou auxiliares de dentistas. Uma de suas tias chegou a realizar um curso técnico de Prótese Dentária, guardando para a sobrinha os materiais adquiridos ao longo dessa formação. Daí que a ruptura com os horizontes de profissionalização alimentados pela família pode, nesse caso, ser interpretado como uma rejeição à perspectiva de mobilidade ocupacional do grupo e, em certa medida, com a herança dele.

bem como daquilo que percebia como sendo expressão de certa recusa dos membros de sua família em ampará-la na construção de um itinerário de formação e de inserção laboral distinto daquele que haviam concebido para ela.

Minha mãe nunca me obrigou a trabalhar, mas como eu queria música e isso era uma coisa absurda, então, eu pensei: eu vou trabalhar porque pelo menos eu tenho dinheiro para arcar com os meus gastos, os custos com partitura e com manutenção do instrumento. Eu achei que ia ser pelo menos uma forma de levar a minha vida por minha conta. – Isobel, 19 anos, parda, estudante de curso-livre.

Disposta a construir um itinerário de formação e inserção laboral como musicista, essa jovem recusou-se a acatar as expectativas parentais de que sua escolha profissional não prescindisse de uma preocupação com a rentabilidade futura. Os adultos de referência não apenas supunham uma trajetória específica de escolarização e de inserção laboral, mas igualmente a conformação de um itinerário de relativa estabilidade econômica e/ou de mobilidade social. Trata-se de um tipo de inquietação que, como assinala Danilo Martuccelli (2006), está bastante presente no interior das famílias das camadas populares que, tendo como referência a suas próprias situações socioeconômicas, esperam que seus filhos sejam diferentes e alcancem um destino melhor do que aquele conquistado por eles próprios, uma expectativa que, às vezes, conspira contra o reconhecimento de que cabe aos indivíduos traçar seus caminhos. É nessa ambivalência que a independência se converte num recurso para lidar com os constrangimentos experimentados no âmbito das relações familiares.

Entretanto, a busca por uma maior independência econômica, como uma via para dispor de maior autonomia e se distanciar das aspirações e demandas parentais, não deve ser compreendida como parte de um movimento de ruptura dos indivíduos com suas famílias de origem. Esse esforço parece centrar-se sobretudo na possibilidade do indivíduo de construir um espaço para ter, ser e fazer aquilo que querem e, na medida do possível, negociar o reconhecimento de suas escolhas com os pais e responsáveis adultos. Apesar de tomarem rumos distintos daqueles esperados pela família, essa não deixa de estar composta por indivíduos que seguem se constituindo como um outro significativo do qual esperam uma confirmação de suas identidades e projetos.

Dispor de recursos financeiros próprios se situa, assim, como parte das negociações empreendidas por moças e rapazes para distinguir duas realidades – aquela construída por eles

próprios e uma outra concebida por seus pais –, e validar as suas escolhas. Nossos dados empíricos sugerem ao menos duas etapas desse processo. Num primeiro momento, a obtenção de recursos próprios parece se constituir num meio encontrado pelos indivíduos para construir uma “boa distância” (RAMOS, 2002) dos pais e responsáveis adultos, o que inclui a possibilidade de arrefecer os conflitos suscitados pela discordância entre aspirações pessoais e parentais. Sair de casa para ir trabalhar e/ou não depender desses para realizar quaisquer atividades se constituem num recurso para delimitar um mundo pessoal, uma distância dos demais membros da casa. Assim, é fora do mundo privado, nas interações estabelecidas no âmbito do lazer, das práticas culturais, de trabalho, de educação e de sociabilidade que constroem um pequeno mundo seu – protegido do olhar e da intervenção da família – onde podem pôr em prática aquilo que querem realizar.

Por outro lado, os jovens não deixavam de sinalizar um esforço para emitir sinais à família de origem de que se esse mundo, construído por eles próprios, era diferente daquele inicialmente concebido por seus pais e responsáveis adultos, ele não deixava de incorporar, ao menos parcialmente, preocupações manifestas por estes. Dito de outra forma, procuram evidenciar que não há uma total descontinuidade entre o que são e o que os adultos esperam que sejam. No caso de Isobel (19 anos, branca) esse movimento foi bastante evidente: tão logo obteve as primeiras conquistas no domínio da música – ela conseguiu uma bolsa de estudos para frequentar a Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP) – passou a convidar a mãe para acompanhar ensaios e apresentações, bem como a, deliberadamente, explicitar o montante de recursos financeiros obtidos por meio de shows e exposições em casamento. “Eu quero que ela veja que não é impossível. Hoje eu vejo que ela põe mais fé. Acho que hoje ela pensa que pode dar certo. Acho que depois que ela viu que eu consigo ir mais longe com isso... Acho que hoje ela tem mais confiança em mim”.

A percepção sobre as limitações socioeconômicas de suas famílias e/ou o desafio de estruturar um itinerário que rompe com as expectativas delas não foram as únicas questões mobilizadas pelos jovens para justificar a busca por uma relativa independência econômica, mormente conquistada através da inserção laboral. Parcela dos jovens situou a disposição de desenvolver uma atividade remunerada como expressão do respeito e da solidariedade com o grupo de que faziam parte. Nesse sentido, para além de significar a afirmação de sua individualidade, realizar uma atividade remunerada cumpria para essas moças e rapazes o objetivo de minorar a centralidade do suporte de pais e responsáveis, abrindo a estes a possibilidade tanto de atender às demandas de irmãos mais novos quanto de estruturar uma

experiência pessoal e/ou conjugal menos premida por obrigações parentais. Sobre esse último aspecto, um grupo de indivíduos pareceu ser bastante sensível ao fato de que, em favor do bem-estar deles e da manutenção de certa ordem familiar, uma série de concessões e de escolhas foram operadas pelos adultos, muitas vezes, em detrimento de suas aspirações e desejos mais pessoais. Foi o que destacou Carolina:

A minha mãe, ela cuidou de mim e da minha irmã a vida inteira, ela deixou de ter as coisas dela para dar para as filhas. Então, eu acho que eu tenho essa obrigação. Eu não dou dinheiro em casa, mas eu ajudo, porque aquilo que é da gente, que eu e minha irmã que usa, a gente é que paga, porque a gente não quer ser folgada. Que nem: internet é a gente que paga. Lá em casa a gente comprou um carro, que é eu e minha irmã que usa, principalmente. Então, a gente e o meu padrasto é que paga (...). A minha mãe, ela tem o direito de gastar com ela também, porque é chato você trabalhar o mês inteiro e, no final das contas, não sobrar nada para você fazer o que você quer, para você comprar uma roupa ou fazer qualquer coisa. Aí, eu acho que, eu fazendo isso, alivia para ela. Dá uma oportunidade de ela ter um dinheiro mais para ela. Os pais, eles ficam muito com essa função de suprir as necessidades dos filhos e, às vezes, as deles mesmos eles acabam não fazendo. – Carolina, 21 anos, parda, estudante de graduação e estagiária.

Novos sentidos parecem despontar em torno da noção de “ajuda” mobilizada por essa jovem. Por exemplo, em artigo publicado no início da década de 1990, Tânia Dauster interpretou esse compromisso como parte de um sistema relacional de ajuda e de troca “que pode ser assim interpretada: o papel dos pais seria o de dar moradia e comida, enquanto caberia ao filho a prestação de seu trabalho ou ajuda em troca de bens a ele proporcionado” (DAUSTER, 1993, p. 34). Embora não se possa negligenciar a presença desse sistema, em que a ação da jovem expressa-se como uma forma de retribuição, no tempo presente, de uma dádiva concedida pelos pais e responsáveis adultos, no passado – “suprir as necessidades dos filhos” – o que chamou atenção em seu testemunho foi o reconhecimento de que através da independência econômica e do compromisso de assumir individualmente, ou com ajuda da irmã e/ou do padrasto, certas despesas abria para a genitora a possibilidade de dispor da própria vida, arrefecendo o peso dos deveres de ser “mãe de” e “esposa de”. Os dados empíricos dessa pesquisa não permitem aprofundar essa problemática, mas pode intuir-se a partir do relato dessa moça e de outros indivíduos que se a atual geração de jovens quer e busca dispor de um domínio de si, que os coloque à distância de papéis e dos compromissos estabelecidos no âmbito das

relações familiares, também parecem reconhecer (ao menos parcela deles) ser esse um direito estendido aos adultos.

A perspectiva dos indivíduos de ingressarem no mundo do trabalho para dispor de uma relativa independência financeira de seus pais e responsáveis adultos majoritariamente pareceu encontrar respaldo em uma espécie de calendário familiar. Ou seja, se vislumbraram dar início a uma atividade mais ou menos perene no tempo com o objetivo de obter renda, esse movimento predominantemente deu-se sem quaisquer contestações da parte de suas famílias, assinalando a existência de uma relativa sincronia entre calendário dos indivíduos e do grupo de que faziam parte. Essa sintonia foi observada mesmo entre moças e rapazes que adentraram no mercado de trabalho na adolescência, antes de completarem a maioridade legal ou concluir a última etapa da educação básica, desde que essa experiência não implicasse em um abandono da obrigação de frequentar a escola. No entanto, os conflitos enfrentados por João (21 anos, preto) no âmbito das relações familiares, e seus desdobramentos, assinalaram como a coerção parental para que os indivíduos encontrem caminhos de emancipação econômica podem produzir ressentimentos mais ou menos perenes e até mesmo sofridas rupturas.

Filho primogênito de uma fratria composta por outros dois irmãos, esse rapaz ressaltou ser a pressão da mãe para que encontrasse um emprego uma dimensão bastante presente desde quando atingiu idade suficiente para ingressar no mundo do trabalho, na condição de assalariado com carteira. Se antes de completar 16 anos, auxiliava a figura materna na organização e funcionamento de um pequeno empreendimento comercial, a partir de então, passou a conviver com constantes insinuações para que buscasse um emprego. “Eu precisava trabalhar! A minha mãe me pressionava muito. Ela falava: ‘você está aí, não é! Arruma um trabalho porque não sei o quê’. Aí, eu fui procurar trabalho. Foi por conta disso”, explicou o rapaz para descrever as razões pelas quais ingressou no mercado de trabalho aos 16 anos, em uma famosa rede de lanchonetes *fast-food*. Tal acesso na percepção do rapaz inviabilizava a dedicação que gostaria de reservar aos estudos.

Eu não queria continuar lá no [nome da lanchonete] porque era muito ruim, eu ganhava pouco e eu não conseguia estudar direito e eu queria estudar. O estudo chamava mais a minha atenção. Eu ficava muito cansado. Era ruim. Aí, eu falei com a minha mãe. Ela disse: “está bom! Então está bom”. Ela também viu que não compensava. Ela viu a minha situação, dormindo tarde e acordando super cedo, então, eu fiquei só quatro meses. – João, 21 anos, preto, trabalhador assalariado.

Se até o término do ensino médio conseguiu postergar uma condição de dependência econômica, dando provas de que a permanência em um trabalho precário, com baixa remuneração e que implicava em uma rotina diária extenuante era incompatível com seu interesse em dedicar-se aos estudos, essa negociação não foi possível quando completou os 18 anos e concluiu a educação básica. Mesmo tendo sido aprovado para o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, oferecido por uma faculdade pública estadual. João (21 anos, preto) efetuou a matrícula na referida instituição, frequentou o curso por seis meses, mas as dificuldades para encontrar uma atividade remunerada e, por consequência, a crescente tensão experimentada na relação com a figura materna tornaram o prosseguimento no curso insustentável. Uma situação ainda mais agravada pela interferência de tios que, sabendo desses imbróglios, apresentaram para ele e sua mãe possibilidades de trabalho, mas incompatíveis com os horários de seu estudo. Nesse cenário, viu-se em um beco sem saída no qual restou-lhe apenas acatar o desejo da mãe.

Olha... Acho que foi uma parte bem difícil da minha vida. Eu procurei [emprego] pela internet. Eu coloquei lá o meu currículo. Eu fui em alguns lugares para fazer algumas entrevistas, mas eu não consegui. Eu nem estava procurando só na minha área. Seria mais um emprego para eu me manter, um emprego ali que não exigisse tanto conhecimento quanto o de uma pessoa que já é formada. O que acabou acontecendo é que eu não arrumei emprego, então, acabou ficando difícil para mim só estudar. A minha mãe estava pesando muito. Todo dia ela falava: “Você só estuda e o trabalho? Não pode ser assim”. Ela sempre ficava: “o que é que você vai fazer? Faz alguma coisa? Vai procurar alguma coisa para fazer. Você só estuda, não faz mais nada”. Eu falava: “Mãe, eu estou tentando”. Aí, o meu tio chegou em casa e falou que tinha uma vaga na empresa dele [onde ele trabalha], só que o trabalho era das sete e meia [da manhã] até às cinco e meia [da tarde] e eu estudava de manhã. Aí, eu chamei ela para conversar e eu falei: “Então, eu paro por aqui. Eu vou sair da faculdade e vou trabalhar. Ela falou: “está bom”. Por conta disso, eu tive que sair da faculdade. Eu queria que ela dissesse que era para eu continuar estudando, mas... – João, 21 anos, trabalhador assalariado.

6.3.3 – Ser suporte da família e satisfazer aspirações pessoais

Um terceiro arranjo descrito pelos indivíduos disse respeito a uma situação na qual as responsabilidades mantidas com o grupo familiar supunham a contribuição para o orçamento

doméstico e/ou a participação em atividades relacionadas ao cuidado de crianças pequenas ou de adultos doentes. Esse foi o caso de quatro moças e de quatro rapazes entrevistados, dentre os quais destaca-se a presença de indivíduos que se autoclassificavam como negros (6). Mais do que isso, tratou-se de uma configuração na qual havia particular participação de indivíduos que residiam com suas famílias em domicílios alugados e/ou cedidos em caráter provisório, se não, pertencentes a grupos em que a obtenção da casa própria não prescindiu da participação dos membros mais novos na obtenção de recursos, quer para a compra ou para a construção de uma residência familiar. Ainda que não se constituísse numa situação exclusiva deste subgrupo, cinco desses jovens integravam famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, que desempenhavam atividades remuneradas como diaristas, portanto, sem vínculos formais de trabalho, e como auxiliares de limpeza, na condição de assalariadas, mas com rendimentos de no máximo um salário mínimo. Ademais, um dos rapazes entrevistados compunha a primeira geração de migrantes de sua família de origem, residindo em uma casa alugada com duas irmãs mais velhas, o companheiro de uma de uma delas e dois sobrinhos pequenos.

Qual a especificidade dos testemunhos desses indivíduos? A tentativa mais ou menos bem-sucedida de conciliar demandas relacionadas à manutenção do grupo familiar e as expectativas de realizar uma série de iniciativas e de planos individuais. Ou seja, essas moças e rapazes viam-se diante de arranjos familiares que, para manterem-se, supunham o desempenho deles como suportes do grupo. Uma demanda que, em alguns casos, requeria a suspensão de expectativas individuais em nome da família ou, ao contrário, rupturas mais ou menos dolorosas em favor da possibilidade de emanciparem-se e construírem seus próprios itinerários.

Uma primeira questão a ser destacada sobre esse arranjo consiste no fato de que, no interior dela, observou-se uma diferença entre os jovens que, pertencendo a famílias que enfrentavam difíceis situações socioeconômicas, figuravam como único suporte econômico com os quais suas famílias podiam contar e outros para quem esse compromisso parecia derivar de uma iniciativa mais coletiva, mobilizando outros parentes, notadamente irmãos mais velhos ou de idade semelhante. Isso porque, no primeiro caso, a responsabilidade de prover ou de auxiliar pais e responsáveis adultos a lidar com dificuldades materiais resultava em obstáculos para a concretização de projetos individuais. Ao passo que, no segundo, o auxílio econômico prestado ao grupo familiar não implicava, necessariamente, em negligenciar a satisfação de certas expectativas e de anseios individuais. Por exemplo, Batista (21 anos, preto) contou que, desde criança, ele e seus três irmãos alimentaram o desejo de auxiliar economicamente a mãe

(diarista). Explicou essa vontade como resultado de uma história familiar marcada pela presença de um pai alcoólatra, violento e envolvido com jogos de azar, características que impunham à companheira e aos seus filhos o enfrentamento de situações constrangedoras e significativas restrições materiais. Nesse quadro, o engajamento laboral realizado ainda na infância, através da realização de atividades remuneradas sazonais, localizados com o auxílio dos vizinhos, e do trabalho no comércio foi descrito como um movimento realizado por ele e pelos irmãos como parte de uma precoce solidariedade intergeracional, tecida em direção à figura da mãe.

O meu pai, ele morou com a gente por um bom tempo. Bom tempo não! Ele morou com a gente até os meus 13 anos, mas ele não ajudava em nada. O meu pai acordava cedo, saía cedo e só voltava à noite. Ele comia em casa e ela trabalhava para sustentar todo mundo. Aí, ele nunca teve muito isso de pai, de sentar, de conversar, de ficar com a família ou de dar dinheiro. Por que pai tem que dar dinheiro também, não é? Isso também faz parte da relação. Relação não! É uma obrigação na verdade. Não só do dinheiro que você dá e deixa ir lá comprar alguma coisa, um doce. Eu estou falando de dinheiro para sustentar a família, sabe? Dinheiro para colocar comida dentro de casa foi só minha mãe, eu e os meus irmãos. Sempre foi assim. Ele era quase um hóspede. Daí, faz uns cinco anos que minha mãe entrou na justiça, para tirar ele de dentro de casa. Ela conseguiu, mas foi só por isso que ele saiu. – Batista, 21 anos, preto, estudante de graduação e estagiário.

Na época da entrevista, a provisão material e a manutenção de uma ordem doméstica seguia demandando a participação de todos os componentes da família de Batista (21 anos, preto). No entanto, os critérios de participação de cada membro no orçamento doméstico e na organização da casa – quem é responsável por essas ou aquelas tarefas, por que motivos e em que medida – pareciam ser atravessados por uma norma de proporcionalidade, segundo a qual, frente às diferentes necessidades, cada um contribuía financeiramente e destinava seu tempo de acordo com as possibilidades. Assim, para arcar com as despesas da família, tanto ele quanto a mãe e um de seus irmãos mobilizavam apenas parcialmente os recursos financeiros obtidos através do trabalho. A irmã mais nova, estudante de graduação e desempregada, responsabilizava-se pelos afazeres domésticos, enquanto outro irmão, também estudante-trabalhador, tendo de arcar privadamente com os custos do acesso ao ensino superior privado, era poupado do compromisso de participar do arranjo encontrado pelo grupo para subsistir. “Ele trabalha como operador de *telemarketing* e com esse dinheiro ele paga a faculdade. Na verdade,

o dinheiro que ele ganha é só para isso. O dinheiro não dá para fazer muito mais coisa não. Então, ele é o único que... É porque não dá para fazer nada com o dinheiro que sobra”.

De certa forma, pode-se dizer que em torno dessa norma de proporcionalidade, presente na narrativa deste rapaz, residia a possibilidade dos indivíduos de cumprirem compromissos estabelecidos no âmbito das relações familiares e, ao mesmo tempo, de assegurarem para eles próprios um domínio para si, independente dessas obrigações. Nesse sentido, se a adesão a uma série tarefas constitutivas de uma solidariedade intergeracional implicava em certas restrições – por exemplo, no que concerne à disponibilidade de recursos mais abundantes para realizar atividades de lazer, de fruição cultural e de circulação pela cidade –, ela não era experimentada como um fator acentuado de constrangimento de expectativas mais individualizadas. Na medida do possível, ou seja, das possibilidades socioeconômicas do grupo buscava-se equilibrar iniciativas relacionadas à sobrevivência com a atenção devida a cada um dos seus membros.

Situação muito distinta era experimentada por Bianca (20 anos, parda). Primogênita de uma fratria composta por outros dois irmãos pequenos, desde a conclusão do ensino médio, essa jovem vinha enfrentando grandes dilemas para dar prosseguimento aos estudos. Embora nutrisse a expectativa de ingressar em uma universidade pública, onde vislumbrava fazer o curso de Química, desde o término da educação básica, estava bastante implicada na provisão de recursos financeiros necessários para a sobrevivência de sua família. Inicialmente, a jovem foi mobilizada como um suporte para a construção da casa própria do grupo: dedicar-se exclusivamente a uma atividade laboral e destinar os rendimentos do trabalho à compra de materiais de construção foi descrito por ela como demandas parentais que suscitaram a postergação de seus planos de acesso ao ensino superior. No entanto, as dificuldades encontradas pelo pai (guarda noturno), há mais de um ano desempregado, e os esforços realizados pela mãe (auxiliar geral) para manter economicamente a família, constrangiam a jovem a prosseguir prestando apoio econômico ao grupo do qual fazia parte. Nessa configuração, não deixou de reconhecer ser a obrigação de auxiliar a família uma fonte de tensão que atrapalhava a realização de seus planos e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de negar-lhes esse apoio.

[Pergunta – Isso não atrapalha um pouco seus planos?] Nossa, atrapalha muito, porque olha: era para eu ter começado [a estudar] em 2013 e terminar o curso técnico em 2014. Em 2014, eu já queria estar fazendo a faculdade. Mas, eu só consegui voltar a estudar em 2014, porque antes eu estava ajudando na construção da casa. Eu voltei por causa da bolsa mesmo e porque eu insisti

muito [para voltar a estudar]. Aí, eu terminei o curso técnico esse ano, em 2015, mas eu não consegui pagar um cursinho para estudar direito, para me ajudar, porque aí teve essa história do meu pai, do desemprego. Eu fiquei estudando sozinha, porque eu já não ia conseguir pagar. Isso me atrapalha bastante. Mas... o que é que eu vou fazer? É a minha mãe, meu pai, os meus irmãos. – Bianca, 20 anos, parda, trabalhadora assalariada.

A impossibilidade de esquivar-se da demanda de prestação de apoio à família também foi mencionada por Andreia (19 anos, preta) que, na época da entrevista, residia com a mãe. Desde a morte da avó-materna, até então responsável pelos cuidados dela, essa moça vinha lidando com uma relação bastante conturbada com a genitora, que possuía problemas de saúde, mais especificamente, de depressão e alcoolismo. Filha mais nova de uma fratria composta por dois irmãos, casados e com filhos, na distribuição de responsabilidades entre os irmãos em relação ao cuidado com a genitora recaía sobre essa jovem o compromisso de seguir residindo e, na medida do possível, prestar assistência à mãe. “Eu tenho um irmão, que é evangélico. Ele ajuda a gente com dinheiro, até porque ele tem a família dele. O outro não serve para nada, é um porra louca. Somos só nós dois e a minha mãe. A minha mãe não ajuda por causa da situação dela”. Também em seu testemunho as consequências desse arranjo foram mais enfatizadas naquilo que dizia respeito à possibilidade de satisfação de seus horizontes de estudo, pois, embora tenha obtido média suficiente para ingressar em uma universidade pública fora da cidade de São Paulo e nutrisse expectativas de residir em outro estado, tanto a falta de suportes financeiros para mudar-se quanto a perspectiva de abandonar a mãe constrangiam-na a permanecer na capital paulista. “Eu fiz o ENEM no ano passado. A minha nota não foi satisfatória, mas eu passei na UFRJ para fazer licenciatura em Educação Física. Só que eu não tinha como ir. Eu ia chegar num lugar que não conheço sem dinheiro nenhum e ainda ia deixar minha mãe sozinha, entendeu?”⁸².

Como essas jovens explicaram o constrangimento em dizer não às demandas de suporte de suas famílias? Uma primeira questão consiste no fato de que houve, em seus testemunhos, uma importante valorização de uma ordem de reciprocidade, na qual a ajuda destinada aos pais e aos responsáveis adultos foram atribuídas a uma configuração afetiva e a uma história do próprio grupo familiar. Dito de outra forma, a impossibilidade de romper com o dever de

⁸² Embora as jovens tenham dado destaque para essa dimensão, os testemunhos delas ressaltam outras dimensões desse compromisso: a ausência de uma independência para lidar com o próprio dinheiro; as dificuldades para dispor de recursos para aquisição de bens de consumo, em especial, para adquirir roupas, sapatos e equipamentos eletrônicos tais como celulares e computadores; as restrições para circular pela cidade e fruir de atividades culturais e de lazer.

auxiliar economicamente os pais devia-se, ao menos para essas jovens, muito mais a uma relação de solidariedade entre elas e seus genitores do que uma simples prova da subordinação individual a um regime hierárquico, em que o respeito e a consideração às vontades dos adultos suplantavam quaisquer perspectivas de individuação. Se Bianca (20 anos, branca) não deixou de falar de seus dilemas referindo-se ao conjunto da família, era notadamente em nome de uma atenção devida à figura materna que se dispunha a postergar seus planos. Em grande medida, porque percebia nela uma aliada na manutenção de seus anseios e na defesa deles em relação à ação tirânica de seu pai: foi a mãe responsável por interceder por ela quando quis retomar os estudos em um curso técnico e vinha alimentando intensos embates com o pai para que ela pudesse sair com os amigos e até mesmo viajar com as tias para a praia.

Para explicar a depressão e o alcoolismo da genitora, Andreia (19 anos, preta) discorreu sobre a história da mãe, marcada por episódios gravíssimos de violência doméstica. Nesse sentido, a necessidade de prestar suporte à família era apreendido como um fardo para o atendimento de suas expectativas de futuro, mas a coragem da genitora para romper com uma relação conjugal abusiva constituía-se em uma dívida a ser retribuída no presente. Um princípio reforçado pela atuação da jovem no movimento feminista. “Isso tudo é foda, mas eu vou fazer o quê? Eu vou deixar a minha mãe sozinha? Eu acho que ela já se fodeu demais. Ela teve uma vida que foi... A minha mãe não teve nenhuma chance. Então, eu sei que não é culpa dela porque ela é um efeito colateral dessa sociedade machista”. De certa maneira, seu testemunho assemelhou-se àqueles coletados por Kathya Araujo e Danilo Martuccelli (2012, p. 151) que observaram entre as mulheres mais jovens dos setores populares do Chile um mal-estar entre as expectativas ideais atuais e um modelo tradicional de relações entre homens e mulheres e, ao mesmo tempo, a disposição delas de intervir na defesa, proteção e estabelecimento da dignidade de suas mães. Não se deve desprezar, contudo, o caráter ambíguo dessa solidariedade estabelecida entre mães e filhas que, quanto mais intensa e experimentada de forma solitária, mais parece aumentar os riscos dessas jovens de viverem seus efeitos mais negativos. Na tentativa de prestar ajuda financeira e/ou de cuidar de parentes doentes, elas parecem diante de uma situação que se assemelha a uma espécie de “ditadura do altruísmo”, termo utilizado por Claudine Attias-Donfut, Nicole Lapierre e Martine Segalen (2002, p. 120) para descrever a abnegação excessiva a que certos indivíduos estão constrangidos no âmbito das relações familiares.

De qualquer maneira, de forma explícita ou implícita, era o reconhecimento dos indivíduos em torno do cuidado e da atenção prestada pelos parentes na promoção do bem-estar

deles que parametrizava o horizonte de retribuição. Esse princípio fez-se presente particularmente entre jovens que viviam em famílias monoparentais, chefiadas por mulheres ou no interior de famílias recompostas, na qual destacava-se a atuação de um padrasto. Nesses casos, a distância do genitor do sexo masculino de um universo de relações de trocas afetivas foi mencionada pelos indivíduos como desencadeadoras de uma distância subjetiva e, em alguns casos, objetivas de seus respectivos pais biológicos. Mais do que isso, a incapacidade destes de cumprir a função estatutária de provedor de teto e de alimento foi descrita como fator que, por um lado, abalou o respeito devido a essas figuras e, por outro, fez emergir uma maior consideração para com as mães que, frente a essas situações, passaram a conciliar múltiplas tarefas relacionadas ao sustento e cuidado da prole e à organização do grupo familiar. Convertidas em mães “guerreiras” e “batalhadoras”⁸³, uma parcela dos jovens assinalou a perspectiva de retribuir os esforços realizados pelas figuras maternas e a recusa em amparar os pais biológicos – no presente ou no futuro –, revelando um princípio meritocrático a orientar as lógicas de reciprocidade.

Esse princípio, bastante enfatizado pelos indivíduos, estava longe de ser experimentado de maneira inequívoca. Isso porque se a ausência dos pais e responsáveis adultos do sexo masculino podia minorar os riscos de serem reconhecidos como ingratos, a ausência de quaisquer sinais de consideração em relação a uma pessoa da família colocava moças e rapazes diante de um dilema ético-moral: filhos não devem ser capazes de demonstrar qualquer sensibilidade em relação às situações difíceis experimentadas pelos pais? Podem abrir espaço para o perdão e a reconciliação? Por exemplo, desde a morte do padrasto, William (22 anos, pardo) dividia com a mãe as despesas de seu grupo familiar: aluguel da residência, alimentação e consumo de serviços tais como luz, água, telefonia e internet. Residindo com a genitora (pensionista), o irmão mais velho (desempregado) e irmã mais nova (estudante), esse rapaz também destinava parte dos benefícios (vale-alimentação), obtidos através do trabalho assalariado, ao pai biológico (faxineiro) e sua família que enfrentava grandes privações econômicas. “Ele tem dificuldades de pegar dinheiro, então, eu ajudo e volto para casa. ‘Vamos fazer uma compra?’. Vamos. Eu faço e volto. Assim, né... ajudando”.

Houve no relato desse jovem algo similar aos dramas enfrentados pelos dois irmãos representados no filme norte-americano *A Família Savage*, de Tamara Jenkins (2007). Na

⁸³ Como problematizou-se em outra pesquisa (SOUZA, 2009, p. 95) tais noções buscam valorizar a disposição delas de enfrentar as adversidades e de distinguir, no plano semântico, tais características em relação àqueles que não expressam ou não precisam expressar essa potência.

trama, os personagens são repentinamente chamados a uma responsabilidade para a qual não se sentem muito à vontade: cuidar de um pai abusivo, de quem não guardam boas-lembranças, mas que inspira cuidado e atenção no final da vida. Tendo residido com o padrasto desde a infância, a convivência e o cuidado destinado por essa figura induziam o rapaz a reconhecê-lo como “pai de verdade”. No entanto, sua morte constrangeu o rapaz a assumir um papel importante na provisão de recursos do grupo com o qual convivia e autorizou uma reaproximação com o genitor do sexo masculino. Nesse quadro, o apoio à família e ao pai biológico pareciam contribuir para a apreensão desse rapaz sobre os seus laços familiares, bem como para o delineamento da imagem que mantinha sobre si mesmo. “Eu sempre fui responsável. Responsabilidade é algo que eu sempre tive, mas os meus irmãos não. O meu irmão que mora com a gente, ele não ajuda e o outro já mora com a mulher dele. Eles têm seis filhos, ele não iria ajudar aqui”. Assim, pode-se dizer que:

Esse cuidado com um pai deficiente, pode ser muito pesado para os cuidadores, sobretudo se ele repousa unicamente sobre uma ou duas pessoas e se acumula com outras cargas familiares ou profissionais e quando ela é insuficientemente assistida pela assistência pública. Mas esse ato de apoio a um pai fragilizado não deve somente ser apreendido como um fardo, ele exerce também uma ação positiva de avaliação do laço filial e de desenvolvimento da própria personalidade do cuidador (ATTIAS-DONFUT, LAPIERRE e SEGALEN, 2002, p. 115).

6.3.4 – Em nome do filho? Ser mãe e ser pai jovem

A parentalidade juvenil, sobretudo, a partir da década de 1990, passou a figurar como uma inquietante agenda de estudos e debates que extrapolaram os domínios acadêmicos, notadamente, em função de sua conversão em um “problema social” (LENOIR, 1989). A questão ganhou relevância no país em razão da queda da taxa de fecundidade entre as mulheres brasileiras, sem que esse fenômeno fosse acompanhado por um adiamento substantivo da idade de entrada na vida reprodutiva. Ao mesmo tempo, inscreve-se como resultado das mudanças sociais que ensejaram novas expectativas para os itinerários dos indivíduos e, particularmente, de jovens do sexo feminino (HEILBORN et. al., 2002; HEILBORN, AQUINO e KNAUTH, 2006; BRANDÃO, 2006). Nesse quadro, o fenômeno da maternidade e da paternidade entre adolescentes tendencialmente foi abordado como um evento problemático com consequências

nocivas para as experiências de moças e de rapazes em diferentes domínios, notadamente nos campos da educação e do trabalho.

As estatísticas mais recentes apontam um relativo declínio da fertilidade de adolescentes, bem como um leve movimento de postergação da faixa etária a partir da qual as mulheres brasileiras dão início à vida reprodutiva (SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2017). Esse movimento parece expressar-se no interior do grupo de jovens aqui focalizados. Do conjunto de 40 moças e rapazes entrevistados, apenas três tinham filhos. Norton (21 anos, pardo) e Michelle (21 anos, parda) eram, respectivamente, pai e mãe de meninas que, na época das entrevistas, tinham três anos de idade. Pérola (22 anos, preta) tinha um menino, que no momento do encontro, possuía quatro anos. Não é objetivo desse texto problematizar as circunstâncias que induziram a assunção da parentalidade entre esses jovens. Buscou-se sim explorar as consequências desses eventos nas relações experimentadas por esses jovens com suas famílias de origem, bem como para a construção de uma relação de autonomia e independência em relação a estas.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que a maternidade e a paternidade não induziram esses indivíduos a construírem uma imagem de si mesmos e horizontes de futuros subsumidos ao cumprimento do papel de “pai de” ou “mãe de”, tampouco uma perspectiva na qual, a partir de então, suas vidas deveriam restringiam-se ao atendimento de obrigações relacionadas ao domínio da família. Ao contrário, a própria decisão de manterem-se solteiros e residindo com seus pais e responsáveis adultos foi justificada como parte de um cuidado de si, em que o casamento e a constituição de uma nova unidade doméstica eram apreendidos como constrangimentos para a satisfação de expectativas de estudo, de inserção laboral, de fruição do lazer e/ou de sociabilidade com os amigos⁸⁴. No entanto, especialmente entre as jovens mulheres, observou-se que a gravidez e as responsabilidades encetadas pelo nascimento do primeiro filho reverberavam sobre as possibilidades encontradas por elas de conciliar um espaço específico para elas mesmas e a atenção devida às suas famílias, em especial aos filhos. Daí que os testemunhos dessas moças se singularizaram em relação aos demais por evidenciar as consequências da parentalidade juvenil nas dinâmicas de individualização no interior das famílias. Mais do que isso, confrontados com o relato do único rapaz que também

⁸⁴ Para além da percepção de que a constituição de uma nova unidade doméstica trazia para eles maiores obstáculos na satisfação de expectativas mais individualizadas de realização de si. Observou-se entre esses jovens a perspectiva segunda a qual é em torno do aprofundamento de uma relação amorosa e do desejo dos parceiros de estarem juntos, mais do que de compromissos e obrigações da parentalidade, que cogitam estruturar experiências de conjugalidade. Um fenômeno já assinalado por outros estudos sobre o tema (AQUINO et. al., 2006).

experimentava as dores e as delícias de ser pai, a narrativa dessas jovens explicitaram importantes assimetrias de gênero nos sentidos acordados à maternidade e à paternidade.

Nenhum desses três jovens deixou de mencionar o fato de que o nascimento do primeiro filho figurou como um divisor de águas em suas vidas, ressaltando ser essa experiência um evento que suscitou mudanças. E, em um primeiro momento, foi possível identificar em seus testemunhos uma heterogeneidade de situações similares que os aproximavam: os conflitos desencadeados no interior de suas respectivas famílias pela descoberta da gravidez; as dúvidas relacionadas a como lidar com esse acontecimento; os princípios religiosos que justificavam a recusa em “assumir” a responsabilidade da maternidade e da paternidade, convertendo o aborto em tema tabu; a negociação da “ajuda” dos pais e responsáveis adultos frente à chegada de um novo membro na família; o deslocamento subjetivo a partir do qual se deixa de ser o centro das preocupações pessoais.

Eu acho que mudou muito a minha vida ter tido um filho porque, antes disso, o meu mundo era eu. Os meus pais, a minha mãe e o meu padrasto tiveram o meu irmão, mas a gente tem dez anos de diferença. Durante muito tempo, eu era a filha. Então, essa coisa de não ser mais... de não ter mais que pensar só em mim, essa coisa de ter que pensar em outra pessoa, que a outra pessoa depende de mim muda muito. – Pérola, 22 anos, preta, trabalhadora assalariada.

Ser pai? Nossa! Mudou muito, muito. Por que? Porque antes a única preocupação que você tem é com você. Seu mundo é você e a sua única responsabilidade é... Tipo, você ganha o seu dinheiro e a prioridade é a sua filha. A primeira coisa é ela. – Norton, 21 anos, pardo, trabalhador autônomo.

No entanto, essas semelhanças não obscureceram diferenças importantes no relato das duas moças e do rapaz. A primeira delas referiu-se ao fato de que a assunção da parentalidade teve implicações mais substantivas na configuração das famílias das jovens. Em um quadro no qual a gravidez não resultou na saída delas da casa dos pais e responsáveis adultos, ou seja, na constituição de uma nova unidade doméstica, tanto o período de gestação dos filhos quanto aquele posterior, de cuidado com os bebês⁸⁵, não prescindiam de um importante engajamento

⁸⁵ O termo “cuidado” não é aqui mencionado apenas como uma atividade de atenção, mas como um trabalho que abrange um conjunto de atividades materiais e de relações que consiste em oferecer respostas às necessidades de outros. Pode-se definir como uma relação de serviço, de apoio e de assistência que implica um sentido de

de diferentes membros de suas famílias, em especial, de suas próprias mães. Foram as genitoras das jovens mencionadas como responsáveis por acompanhá-las em consultas médicas, por auxiliá-las na tarefa de preparar o enxoval, por encarregarem-se de reorganizar o espaço doméstico e, principalmente, por dividir com elas as responsabilidades relacionadas ao cuidado de seus filhos⁸⁶. Esse último compromisso de apoio, assumido pelas mães das jovens, era prolongado pela perspectiva das últimas de, mesmo com o nascimento da prole, darem continuidade e/ou início a uma atividade remunerada, bem como pelos limitados suportes públicos que dividissem com elas a tarefa de cuidado das crianças⁸⁷.

Ademais, considerando os relatos desses três indivíduos, pode-se dizer que a parentalidade segue sendo vivida de maneira muito diferente por rapazes e moças. Isso porque enquanto a paternidade permanece atravessada pela obrigação de suprir as necessidades materiais de seus filhos, dito de outra maneira, de tornar-se provedor, a maternidade foi descrita pelas jovens como uma tarefa em que o trabalho de cuidado dos filhos articulava-se com aquele capaz de assegurar a provisão de recursos econômicos necessários para o sustento delas e dos filhos. Por exemplo, na época da entrevista, Norton (21 anos, pardo) não encontrava a filha há pouco mais de três meses, situação que contrariava a expectativa dele de construir uma relação mais próxima e afetiva com a criança. Atribuía a essa dificuldade à ausência de uma rotina regular de trabalho que, muitas vezes, tomava-lhe os finais de semana e feriados, bem como às consequências de não viver em uma mesma residência com a ex-namorada e a menina. Apesar de lamentar tal situação, não a concebia como uma falta, dado que mantinha o compromisso de mensalmente prover a filha com uma pensão alimentícia. “Devido ao meu trabalho, eu não tenho muito tempo. Eu vejo ela quando dá, que é quase nunca (risos). Eu não tenho dia certo

responsabilidade em relação à vida e ao bem-estar de outrem (CARVALHO, 1999; TATAGIBA, 2011; KERGOAT, 2016; HIRATA, 2016).

⁸⁶ O período de gestação e os primeiros meses de nascimento dos bebês parecem ser momentos bastante fecundos de transmissão intergeracional das maneiras de ser e de se ocupar das crianças, bem como de inculcação de um saber-fazer e saber-ser-mãe, permeadas por um alto grau de afetividade nas relações entre mães e filhas. Ainda que outras agências ocupem um lugar importante na produção de sentidos e de formas de agir das jovens, seus relatos assinalaram ser esses dois momentos marcados por uma forte solidariedade das mães, em um dos casos, arrefecendo, ao menos provisoriamente, tensões na relação de filiação. Sobre esse tema, ainda que tomando como referência a realidade francesa, as reflexões empreendidas por Gojard (2000) e Oria e Camus (2012), são bastante fecundas.

⁸⁷ A escassez de serviços de assistência e educação para crianças de zero a três anos tem sido objeto de intensa discussão no âmbito da educação brasileira e suas consequências evidenciam-se no testemunho dessas jovens que permaneceram por pelo menos dois anos dependendo do apoio familiar para assegurar os cuidados de seus filhos enquanto trabalhava. Levantamento realizado por Guimarães (2012) apontou que, do total de mulheres brasileiras ocupadas com filhos pequenos, apenas 26,7% mantinham-nos em creches, situação de 38,5% daquelas que viviam na RMSP.

para folgar. É bem complicado de eu ver a minha filha. Mas, eu pago tudo certinho para ela. Eu pago 350 reais, porque eu não tenho como dar mais”.

As jovens também abordaram o trabalho remunerado – ou seja, a continuidade ou a busca por uma atividade laboral – como elementos constitutivos da maternidade, sendo que os modos como trataram dessa temática podem ser interpretados à luz do célebre estudo realizado por Cynthia Andersen Sarti (2011, p. 75-76). No início da década de 1990, a referida pesquisadora observou nas camadas populares competia às mulheres que chefiavam famílias monoparentais cumprir, simultaneamente, o papel de mães, cujas funções dizem respeito ao dever de unificar e manter a ordem familiar, e o exercício total ou parcial do papel de provedor. Tal sobreposição tornar-se-ia relevante não apenas para a sobrevivência da família, mas fundamental para garantir a sua “autonomia moral”, uma vez que o trabalho representaria a forma de “reparar seu erro”: ter uma vida sexual sem parceiro fixo que legitime seu lugar de mulher. De fato, se o estabelecimento de vínculos com o mundo do trabalho ou a permanência nele já figuravam como um horizonte para essas jovens, a descoberta da gravidez e o nascimento do primeiro filho reforçaram essas perspectivas, agora convertidas em uma necessidade. Em primeiro lugar, porque, apesar da disposição de suas famílias de origem para apoiá-las economicamente, esse suporte era apreendido como um “sacrífico” adicional realizado por pais e responsáveis adultos e, em segundo, porque contando a colaboração instável de seus ex-namorados⁸⁸, a provisão do sustento da prole não prescindia do engajamento laboral delas.

Mas, para além desse aspecto objetivo, obter e manter um trabalho remunerado era apreendido como uma forma de mitigar quaisquer suspeitas acerca de uma irresponsabilidade, assinalando a disposição e a capacidade de criar os filhos sozinhas, conciliando o trabalho de cuidado com aquele necessário para provê-los. Esse compromisso foi particularmente assinalado pelas moças e, de certa forma, pode-se intuir ser ele ainda mais presente no quadro de uma maternidade juvenil, quando uma independência econômica ainda não foi plenamente alcançada e o nascimento do primeiro filho tende a ser socialmente apreendido como um obstáculo para alcançá-la. Como ressaltou Pérola (22 anos, preta): “na minha cabeça, eu tinha que trabalhar, eu tinha que trabalhar. Eu já tinha isso na cabeça, mas quando o gordão [filho]

⁸⁸ Ambas discutiram sobre o recebimento de uma pensão alimentícia, paga mensalmente por seus ex-companheiros aos filhos. No caso de uma das jovens, contudo, a obtenção desse benefício deveu-se a uma ação na justiça que obrigou os avós paternos a arcarem parcialmente com as despesas de seu filho. Apesar dessa conquista jurídica, queixou-se do caráter inconstante do pagamento da pensão e de o valor obtido – um terço do salário mínimo – ser insuficiente para ampará-la no conjunto de suas despesas.

nasceu, isso pesou mais. A minha mãe, ela ficava falando: ‘quem pariu Matheus que embale, quem pariu Matheus’”.

A grande questão, entretanto, consistiu no fato de que no âmbito dessa maternidade, em que o trabalho para prover os filhos ocupa um papel central, essas moças recorreram sobre uma espécie de desequilíbrio temporal. Se do ponto de vista moral, o cuidado da prole precedia a atenção devida a uma atividade remunerada, objetivamente, era esse último que cadenciava as rotinas delas como mães. Estar na presença dos filhos, dar conta de suas necessidades, levá-los ao médico, realizar atividades de lazer e recreação, acompanhar o desempenho deles na escola eram deveres satisfeitos apenas nos intervalos do trabalho assalariado. Aliás, estando ambas engajadas em atividades no setor do comércio, mesmo os finais de semana, muitas vezes, estavam comprometidos com os afazeres do labor. Por outro lado, dispondo de um tempo exíguo, os períodos de descanso, eram mobilizados por elas para permanecer com seus respectivos filhos. Um movimento explicado pelas duas jovens a partir da ideia de “compensar”, ou seja, através dele, buscavam mitigar a ausência e a culpa gerada por uma rotina individual que era marcada por uma sobreimplicação individual com o trabalho. Como assinalou Pérola (22 anos, preta):

Eu trabalho o dia inteiro. Às vezes, eu faço o serviço de dois dias para poder ficar mais com ele, porque eu tenho essa liberdade. Mas, eu chego esbagaçada [cansada] em casa, eu chego num estado que... Aí eu quero descansar, aí o P. [nome do filho], ele quer brincar comigo, ele quer ficar comigo, ele quer dormir comigo. Eu fico com dó, porque, por mais que eu trabalhe pensando nele... O meu dinheiro é para ele, mas eu sei que eu não estou lá cuidando dele e tal. Aí eu sempre dou um jeito de ficar com ele [respira fundo]. Eu acho que o que aperta, na verdade, é mais o tempo. Porque para compensar essa minha ausência, quando eu estou em casa, quando eu estou de folga, é o momento que eu levo para o médico, levo para o parque, levo para o cinema, para tudo quanto é canto. Aí não dá tanta carência, não é? Por que você já pensou? Todo dia eu estou fora e quando estou em casa ficar... Dá dó, não é? – Pérola, 22 anos, preta, trabalhadora assalariada.

A piedade sentida em relação ao filho, a culpa pela ausência e a tentativa de dar conta de um conjunto de tarefas associadas ao cuidado da prole nos momentos de folga assinalados por essa jovem podem ser interpretadas como consequência de uma representação coletiva pela qual o relativo afastamento das mulheres do espaço doméstico e dos afazeres associados é atravessado pela ideia de abandono dos deveres, da culpabilidade e de temores frente ao risco

de descuidar ou sacrificar os filhos por causa de suas carreiras (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2012). Nesse sentido, não se deve desprezar a força de um imaginário ainda bastante difundido no Brasil em torno da demissão parental como explicação dos destinos de meninos e meninas em diferentes domínios, sobretudo quando estes pertencem às camadas populares. Assim, por detrás da noção de “compensar” reside o esforço dessas moças de lidar com o mal-estar causado pela necessidade de prover seu próprio sustento e o de seus filhos e, ao mesmo tempo, verem-se como as principais responsáveis pelo cuidado destes. Fenômeno que, diga-se de passagem, não concerne exclusivamente às experiências da maternidade de jovens mulheres, como atestam as pesquisas centradas na análise sobre as assimetrias de gênero no mundo do trabalho e seus efeitos nos vínculos estabelecidos por homens e mulheres nos domínios da vida produtiva e da reprodução (VENTURI, RECAMÁN e OLIVEIRA, 2004; VENTURI e GODINHO, 2013; DEDECCA, TROVÃO e SOUZA, 2014).

Mas, para além disso, em um país no qual, cada vez mais, a incorporação das mulheres no mercado de trabalho encontra legitimidade pública, tal princípio parece encontrar respaldo em uma série de materiais de comunicação que se encarregam da prescrição da ação a ser realizada por mães-trabalhadoras, que se já não mais podem se dedicar exclusivamente aos cuidados com a sua prole. Sobre esse aspecto, foi sintomática a insinuação feita por Michelle (21 anos, parda) de que a atenção devida à filha nos finais de semana, mais especificamente, a disposição de fazer desses momentos intensos e agradáveis, assentava-se no princípio de que “mais importante do que a quantidade, era a qualidade” do tempo que passava com sua filha. De qualquer maneira, nesse jogo de compensação, houve entre essas moças um consenso de que fosse pela sobreimplicação no trabalho remunerado, fosse pela atenção devida aos filhos, dispunham, na época, de um tempo muito precário para si mesmas. Evidentemente, o material empírico dessa pesquisa encontra limites para estabelecer comparações do tipo as jovens mães *versus* os jovens pais. Afinal, apenas três indivíduos do universo de 40 experimentavam essa situação, mas as nuances observadas nos testemunhos das duas jovens se comparadas ao do único rapaz que também tinha um filho foram acachapantes. A sobreimplicação de Norton (21 anos, pardo) com uma atividade remunerada foi descrita por ele como um constrangimento para encontrar-se com a filha, mas esse seguia mantendo uma intensa sociabilidade com os amigos, além de frequentar diariamente uma academia de ginástica, ao passo que, entre as jovens moças, a possibilidade de um espaço-tempo para si mesmas estava delimitado pelo trabalho e pelo cuidado com os filhos, com quem, diga-se de passagem, moravam.

A especificidade das jovens mães em relação aos demais, no entanto, não se referiram exclusivamente a questões relativas ao compromisso de cuidar e prover materialmente seus filhos. Seus testemunhos também explicitaram preocupações com a necessidade de retribuir pais e responsáveis adultos pelo amparo oferecido no momento em que se descobriram grávidas, bem como pelo período em que contaram exclusivamente com a ajuda deles para lidar com os primeiros momentos da maternidade. Essa retribuição tem como principal destinatário as mães, descritas como principais agentes de socialização de conhecimentos práticos sobre a maternidade, mas como importantes suportes para enfrentar a recriminação de alguns membros da família em relação à maternidade precoce e para lidar com os desafios de cuidado da prole. Qual a forma dessa retribuição? Em primeiro lugar, ela assume feições econômicas, relacionadas ao desejo de retribuir a “ajuda” oferecida por pais e responsáveis adultos na organização do espaço doméstico, na compra de móveis e utensílios domésticos e na preparação de um enxoval para a acolhida de um novo membro da família. Mas, também se referiu à disposição das moças de amparar materialmente o grupo de origem, fosse no presente, fosse no futuro: assumir parcialmente despesas do grupo familiar, participar dos investimentos destinados à melhoria da casa da família e até mesmo vislumbrar um horizonte em que a assunção de uma união estável não implicasse no abandono da residência da família de origem.

Além disso, a assunção da maternidade reverberava nas chances dessas moças disporem de uma relativa autonomia e liberdade em relação aos códigos morais valorizados por seus respectivos pais e responsáveis adultos. Tais dimensões foram particularmente ressaltadas para tratar de questões relacionadas às restrições para circular e fazer uso do tempo livre e, sobretudo, para estabelecer novas relações afetivo-sexuais. Ambas jovens descreveram reserva para manter as mesmas relações de amizade, para transitar pelos mesmos espaços de lazer e para encontrar parceiros para relações fortuitas ou namoros, pois, se outrora o bairro constituía-se no local privilegiado de circulação e sociabilidade, a partir do nascimento de seus bebês as impulsionava a privilegiar outros domínios (o trabalho, por exemplo) para a construção de novas redes de relações. E, se é verdade que as próprias jovens imputavam a esse pudor preocupações mais individualizadas, relacionadas ao temor de serem estigmatizadas como irresponsáveis e promíscuas, elas eram reforçadas por uma consideração devida à família e aos filhos. De certa forma, a atenção com a “fama”, com a reputação delas enquanto mulheres também dizia respeito à tentativa de preservar a maneira como eram reconhecidas como “filhas de” e “mães de”. Como ressaltou Michelle (21 anos, parda):

Eu ainda saio, mas mais para longe [de casa]. Por exemplo, nesse final de semana, vai ter a festa de aniversário de uma amiga do trabalho. Vai ser lá em Perdizes. Aí eu já falei com a minha mãe e eu vou ir. Eu prefiro assim, ir para balada longe (risos). [Pergunta – Por quê?] É que a sociedade né... que nem... É engraçado que a sociedade impõe esse valor... Eu tenho a minha filha. Ficar em rodinha na rua, ficar em barzinho lá no bairro... Eu não sei. Como é que isso afeta ela? Será que ela vai achar... Apesar de ela ser uma criança ainda... quando ela crescer, alguém vai contar isso para ela e ela vai avaliar a mãe dela a partir disso. Então, você tem que tomar cuidado com a sua conduta, com o que você vai fazer. Principalmente com a sua conduta. Por exemplo, eu sou solteira, eu moro com a minha mãe, eu não posso levar um homem para dentro de casa... E, se cada dia eu levo um homem para dentro de casa, o que é que a minha mãe e a minha filha vão pensar? Uma meretriz. Então, eu tomo muito cuidado. – Michelle, 21 anos, parda, trabalhadora assalariada e recém-graduada.

A preocupação expressa por essa jovem também pode ser traduzida como parte dos esforços de preservação moral da mãe solteira e jovem. Um movimento que não anula necessariamente a possibilidade de transitar por bares e festas, tampouco de estruturar relações de amizade e afetivo-sexuais. Todavia, em nome dos filhos e do respeito devido à família de origem, tais práticas deviam ser realizadas à distância dos olhares daqueles com poder de avaliá-las a partir de *scripts* de gênero ainda socialmente valorizados e atribuídos às mulheres que já possuem filhos. Nesse sentido, com intuito de garantir a autonomia moral, parece ser insuficiente para essas moças a assunção da condição trabalhadora, sendo igualmente esperado delas a construção de um tipo de sociabilidade que não levante dúvidas ou aumente suspeitas em relação aos modos de agir e de pensar suas vidas sexuais. Importante dizer que esse aspecto era particularmente perturbador das relações mantidas por Pérola (22 anos, preta) com a família. Depois de três anos dedicando-se exclusivamente ao trabalho e aos cuidados do filho, essa jovem afirmou o desejo de “tocar fogo no mundo”, termo utilizado para referir-se à vontade de retomar certas práticas até então suspensas pela maternidade: sair com os amigos, namorar, frequentar festas e bares etc. Esse anseio, contudo, encontrava grandes obstáculos: “por causa disso, eu e minha mãe a gente tem brigado muito. Nesse momento, não está boa a nossa relação. Não está bom lá em casa. A minha mãe, por ela, eu vivia em casa”.

A despeito desses dilemas, essas duas jovens não abandonavam a perspectiva de “ter a própria vida”. Por mais que reconhecessem os limites e as tensões provocadas pela maternidade, na medida do possível, na relação com suas famílias e com os seus ex-namorados procuravam brechas para estruturar um domínio específico para si, em que os compromissos com os filhos

não encapsulassem ou pusessem fim a horizontes mais individualizados de realização. Nesse esforço, a própria passagem do tempo figurava como um elemento que, na percepção delas, contava a seu favor. Se com filhos pequenos, as responsabilidades da maternidade constrangiam-nas a postergar certos anseios, a perspectiva de uma progressiva independência e autonomia desses em relação a elas, acalentava o horizonte de disporem de um tempo para si. Assim, essas moças não se sentiam completamente amputadas em sua existência, fosse porque a maternidade, como constatou Danilo Martuccelli (2006) em pesquisa sobre os indivíduos na França, constituía-se também em uma fonte de realização pessoal para elas, fosse porque seguiam acreditando em um porvir aberto de possibilidades, na qual não fossem apenas “filhas de” e “mães de”.

6.4 – A inconsistência como chave de análise dos arranjos de dependência

Em seu estudo sobre os indivíduos no Chile, Kathya Araujo e Danilo Martuccelli propõem a noção de “inconsistência posicional” para compreender as dinâmicas de estratificação social naquele país. O termo busca dar conta de um sentimento de inquietude posicional mais ou menos generalizada e permanente experimentada pela grande maioria de homens e mulheres e que, por uma série de motivos, distinguem-se de outros processos similares já documentados pela Sociologia: temor estatutário, vulnerabilidade, exclusão, mobilidade etc. No centro desse fenômeno encontrar-se-ia a percepção dos indivíduos, conformada em meio a uma heterogeneidade de experiências objetivas, de que tudo e a qualquer momento pode se transformar em suas vidas, suscitando uma “atitude cotidiana de inquietude que reflete uma sociedade atravessada por sentimentos plurais de instabilidade” (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2011, p. 168). Sendo uma elaboração resultante de uma centena de entrevistas, realizadas com adultos pertencentes a estratos médios e populares chilenos, a interpretação dos testemunhos de moças e rapazes brasileiros à luz dessa categoria pode oferecer riscos, mas a ideia de inconsistência parece bem adequar-se ao caráter provisório e imprevisível dos diferentes regimes de relação de dependência, independência e solidariedade geracional.

As responsabilidades mantidas pelos jovens *vis-à-vis* suas famílias foram descritas como passíveis de reviravoltas. Nesse sentido, parece ser importante tomar as configurações outrora descritas muito mais como fotografias de uma dada situação do que de uma realidade

de acentuada diferenciação entre grupos e indivíduos pertencentes às camadas populares. Se certas moças e rapazes podiam dispor de maior suporte econômico de pais e responsáveis adultos, enquanto outros estavam engajados na tentativa de ampará-los materialmente, parcela deles não deixou de compartilhar experiências que mostravam a instabilidade dessas situações. Tratou-se de um fenômeno observado mesmo entre aqueles que dispunham de condições socioeconômicas marcadas tanto pela precariedade quanto por um aparente conforto.

Por exemplo, na época da entrevista, Conceição (21 anos, branca) era certamente a jovem que se encontrava numa condição de extrema pobreza. Morando com a mãe em um cômodo cedido por um dos membros do grupo juvenil do qual fazia parte, essa moça deparava-se com o dilema de seguir dedicando-se exclusivamente aos estudos ou procurar um emprego para auxiliar a genitora na obtenção do mínimo necessário para arcar com as despesas de moradia e alimentação. Tal impasse era acentuado pelo quase-êxito de ingressar em uma universidade pública, pela descoberta de uma doença que impedia a mãe de seguir trabalhando como diarista e pela perda do benefício de pensão até então recebida pela morte de seu pai. “O que eu vou fazer? Por que tem que pagar o aluguel aqui e se eu for para qualquer trabalho, eu não vou conseguir estudar direito, com aquela disciplina militar”. Se as dificuldades relacionadas à sobrevivência nem de longe eram uma novidade para a vida dessa moça e de sua mãe, na época da entrevista, elas haviam sido amplificadas por uma série de acontecimentos.

No outro extremo, Rodrigo (20 anos, pardo) contava com o auxílio da família para seguir dedicando-se exclusivamente às atividades de um cursinho pré-vestibular privado, sendo os pais responsáveis por prover mensalmente aproximadamente um salário mínimo mensal, utilizado por ele no pagamento de despesas com transporte, alimentação e mensalidades requeridas pela instituição. No ano anterior ao da entrevista, contudo, esse rapaz estava engajado em uma atividade laboral, assumindo, inclusive, responsabilidades na composição do orçamento doméstico. Entre um período e outro, descreveu um evento que impactou de maneira significativa as possibilidades de trabalho da mãe – comerciante autônoma – e, por consequência, os arranjos de dependência intergeracional até então estabelecidos no interior de seu grupo familiar. Nesse sentido, a moratória em relação ao mundo do trabalho somente pôde ser retomada após a resolução dos problemas que incidiam sobre as possibilidades de trabalho da mãe.

A minha mãe, ela trabalha na Feira Popular da Madrugada, ali no Brás. Ela vende lingerie. (...) Só que a Feira da Madrugada passou por uma reforma. O

terreno da feira foi passado pra União e, se eu não estou enganado, a União repassou a responsabilidade do terreno para a Prefeitura. E isso aconteceu durante a gestão do Fernando Haddad. A Prefeitura viu que a feira não estava com condições adequadas no que diz respeito ao controle de incêndio e de outras coisas que não estavam adequadas. Aí, ele [o Prefeito] fechou a feira. Só que ele fechou a feira e deixou todo mundo desempregado pelo período de seis meses. A nossa sorte é que o meu pai trabalha como estoquista de uma loja ali na Liberdade. Ele ganha algo como dois salários mínimos, então, ele tem esse valor fixo e, nesse período, meu pai e eu conseguimos ir segurando as pontas. – Rodrigo, 20 anos, pardo, estudante de cursinho pré-vestibular.

A partir da ideia de inconsistência quer-se chamar atenção para o fato de que as relações de dependência e independência mantidas pelos jovens e suas famílias são particularmente afetadas por eventos como o desemprego dos responsáveis adultos, a separação e divórcio dos pais, o adoecimento de um parente mais ou menos próximo, o nascimento de um sobrinho ou morte de uma avó, a perda de um benefício social etc. Para além disso, mais do que uma característica que concerne aos desafios de manutenção de uma dada posição desses indivíduos e do grupo ao qual pertencem, ela diz respeito às próprias incertezas que permeiam a manutenção de uma situação socioeconômica bastante frágil e suscetível a intemperes de todo o tipo. Pode-se dizer, assim, que o caráter transitório das relações de solidariedade intergeracional no âmbito da família parece ser orientado não apenas pelos significados da passagem do tempo e do trânsito dos indivíduos pelas diferentes fases da vida, mas também pela maior ou menor estabilidade de situações que podem requerer (ou não) adequações a uma ordem outrora esboçada. As chances de prolongar uma relação de dependência, de assegurar que os jovens disponham individualmente da renda do seu próprio trabalho ou auxiliem economicamente suas famílias são, de alguma forma, contingentes e imprevisíveis.

Isso não significa negligenciar certa heterogeneidade de referências culturais presente no interior das camadas populares e seu peso para a conformação de expectativas sobre o momento em que os jovens devem transitar de um estado de maior dependência para outro de maior independência ou de participação na provisão de recursos necessários à sobrevivência do grupo doméstico. Como ressaltou-se ao longo do Capítulo, para uma parcela dos indivíduos, o término do ensino médio e/ou a chegada da maioridade legal supunham a assunção de novas responsabilidades com o mundo do trabalho e a busca de uma independência que, de certa maneira, espelhavam expectativas de pais e responsáveis adultos, ao passo que, entre outros, a permanência no sistema educacional seguia figurando como uma prioridade, também atendendo aos desígnios de suas famílias dispostas a prolongar uma moratória laboral e uma

relação de dependência econômica. No entanto, busca explicitar as especificidades das situações socioeconômicas a partir das quais essas relações se processam.

De toda forma, se a noção de inconsistência parece ser fecunda para compreender os arranjos familiares experimentados pelos indivíduos, seus testemunhos, no entanto, deram pistas que permitem interpretar como a generalização desse estado/processo declina-se de maneira diferenciada. Uma primeira questão refere-se às relações mais ou menos duradoras mantidas pelos pais e responsáveis adultos com o mundo do trabalho. Quanto mais estáveis e formais são os vínculos laborais mantidos por esses últimos, menores parecem ser as chances de moças e rapazes de lidar com constrangimentos que incidem de maneira abrupta sobre suas vidas. Essa situação parece corroborar também para que as famílias e os próprios indivíduos se lancem (ou não) em empreendimentos arriscados.

Por exemplo, Júlia (20 anos, preta) em nenhum momento da entrevista ocultou que sua mudança para outro estado, com a finalidade de ingressar no ensino superior, impactava de maneira expressiva o orçamento de sua família. Por outro lado, a dependência econômica da tia-avó era percebida como temporária e percebida como possível de ser assegurada graças ao trabalho relativamente estável da parente, que há mais de 15 anos, atuava como empregada doméstica de uma família “bem endinheirada”. Situação muito distinta foi descrita por Batista (21 anos, preto) que, tendo sido aprovado em uma universidade pública no estado da Bahia, sequer cogitava abandonar a mãe, também há muitos anos engajada no trabalho doméstico, mas na condição de diarista (sem estabilidade e remuneração fixa). Ainda que as distâncias em termos de renda familiar e de ocupações desempenhadas pelos chefes de família não sejam tão expressivas entre esses dois jovens, pode-se dizer que a moça integrava um grupo que estava mais abrigado de reviravoltas em suas condições de subsistência, o que, talvez, permitisse a ela e sua tia-avó experimentarem um sentimento *sui generis* de proteção, mesmo em um quadro de baixos rendimentos. Ao passo que o rapaz, os vínculos precários e as incertezas que permeavam o trabalho da mãe suscitasse uma linha bem menos sinuosa entre risco e segurança.

Capítulo 7

O trabalho que se quer e o trabalho que se tem

Como foi apontado em outro momento desta tese, a perspectiva de estruturar certo itinerário no mundo do trabalho mobiliza moças e rapazes a procurarem heterogêneas possibilidades de continuidade dos estudos. Predominantemente, a conquista de novas credenciais educativas figurou para esses indivíduos como principal via para ascender a postos de trabalho de melhor remuneração e prestígio social, bem como a atividades laborais nas quais pudessem estabelecer conexões entre preferências e habilidades que, aos seus olhos, os singularizavam. Esse anseio foi, muitas vezes, expresso pelo desejo de converter o trabalho em um domínio de realização e de reconhecimento, em que fosse possível realizar atividades que gostassem. Aspectos relacionados à sobrevivência material figuram como preocupação entre todos os jovens. No entanto, entre a expectativa de um futuro de mobilidade social e o anseio de inserir-se em certos setores de atividade, parcela deles assinalou a preferência por essa última.

Por outro lado, o prolongamento de um itinerário educativo não deixou de fazer referência às experiências laborais mais acessíveis a indivíduos que dispõem apenas do diploma de ensino médio. Para aqueles que ingressaram no mercado de trabalho logo após a conclusão da escolaridade básica, ou antes mesmo da sua conclusão, a busca por novas credenciais educativas representava uma chance de escapar dessas experiências. Temática enfatizada sobretudo por jovens que, para dispor de alguma renda, permaneciam realizando atividades caracterizadas a partir de traços que se contrapunham aos seus anseios: a diminuta remuneração, a precariedade das condições de trabalho, o baixo prestígio social, a presença de rotinas repetitivas e padronizadas que, em geral, inviabilizavam qualquer expressão de si. Assim, os esforços realizados por essas moças e rapazes para permanecer e/ou retornar aos bancos escolares não devem ser exclusivamente apreendidos a partir de suas perspectivas de futuro, mas também pelas exigências do presente. Uma articulação que instala, nesse momento de suas vidas, um difícil desafio de equilíbrio entre as aspirações que possuem em relação ao porvir e as chances objetivas de satisfação delas.

Se na busca por possibilidades de estudo esse desafio se expressou por meio das desiguais possibilidades encontradas pelos jovens para ascender ao ensino superior, no domínio do trabalho, ele se evidenciou pelas dissimiles condições encontradas para manter distância e/ou esquivar-se de certas atividades laborais e, mais do que isso, de inserirem-se em

experiências de trabalho que, de certa forma, continuavam (ou não) alimentando seus planos e expectativas. Pode-se afirmar que a prova das moças e rapazes no domínio do trabalho é justamente o de estruturar um itinerário que permita deixar para trás os tipos de trabalho que mais comumente estão disponíveis para jovens das camadas populares em direção àqueles aspiram para si.

O presente Capítulo tem como objetivo focalizar essa dimensão da experiência dos jovens, ou seja, a prova de inserção e mobilidade ocupacional enfrentado por eles. O texto está estruturado em quatro seções. A primeira delas destina atenção às expectativas depositadas pelos jovens no mundo do trabalho, problematizando duas ideias centrais em seus testemunhos, a saber: o horizonte de fazer uma atividade laboral de que se “goste” e, através dela, assegurar para si uma “vida legal”. A segunda aborda as primeiras experiências de trabalho de moças e rapazes, com as quais parcela deles seguia mantendo vínculos. Cumpre o intuito de explicitar como, pela oposição, certos horizontes formulados para o futuro guardavam correspondência com experiências de um passado recente ou de um presente, descritos sobretudo por seus traços negativos. Ademais, procura pôr luz aos modos como os indivíduos lidaram/lidavam de maneira heterogênea com as tensões decorrentes do envolvimento deles com certas atividades de trabalho.

Atenção especial é dada, na terceira seção, aos relatos realizados por moças e rapazes acerca da busca por um trabalho remunerado que guardasse alguma correspondência com suas expectativas de inserção. Em primeiro lugar, procura-se evidenciar os caminhos percorridos pelos indivíduos para ascender a essas experiências laborais, dentre as quais, destaca-se as desiguais possibilidades dos indivíduos de procurar por estágios e de mobilizar uma rede de relações sociais. Em um segundo momento, tenta-se explicitar, também nesse caso, as tensões experimentadas pelos jovens que, senão revelam para eles certos limites para a iniciativa individual, ao menos anunciam a necessidade de que superem velhos e novos obstáculos. Por último, o texto problematiza as especificidades da configuração do mercado de trabalho brasileiro, as mutações que esse domínio vem experimentando particularmente na última década e as possíveis consequências de uma conjuntura econômica para a atual geração de jovens.

7.1 – Uma vida legal, fazendo aquilo que se gosta

Em artigo, publicado em 2014, sugeriu-se que mudanças sociais e educacionais observadas na década precedente seriam responsáveis pela emergência de novas expectativas de mobilidade social ascendente entre as atuais gerações de jovens (SPOSITO e SOUZA, 2014). Sustentou-se que se o cenário de recessão econômica e desemprego marcou os anseios de inserção e integração daqueles nascidos na década de 1990, a maior integração das camadas populares ao trabalho assalariado, ao lado de políticas de valorização do salário mínimo, de transferência de renda e de facilitação do acesso ao crédito, bem como da emergência de programas de inclusão no ensino superior delineariam um contexto mais profícuo para a expressão de novos anseios entre moças e rapazes, que deveriam ser melhor cotejados pela pesquisa social. De fato, ao menos entre os indivíduos aqui focalizados a possibilidade de estruturar um itinerário individual de mobilidade ocupacional e social constituiu em um tema recorrente.

Todos eles referiram-se à perspectiva de construir um futuro no qual o trabalho e as condições/estilos de vida, assegurado através dele, distinguíssem-se daqueles experimentados por suas respectivas famílias de origem. No entanto, houve no interior dessas aspirações nuances de significações, importantes de serem explicitadas para evidenciar os sentidos acordados pelos indivíduos à ideia de mobilidade. Foi possível identificar um grupo de jovens que falando sobre suas expectativas em relação ao trabalho explicitaram de maneira bastante contundente o anseio de estruturar uma trajetória de mobilidade social ascendente. Nesses casos, tanto os esforços em dar continuidade aos estudos quanto as perspectivas de trânsito pelo mundo do trabalho foram descritas como parte de um movimento que tinha como horizonte o acesso a posições sociais de maior prestígio e poder econômico, bem como de estilos de vida associados, pelos próprios indivíduos, a uma classe média. Ninguém melhor do que Rodrigo (19 anos, branco) e Carolina (21 anos, parda) expressaram esse anseio. Na tentativa de ingressar no curso de Medicina, o rapaz expressou a vontade de adentrar em um domínio que, em sua percepção, assegurava aos profissionais a possibilidade de gozar de um “reconhecimento” social ainda bastante positivo e de “uma vida confortável”. Ao passo que a moça considerava ser sua disposição para lidar com uma rotina intensa de conciliação entre trabalho e estudo no presente resultado de uma vontade de, no futuro, dispor de condições materiais que permitisse a ela própria sustentar um estilo de vida distinto daquele que, aos seus olhos, predominava entre indivíduos e famílias da “classe C”.

Eu não acho que tenho uma vida ruim, mas você sabe que tem gente que tem uma condição financeira muito melhor, que conhece outras coisas, que.. Tipo, sei lá! Comer fora todos os dias, sair para jantar... A gente, tem algumas pesquisas que a gente vê lá da faculdade, a gente fala lá da Classe C. A Classe C não tem o costume de comer fora de casa. Tem muita coisa assim que, mesmo vivendo numa mesma cidade, num mesmo ambiente, entre aspas, as pessoas têm costumes completamente diferentes. Eles saem para jantar no meio da semana, eles vão mais em teatro, eles vão mais em locais, assim, de cultura mesmo. Não é só *shopping*, uma festinha aqui, um churrasco ali. Não é assim. Eles têm o costume de ir em cafeteria, que eu particularmente gosto muito. São essas coisas assim, são essas coisinhas que eu quero para a minha vida. – Carolina, 21 anos, parda, estudante de graduação e estagiária.

Apesar da presença desse tipo de testemunho, a ideia de mobilidade social ascendente figurou como uma perspectiva bastante opaca, pois, predominantemente, moças e rapazes trataram dessa temática assinalando o anseio de ter uma “vida legal” ou uma “vida melhor”. O que está por detrás dessa noção? Em primeiro lugar, é importante dizer que ela tem como referência um olhar dos indivíduos sobre as biografias de suas famílias. Nesse sentido, as expectativas dos jovens com relação ao futuro assumiram um caráter relacional, no qual o horizonte de mobilidade no mundo do trabalho articulava-se com a perspectiva de dar um passo além daquele já realizado por pais e responsáveis adultos e de evitar, na medida do possível, certos constrangimentos experimentados por eles no passado ou no presente. Assim, ao explicarem os sentidos contidos em expressões como “ter uma vida legal” ou “ter uma vida melhor”, a maioria dos jovens mobilizou menos um ponto de chegada comum do que um ponto de partida relativamente heterogêneo.

Ora, para certos indivíduos a ideia de transpor as situações materiais e de existência de suas famílias esteve associada às chances de esquivarem-se de limitações decorrentes da pobreza e do precário acesso a direitos básicos, tais como moradia, saúde e assistência. Ao passo que, para outros, essa expectativa foi anunciada a partir de uma apreciação que ressaltava o relativo bem-estar de suas famílias e a ausência de grandes constrangimentos econômicos, mas que eram assegurados mediante uma intensa dedicação de pais e responsáveis adultos à vida familiar, em geral, suprimindo qualquer possibilidade de disporem de tempo e de recursos para uma vida individualizada e/ou que transcendesse preocupações com a sobrevivência. Esse aspecto foi, por exemplo, ressaltado por Letícia (21 anos, branca). Filha única de um casal que trabalhava no setor de transporte público – a mãe era cobradora e o pai motorista de ônibus –, essa jovem ansiava por um futuro no qual pudesse dispor de meios para estruturar uma

existência distinta dos pais. “Eu não quero ser rica, sair daqui [do bairro]. Não é isso. Eu só não quero ter uma vida igual ao dos meus pais. Não é que eles vivem mal, não é isso. Que nem, eles tiram férias e eles nunca viajam, porque o dinheiro que eles têm não dá. Eles vivem na conta”.

É importante ressaltar, por outro lado que, o fato de parcela importante dos indivíduos ter concluído o ensino médio ou de ter ascendido ao ensino superior colocava-os à distância de ocupações exercidas por seus pais e responsáveis adultos. Compondo a primeira ou no máximo a segunda geração que concluía a escolarização básica, muitos deles, supunham serem essas credenciais educativas suficientes para escapar de postos de trabalho marcados pelo baixo prestígio social, pela diminuta remuneração e/ou por vínculos mais informais de trabalho. Esse é o caso, por exemplo, de jovens que se situavam em famílias chefiadas por empregadas domésticas, diaristas, cuidadoras de idosos, seguranças noturnos, porteiros, estoquistas, vendedor ambulante, feirantes etc. Também é o caso de moças cujas mães dedicavam-se exclusivamente aos afazeres domésticos e às tarefas relacionadas ao cuidado. Mais do que isso, como problematizado no Capítulo anterior, existe nas famílias desses jovens uma grande expectativa de que, através da busca por níveis mais elevados de escolaridade, seus filhos escapem desses nichos de ocupação.

De fato, para esses jovens o acesso ao mundo do trabalho deu-se, majoritariamente, a partir de ocupações distintas daquelas realizadas por seus pais e responsáveis adultos. Entre aqueles que mantinham vínculos laborais ou que já tinham realizado alguma atividade remunerada, o ingresso neste domínio deu-se através do exercício de ocupações como vendedores, caixas em supermercados/farmácias, recepcionistas e, sobretudo, atendentes em empresas do setor de *telemarketing*. Tais experiências sinalizavam em si mesmas uma relativa distância entre os itinerários empreendidos pelos familiares adultos e aqueles a serem percorridos por eles, sendo evidente uma valorização mais positiva dos postos de trabalho ocupados se comparado àqueles de seus pais e responsáveis. Em certa medida, pode-se recuperar aqui a clássica oposição realizada por Charles Wright Mills (1979) para caracterizar, a partir da configuração das relações de trabalho norte-americanas na primeira metade do século XX, os “*white collars*” – trabalhadores não-empenhados diretamente na produção de bens, que ganham salários mensais e utilizam-se de roupas de passeio no desempenho de suas atividades profissionais – e os “*blue collars*” – engajados em atividades manuais, como por exemplo, aquelas presentes no setor da construção civil e do serviço de limpeza.

A grande questão consistia, no entanto, no fato de que se essas ocupações se distinguiam daquelas mais comumente realizadas por seus pais e responsáveis adultos, os baixos salários e

as diminutas chances de estruturar um itinerário de mobilidade laboral figuravam como evidentes sinais de que a “vida legal” ou a “vida melhor” vislumbrada por eles não prescindia de um deslocamento em direção a melhores trabalhos. Ademais (e sobretudo), por uma série de motivos, apresentados mais adiante, as atividades e rotinas enfrentadas por esses indivíduos no exercício dessas ocupações figuravam como verdadeiros contrapontos a tudo aquilo que aspiravam ter como trabalho. Isso porque, para além de um conjunto de anseios de cariz mais instrumental, ou seja, das chances de ascenderem a certa situação socioeconômica e a determinados estilos de vida através da obtenção de uma renda oriunda do trabalho, muito do que essas moças e rapazes falaram sobre seus horizontes de trabalho esteve associado ao desejo de fazer dessa esfera de suas vidas um domínio de realização pessoal e profissional. Uma vontade comumente expressa pela ideia de realizar uma atividade laboral da qual se “goste”.

É no horizonte de assegurar alguma mobilidade social ascendente e, ao mesmo tempo, acesso a atividades que atendam a interesses e preferências que se pode compreender o movimento realizado por moças e rapazes que buscam, de certa forma, converter as práticas socioculturais e esportivas realizadas desde a infância em fonte de renda futura. A perspectiva de no futuro “viver da cena” em que estão inseridos esteve presente, por exemplo, no testemunho de jovens como Janaína (20 anos, branca), Isobel (19 anos, parda) e Inácio (18 anos, branco), que respectivamente mobilizavam-se em torno de possibilidades de estudo e de trabalho nos domínios da produção artística-cultural e do futebol. Manifestou-se igualmente no relato de moças como Conceição (21 anos, branca) e Andreia (19 anos, preta), que vislumbravam, na construção de uma carreira docente, as chances de estender para o âmbito das atividades laborais os compromissos políticos e sociais assumidos em torno de um ativismo em coletivos juvenis. Para essas duas jovens, tornarem-se professoras, preferencialmente em escolas públicas, figurava como modo de seguir atuando com moradores da periferia, como elas próprias se viam, realizando um trabalho de formação e “conscientização política”.

Apesar do reconhecimento dos dilemas enfrentados pelos profissionais da educação – tais como os baixos salários, as precárias condições de trabalho e o relativo desprestígio social –, elas não deixaram de assinalar ser esse caminho uma via de mobilidade social ascendente, tendo em vista, sobretudo, a posição da qual partiam. Integrando famílias chefiadas por mulheres e que proviam o sustento dos filhos a partir do trabalho como domésticas (diaristas), a carreira docente representava a possibilidade dessas jovens de adentrar em uma condição socioeconômica menos marcada por limites e precariedades. Mais do que isso, supunham ser possível, por meio da profissionalização e da inserção laboral no campo da educação, gozar de

uma situação na qual a busca por certa estabilidade material se realizava em articulação com a satisfação de compromissos éticos-políticos e de realização pessoal⁸⁹. Sobre esse aspecto, Andréia (19 anos, preta) disse que:

Não é que eu não queira uma vida melhor para mim. Por tudo que a minha família viveu até hoje, eu não posso desconsiderar essa parte. Eu quero ter uma vida que dê um pouquinho de estabilidade financeira, mas eu também quero transferir as coisas que sei, que aprendi durante a minha vida para alguém. Poder ajudar as pessoas através do conhecimento que tenho. Por isso que eu falo que eu quero ser professora. – Andreia, 19 anos, preta, estudante de cursinho pré-vestibular e a procura de trabalho.

Entre a maioria dos jovens, a ideia de trabalhar com aquilo que gostavam significava a possibilidade de estabelecer uma correlação entre os caminhos realizados no âmbito da formação profissional, obtida em nível superior, com aqueles realizados no mundo do trabalho. Ou seja, se tentavam assegurar para si o acesso a possibilidades de formação e qualificação que atendessem a uma mirada que possuíam sobre si mesmos, operando, na medida do possível, uma escolha, em seus testemunhos, foi possível identificar o anseio de exercer também no domínio do trabalho algum controle sobre seus itinerários. Daí que as dificuldades e limites encontrados pelos indivíduos para situarem-se no sistema educacional exerciam uma forte influência sobre suas expectativas no âmbito do trabalho, arrefecendo certos horizontes e instalando anseios mais pragmáticos de realização: escapar do desemprego, conseguir um “bom trabalho” ou um “trabalho melhor” do que aquele que possuíam.

A vontade dos indivíduos de articular itinerários de formação e de inserção laboral expressa o que parece ser uma das consequências da recente (e limitada) expansão das possibilidades de escolarização dos jovens após o término da educação básica para aquilo que diz respeito à emergência de novas expectativas depositadas pelos jovens no campo do trabalho. A esse respeito, as análises empreendidas por Pierre Bourdieu (2003, p. 155-156) sobre as consequências da massificação da oferta escolar para moças e rapazes das camadas populares parecem ser bastante fecundas. O referido autor argumentou que um dos efeitos fundamentais

⁸⁹ Outras duas jovens também assinalaram se a docência na educação básica seria um horizonte de inserção futura em resposta às possíveis encruzilhadas de um itinerário no domínio da produção e difusão artístico-cultural. Nesses casos, a docência emergiu em seus relatos como alternativa para fazer face às dificuldades de integração no campo da produção cultural e artística, em que as oportunidades de trabalho simultaneamente criativos e rentáveis eram percebidas como diminutas.

da extensão escolar para essa população consistiu naquilo que denominou como “manipulação das aspirações”. Isso porque mais do que um espaço em que se aprende certas coisas, saberes e técnicas, a instituição escolar teria como atribuição “conferir aos que passam por ela títulos, ou seja, direitos e, nesse ato, também um conjunto de anseios e de pretensões”. Assim, se entre os jovens pertencentes às famílias das camadas populares a interrupção mais ou menos precoce dos itinerários escolares impunha a eles diminutas possibilidades de acesso a certos postos de trabalho – mais comumente assegurados para os estratos médios –, a maior abertura do sistema educacional faz emergir entre eles novas perspectivas laborais e o horizonte de exercerem alguma margem de controle sobre os próprios processos de ingresso no mercado de trabalho.

Nesse sentido, às chances de exercerem alguma escolha no âmbito de seus itinerários educativos se sobrepõe a esperança de que também possam ter alguma gerência em seus processos de inserção e de mobilidade laboral. Com efeito, ao investigar os caminhos de inserção laboral de jovens na cidade de São Paulo, Gisela Lobo Tartuce (2007) identificou um grupo composto por moças e rapazes cujas iniciativas de procura por trabalho eram impactadas pelo acesso ao ensino superior. A ideia de obter um trabalho “na área”, ou seja, de ascender a um trabalho em setor que guardasse, de alguma forma, correspondência com o curso de graduação realizado parametrizava as preferências e estratégias de busca por trabalho dessas moças e rapazes. No cerne dessa perspectiva, segundo a pesquisadora, encontrava-se o desejo desse grupo de adquirir conhecimentos e habilidades práticas que, até então, tomavam contato através da frequência a um curso de graduação. Mas, também a vontade em dar início a um caminho que os distanciasse de ocupações realizadas por eles em outro momento. Dez anos após os achados desse estudo, parece ter havido um espraiamento desse horizonte entre a atual geração de jovens paulistanos.

No entanto, considera-se insuficiente compreender os anseios dos jovens apenas como expressão de uma nova configuração do sistema educacional. Sem desprezar esse aspecto, as análises empreendidas pelas Ciências Sociais têm se debruçado em torno de transformações socioculturais mais amplas que incidiram tanto sobre as expectativas dos indivíduos para o mundo do trabalho quanto sobre a própria configuração deste domínio. Ademais, se para a maioria dos jovens observou-se a articulação entre continuidade dos estudos e a inserção laboral na exaltação de um itinerário rumo ao trabalho de que se gostasse, o desejo de estruturar esse caminho também esteve presente entre moças e rapazes que, concluda a escolaridade básica, não nutriam a expectativa de dar prosseguimento aos estudos. Dito de outra forma, a ausência de quaisquer perspectivas de ingressar em um curso de graduação não suprimia desses

indivíduos a vontade de situarem-se no mundo do trabalho realizando uma atividade em que fossem reconhecidos enquanto pessoas e profissionais. Esse é o caso, por exemplo, de Norton (21 anos, preto), que seguia vislumbrando a possibilidade de montar seu próprio negócio como marceneiro, e de Henrique (21 anos, preto), para quem o sonho de seguir uma carreira como jogador de futebol ainda mobilizava atenção e esforços.

Quando eu comecei nesse meu ramo, eu fui porque um colega que trabalhava com isso. Aí, ele me falou: “Ei cara, você não quer ir trabalhar um dia comigo lá?”. Eu topei, porque eu não estava fazendo nada. Aí eu fui e tomei gosto pela coisa. Eu gosto do que eu faço, eu fiquei bem interessado pela marcenaria. Eu acho que eu me encontrei fazendo isso, tanto que agora eu quero voltar a estudar, não para ficar atrás da mesa, só mandando, mas porque (...) tem o marceneiro de móveis e tem o quase carpinteiro. São duas coisas completamente diferentes. O compromisso que você tem, a qualidade das coisas que você tem que fazer... Um móvel, você tem que fazer perfeitamente. Eu pretendo fazer um curso de marcenaria para melhorar o meu conhecimento, porque se não, não dá para melhorar muito, sabe? Eu quero ser um profissional, tipo, não quero fazer qualquer coisa. – Norton, 21 anos, preto, trabalhador autônomo.

Tipo, eu jogo futebol desde moleque. É uma paixão e todo mundo fala que eu jogo muito e que não sei o quê. Então, você já vai criando uma esperança. Se todo mundo fala que você joga bem e eu estou aqui até hoje é porque ruim eu não sou. Mas, o que está faltando é oportunidade. Se eu tiver uma oportunidade, se eu tiver, eu tenho certeza que eu não deixo escapar. – Henrique, 21 anos, preto, estudante de graduação e a procura de trabalho.

Para compreender as expectativas desses indivíduos, parece ser importante assinalar o fato de que, se foram socializados em uma conjuntura econômica relativamente favorável e marcada pela expansão de postos de trabalho – como observou-se no país entre os anos de 2004 e 2013 (POCHMANN, 2012; VIDAL, 2016) –, esse contexto não implicou na construção de uma representação segundo a qual seria possível estruturar uma rota relativamente estável e tranquila de inserção e mobilidade laboral. Ao contrário, houve da parte das moças e dos rapazes uma imagem predominantemente inquietante sobre os desafios a serem enfrentados por eles neste domínio. Nesse diagnóstico, a própria ampliação do universo de indivíduos que passaram a dispor do diploma de ensino superior no Brasil foi apreendida por parcela deles como uma realidade a complexificar seus itinerários no mundo do trabalho: à medida que mais pessoas ascenderam a um curso de graduação e conquistaram o diploma desse nível de ensino,

como desconsiderar os efeitos desse adensamento na disputa por posições mais fecundas de trabalho?

Como assinalou Thales (21 anos, pardo): “eu acho que as gerações passadas não tinham acesso a esse tipo de oportunidade. Então, quem tinha era mil maravilhas. Hoje não é bem assim. Hoje ter uma faculdade ajuda você a conseguir um tipo de inserção que é melhor do que se você não tivesse. Mas, é isso!”. Diferentemente dos resultados de pesquisa realizada pelo sociólogo Vitor Sérgio Ferreira (2017) com jovens portugueses, o valor da empregabilidade dos diplomas – entendido como valor social atribuído a esse instrumento no acesso a um posto de trabalho equivalente às qualificações que certifica – não foi questionado pelas moças e rapazes. Mas, também entre eles constatou-se uma espécie de orientação na qual, frente à relativa ausência de caminhos facilmente prospectáveis, arriscavam-se na tentativa de pelo menos fazer desse domínio um lugar de expressão de si. Não existindo alternativas que prescindam do risco e da insegurança, por que não estudar e/ou fazer o que realmente se gosta? Por que optar por rumos outrora mais expectáveis e predefinidos como aqueles capazes de assegurar um retorno financeiro e a satisfação de expectativas de cariz instrumental?

Cientes de que também esses rumos já não os salvaguardam, apostam também em percursos educativos e laborais orientados por gratificações de natureza expressiva, ou seja, relacionadas com a expressão e realização de si enquanto pessoa e profissional, e com o prazer e interesse intrínseco às tarefas a realizar (Ibidem, p. 478).

Em um contexto em que há cada vez menos possibilidades de estruturar uma carreira, no sentido de ter uma trajetória profissional linear, com etapas de progressão claramente demarcadas (GUIMARÃES, 2005), em que os percursos são frequentemente marcados pela aleatoriedade e por caminhos labirínticos (PAIS, 2005) e em que as chances de inserir-se e de assegurar alguma mobilidade laboral tem sido associada a uma capacidade contínua do trabalhador tornar-se empregável (KOBBER, 2004), os jovens parecem explorar seu gosto como meio de vida e de expressão. Evidentemente, foi entre as moças e rapazes que experimentavam situações de maior suspeita em torno da possibilidade de subsistirem a partir dos caminhos laborais que realizavam (ou antecipavam realizar) que essa reivindicação se fez mais presente⁹⁰.

⁹⁰ Por exemplo, a despeito das inquietações expressas por alguns membros de sua família, Janaína (20 anos, branca) argumentou que pretendia, na medida do possível, estruturar um itinerário laboral em que fosse possível fazer

Mas, prevendo as dificuldades a serem enfrentadas na busca e na localização de trabalho, mesmo aqueles que tentam ascender a posições que, em um primeiro momento, podem parecer destituídas de qualquer orientação mais expressiva – tornar-se médico, dentista, químico, advogado – aspiravam articular o gosto com o acesso a atividades a partir das quais poderiam obter rendimento. Como compreender a expressão desse fenômeno para além de sua articulação com a maior abertura do sistema educacional?

Uma primeira questão a ser ressaltada diz respeito ao espraiamento, desde a década de 1990, em nossa sociedade de certo ideal em que os trabalhadores são convocados e avaliados pela capacidade de estabelecer e manter um engajamento subjetivo com as atividades que executam em troca de remuneração. Sobre esse aspecto, a Sociologia tem acordado uma particular atenção sobre as novas modalidades de controle e de relações de trabalho nas empresas, destacando, com graus e níveis variados de penetração, o deslocamento de uma lógica disciplinar do tipo taylorista-fordista para uma outra centrada no culto à performance e à implicação emocional do trabalhador com as atividades que realiza (EHRENBURG, 1999; BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009; DARDOT e LAVAL, 2016). Nesse sentido, a disciplinarização das operações, o controle direto do tempo de engajamento do trabalhador, a vigilância da presença dos indivíduos em seus locais de trabalho, a regulação externa de seus movimentos corporais e de suas formas de expressão oral seriam, progressivamente, substituídos por uma nova forma de gestão do trabalho na qual é o próprio indivíduo que aciona sua atividade e modula os momentos em que o executa. Uma mudança que supõe um forte compromisso da parte dos trabalhadores, pois são eles que devem por si mesmos obrigarem-se a realizar suas atividades. Não havendo uma hierarquia disciplinar para dizer o que devem executar, passariam a estar submetidos a um controle exercido através de objetivos e de resultados sobre os quais devem prestar contas regularmente.

Parece ser fecundo considerar a reflexão empreendida pelo sociólogo Alain Ehrenberg (1999, p. 18), que avalia ter o esporte – como estilo de vida, estado de espírito, disposição para o desafio e para a competição – tornando-se, a partir da década de 1980, o modelo de *performance* a ser seguido como referência no mundo empresarial, que “consiste em implicar o indivíduo na formação da sua autonomia e de sua responsabilidade”. De modo mais ou menos similar, tendo como referência a análise de manuais de gestão e de recursos humanos, Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009) também identificam uma inflexão, cujo marco é para eles a

aquilo que gostava, pois “se já é difícil buscar uma inserção profissional, mas se você for atrás de algo que você não gosta... é difícil três vezes”.

década de 1990, nas caracterizações acerca das qualidades esperadas de um bom trabalhador, que passa a ser então descrito por qualidades como: engajamento, motivação, flexibilidade, adaptabilidade, criatividade e implicação pessoal com o seu trabalho. Se tais perspectivas têm mobilizado algumas empresas na gestão de seus empregados, agora nomeados como “colaboradores”, elas também se manifestam em uma série de produtos de comunicação que se encarregam de disseminar novos valores a um universo mais amplo de pessoas e de futuros trabalhadores.

Toma-se aqui como exemplo dois programas televisivos especialmente destinados a problematizar o futuro dos jovens no mundo do trabalho. Veiculado em 2011, programa com duração de 47 minutos veiculado pela maior emissora de televisão do país enfatizava a importância de moças e rapazes aproveitar as oportunidades de estudo, engajando-se na busca e no “investimento” em formação profissional capaz de atender às demandas do mercado de trabalho. Em uma conjuntura de crescimento econômico e expansão de postos de trabalho, o programa disseminava a ideia de que as chances das novas gerações se beneficiarem de uma situação socioeconômica fecunda articulava-se aos esforços realizados por eles próprios no sentido de adequarem-se às necessidades do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, entre imagens e dados estatísticos, uma professora universitária recomendava aos jovens que tal movimento não implicasse em um desprezo dos indivíduos pelos seus “interesses”, “habilidades” e “vocações”, uma vez que sem esse tipo de atenção dificilmente obteriam êxito profissional e alcançariam o sucesso. Seis anos depois, em uma outra conjuntura econômica (de retração da economia e crescimento do desemprego), a mesma emissora produziu reportagem com uma hora de duração, com intuito de demonstrar como a nova geração de trabalhadores estava encarando o mundo do trabalho, inclusive, inventando novas ocupações em tempos de crise. Nesse caso, invariavelmente, foram ressaltadas as trajetórias de indivíduos com trinta e poucos anos de idade que, frente ao desemprego ou a um emprego apreendido como entediante, lançaram-se na “aventura” de construir seus próprios empreendimentos⁹¹.

Ora, seja na condição de trabalhador assalariado ou de um aventureiro capaz de construir seu próprio negócio, o que está em xeque nessas duas produções televisivas consiste na capacidade atribuída ao ator de melhorar a sua própria sorte no mundo do trabalho, em tese, tão mais potencializada quanto maior a destreza para gerir oportunidades e efetuar uma forma particular de desenvolvimento e atualização de si, em outras palavras, de tornar-se um

⁹¹Os dois programas foram veiculados pela Rede Globo de televisão e podem ser acessados na internet (<https://globoplay.globo.com>). Acesso em 11 ago. 18.

empreendedor de si mesmo. Embora a menção a essa referência cultural não se explicita diretamente nos testemunhos dos indivíduos, ela está presente na expressiva valorização que dos esforços individuais em torno de um itinerário de mobilidade educacional e ocupacional, bem como da esperança de que tais iniciativas sejam reconhecidas socialmente como marcas de distinção. É nesse sentido que se pode compreender o orgulho expresso por Carolina (21 anos, parda) que, diante de uma entrevista de trabalho, recebeu elogios pela exibição de um currículo que assinalava a precocidade e a multiplicidade de experiências educativas e laborais. “A última entrevista que eu fiz, o gestor perguntou: ‘nossa, você só tem 20 anos mesmo?’. É que eu não me contento com... Eu sei muito bem onde eu quero chegar, então, eu corro atrás, eu aproveito as oportunidades, eu não fico parada num lugar que eu estou infeliz”.

Por outro lado, como bem enfatiza Danilo Martuccelli, o anseio dos indivíduos por um trabalho gratificante deve também ser compreendido como resultado do espraio de um novo sentido subjetivo acordado pelos próprios indivíduos aos seus itinerários no mundo do trabalho, cada vez mais, concebido como espaço em que esperam desenvolver e ver reconhecidas suas capacidades pessoais e profissionais, expectativas que, de modo mais ou menos evidente, passam a ocupar uma dimensão central na avaliação que fazem de suas experiências laborais. No cerne dessa nova subjetividade, para o referido autor, encontrar-se-ia não apenas a internalização de mudanças globais no mundo do trabalho, que afetaram a subjetividade tanto dos trabalhadores quanto daqueles que pleiteiam inserirem-se neste domínio, mas igualmente a consolidação de um projeto cultural de expressão e de desenvolvimento de si, na qual os indivíduos são incitados a tornarem-se eles mesmos, sem que isso signifique a ausência de constrangimentos relativos ao desafio de integração em diferentes domínios sociais. Assim, os indivíduos aspirariam poder desenvolver e se distinguir por virtudes que eles supõem carregarem consigo mesmos, cuja expressão e realização necessita de uma confirmação quando são colocadas em prática” (MARTUCCELLI, 2006, p. 78).

Evidentemente, como recorda François Dubet, desde a emergência das sociedades industriais, o pensamento social não deixou de assinar o fato de o trabalho ser mais do que um vetor de integração social e um valor de troca, mas também uma ética. E, se é verdade que, há muito tempo, as teorias sociológicas parecem reconhecer o declínio da crença de que o trabalho está no centro da vida social e de que tudo se reduz a ele, o trabalho permanece como um domínio no qual os indivíduos seguem vocalizando anseios de expressão de suas virtudes. Mais do que isso, as expectativas de quererem realizar-se através do trabalho e de serem senhores de si mesmos converter-se-ia em um princípio de justiça “se se admite que nas sociedades

democráticas a realização de si e o cumprimento de sua liberdade são princípios de justiça fundamentais na medida em que o fato de sermos igualmente livres convida a nos comportarmos como sujeitos” (2014, p. 113). Nesse quadro também poder-se-ia compreender o trabalho como um espaço em que os indivíduos aspirariam exercer uma atividade capaz de lhes assegurar satisfações intrínsecas sem as quais sentir-se-iam alienados.

Com efeito, diferentemente das teses que anunciam o desprendimento subjetivo dos indivíduos em relação ao trabalho, moças e rapazes não desvalorizaram este domínio. Um fenômeno já observado por Nadya Araujo Guimarães (2005) ao problematizar os sentidos do trabalho para moças e rapazes brasileiros. No entanto, se os dados coligidos por essa autora se referiram sobremaneira aos temores dos jovens frente ao desafio do desemprego e das dificuldades de conquistar um emprego com carteira assinada, entre os indivíduos de nossa pesquisa o que mais chama atenção consiste no que parece ser uma reatualização do significado atribuído ao trabalho. Ainda que a ausência de perspectivas de inserção e o medo de verem-se excluídos deste domínio não tenham desaparecidos, ao falarem sobre essa temática os jovens, mais intensamente, ressaltaram as aspirações de realizar atividades em que pudessem conciliar demandas extrínsecas e instrumentais do trabalho (remuneração, estabilidade e segurança) com outras intrínsecas e expressivas (prazer, liberdade, criatividade, autenticidade, realização). Essa combinação pode ser observada nos testemunhos de muitos que, como Anita (19 anos, preta) e João (21 anos, preto) gostariam de:

(...) trabalhar num lugar, num ambiente de trabalho que fosse flexível, onde você pode conversar e isso é tranquilo, onde você pode falar e não ser censurado, onde eu posso ser quem eu sou. Um trabalho em que eu não tenho que me enquadrar igual a todo mundo, ter que ser igual a todo mundo, tipo super padronizado que nem onde eu trabalho hoje. Um trabalho onde eu posso ganhar dinheiro legal com livros, numa editora, com literatura que é a coisa que eu gosto muito. – Anita, 19 anos, preta, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

O que eu queria fazer é completamente diferente do que eu faço. Onde eu trabalho é muito repetitivo, porque é uma fábrica, é uma linha de produção. Não é algo que eu vou aplicar aquilo que eu aprendi no [curso] técnico, que eu estava aprendendo na faculdade, aquilo que eu queria para a minha vida, entendeu? [Pergunta – O que você queria para a sua vida?] Eu sou daqueles *nerds* que amam computador, eu adoro programação, eu mexo com programação e tal... Desde pequeno, eu estou seguindo esse caminho, mas o trabalho que eu faço hoje não tem muito a ver com isso. É só o dinheiro pelo dinheiro. – João, 21 anos, preto, trabalhador assalariado.

Como os excertos das entrevistas realizadas com esses dois jovens permitem visualizar, se as expectativas dos indivíduos em relação ao trabalho podem ser atribuídas a uma série de mudanças socioculturais, que reconfiguraram o imaginário social acerca desse domínio, elas não deixam também de fazer referência às experiências laborais que mantinham ou já tinham realizado. Ou seja, muito daquilo que abordaram sobre essa temática concernia a um exercício de denegar as situações laborais vividas no presente ou em passado bastante recente, quer fosse porque interditavam quaisquer possibilidades de expressão e reconhecimento de si como indivíduos e profissionais, quer fosse porque distanciavam-se de um universo de práticas e de relações que aspiravam realizar e estabelecer, quer fosse ainda porque submetiam-nos a constrangimentos comumente referidos por categorias como “exploração” e “falta de respeito”. Por essa razão, um olhar sobre essas experiências e os modos como os indivíduos lidam/lidaram com elas permite ampliar a compreensão sobre o que figura como o principal desafio enfrentado por muitos deles: deslocar-se de uma atividade laboral que, por uma série de razões, distancia-se de suas expectativas, para outro em que elas possam ser atendidas ou pelo menos seguir sendo cultivadas.

7.2 – A porta de entrada dos jovens no mundo do trabalho

Uma primeira questão a ser assinalada nesse tópico consiste no fato de que entre os indivíduos aqui focalizados existiu a predominância de jovens (26) que deram início a uma atividade remunerada apenas após o término da escolarização básica. Três rapazes e quatro moças descreveram o ingresso no mercado de trabalho quando ainda frequentavam o ensino fundamental ou o primeiro ano do ensino médio, dentre os quais apenas duas garotas realizaram esse ingresso a partir da participação em programas de aprendizagem. Por último, sete indivíduos mantinham distância do mundo do trabalho ou ingressaram nele apenas quando já tinham ascendido ao ensino superior, por meio da obtenção de um estágio. O presente tópico volta-se para as primeiras experiências laborais descritas pelos dois primeiros subgrupos, buscando ressaltar as características das ocupações e dos setores por onde transitaram ou ainda permaneciam e, sobretudo, as tensões descritas a partir dessas experiências, invariavelmente, mobilizadas pelos indivíduos para explicar a perspectiva de deixá-las para trás.

O trabalho em troca de um “dinheirinho” ou um “trocado” foi a justificativa dada por moças e rapazes que mais precocemente deram início a uma atividade laboral, sendo que entre as atividades realizadas por esses jovens destacaram-se aquelas, muitas vezes, realizadas em pequenos comércios, supermercados e fabriquetas situadas nas imediações do bairro em que residiam. Esse é o caso, por exemplo, de Batista (21 anos, preto). Primogênito de uma prole composta por outros três jovens – dois rapazes e uma moça –, o ingresso laboral foi descrito por esse rapaz como consequência da necessidade de auxiliar a mãe, empregada doméstica, na composição do orçamento familiar. Em sua percepção, desde a separação litigiosa dos pais, tal preocupação orientou a procura por trabalho dele e de seus irmãos, mas também a mobilização de diferentes atores do bairro para que realizassem alguma atividade laboral em troca de dinheiro. Não por acaso, lembrou-se que o primeiro trabalho com relativa estabilidade se deu através de contatos estabelecidos pela mãe com um chaveiro que ofereceu para ele um “bico” como faz-tudo. “Eu trabalhava no período da manhã. Eu estava na oitava série, no ensino fundamental. Eu tinha 13 anos. Entrava às sete e ficava até meio dia, aí eu ia correndo para a escola. O dono mexia com carro, além de chaves. Então, era tanto vidro e maçaneta de carro que ele concertava, até fazer chave”.

Entre os demais jovens a necessidade também predominou como explicação para o ingresso prematuro no mundo do trabalho, mas seus testemunhos foram marcados pela vontade de conquistar uma renda individual e, a partir dela, atender a anseios interditados em decorrência das limitações socioeconômicas de suas respectivas famílias, que não podiam atender a essas vontades. Foi nesse sentido, por exemplo, que Michelle (21 anos, parda) discorreu sobre os motivos que a mobilizaram, aos 14 anos, a ir trabalhar em uma gráfica, situada ao lado da escola que frequentou até a conclusão do ensino fundamental. E, de modo, similar Anita (19 anos, preta) explicou porque, desde os 13 anos, vislumbrava ingressar em um programa de aprendizado. Caminho também realizado por uma de suas irmãs mais velhas. Adentrar em novos padrões de consumo, participar de diferentes práticas de lazer e circulação com os amigos, ter acesso a equipamentos e tecnologias de comunicação e informação (computador, celular, internet etc.) e até mesmo a possibilidade de arcar privadamente com cursos-livres constituíram razões para a busca precoce por uma atividade remunerada e instalação de uma rotina de conciliação entre trabalho e estudos, em geral, descrita como “cansativa”, mas capaz de atender parcialmente seus anseios.

De certa forma, sobre esses jovens, pode-se recuperar as reflexões empreendidas por Marília Pontes Sposito, que já na década de 1990, chamava atenção para o fato de que a maior

exclusão de jovens pertencentes a setores empobrecidos, mas não miseráveis, dos grandes centros urbanos não eliminava a presença de processos de integração aparentemente contraditórios, que se exprimiam nas lógicas de inserção juvenil no consumo, na produção de imagens, símbolos e na mídia. “Essas situações podem funcionar como apelos para o consumo que se realiza apenas parcialmente, muitas vezes, pelo trabalho precoce ou pelo exercício de atividades ilícitas no mundo da delinquência e da droga (SPOSITO, 1993, p.164). Diante de inúmeras e heterogêneas expectativas de acesso a bens de consumo, de lazer e de fruição cultural e, ao mesmo tempo, de limitadas chances de se valerem de suportes econômicos disponibilizados por pais e responsáveis adultos, esses jovens buscaram encontrar no mundo do trabalho alternativas para conquistar maior autonomia e liberdade para decidir sobre seus hábitos de consumo e estilos de vida, bem como para realizar atividades interditadas pela pobreza de suas respectivas famílias.

No entanto, foi entre os jovens que ingressaram mais precocemente no mercado de trabalho que questões relacionadas ao que compreendiam como “exploração” e “desrespeito” ganharam contornos mais contundentes. Essas duas categorias permearam o testemunho de muitos indivíduos que iniciaram uma vida laboral a partir do término da escolarização básica. Mas, foi apenas entre eles que tais noções estiveram associadas às características dos vínculos entre empregador-empregado e de uma multiplicidade de situações que, em geral, estiveram associadas a uma relação de poder assimétrica na qual a idade e a inexperiência constituíam-se em elementos importantes de submissão. Em primeiro lugar, somente entre parcela desses indivíduos se observou o engajamento em atividades marcadas por relações pouco formalizadas⁹², na qual as atividades desempenhadas por eles realizavam-se através de combinados face a face, ou seja, sem a existência de contratos que delimitassem as suas atribuições e delimitassem aspectos como carga horária, remuneração, benefícios e proteção do trabalhador. Essa característica foi apreendida pelos atores como principal ingrediente para a submissão a situações de intensa exploração no ambiente de trabalho. Recordando-se de sua primeira experiência laboral Conceição (21 anos, branca) contou que:

Minha prima estava trabalhando numa pizzaria na época e eu fui falar com ela: “Tenta arrumar um lugar lá para mim”. Era no final de semana e como eu

⁹² Assim, a partir dos dados empíricos dessa tese não é possível afirmar a ausência de quaisquer preocupações da atual geração de moças e de rapazes com questões relacionadas à formalização de seus vínculos laborais. Embora essa temática tenha figurado como secundária no testemunho dos demais jovens, é possível que essa ausência se deva ao fato de que, para a maioria deles, o acesso ao mercado de trabalho deu-se através de relações mais formalizadas.

estava no Ensino Médio e na ETEC, então não dava para eu trabalhar durante a semana. Eu consegui arrumar lá, mas nossa! (Risos). Era muito pauleira! Porque final de semana em pizzeria é quase escravidão. Eu embalava esfiha, só que é tipo... vinha tudo de uma vez e eu tinha que embalar muito rápido. E aí de mim se eu embalasse errado, o que aconteceu umas duas vezes. Se eu não embalasse direito, as esfihas caíam no chão, então era muito linha de produção. Eu ganhava por noite. O sábado e domingo à noite e eu ganhava 35 reais pelos dois dias. E eu trabalhava até quando parava os pedidos, que fechavam meia noite. Eu tinha 15 anos. Eles me pegaram mesmo assim, [mas] eles falavam que se tivesse fiscalização, eles iam pagar multa. Era uma escravidão. – Conceição, 21 anos, branca, estudante de cursinho pré-vestibular.

Mesmo jovens (todas mulheres) que tinham ingressado no mercado de trabalho na condição de aprendizes referiram-se a um tipo de relação laboral que, aos seus olhos, pareciam uma forma de exploração. Sendo contratadas a partir de uma modalidade específica de regime de trabalho, percebiam-se executando atividades e rotinas muito próximas daquelas realizadas pelos indivíduos assalariados. Evidentemente, elas cumpriam jornadas laborais semanais menores do que os demais funcionários, mas o tipo de trabalho e a pressão de gerentes/supervisores por produtividade indicavam ser a condição de aprendiz um embuste que, de certa maneira, era acionado por instituições para ampliar o efetivo de trabalhadores sem concederem a todos os mesmos direitos e condições de trabalho. Sem desprezar o fato de que a experiência como aprendiz, aos 15 anos, em uma empresa do setor de *telemarketing* havia lhe assegurado uma inserção laboral relativamente mais protegida do que os “bicos” realizados por alguns amigos em pequenos comércios do bairro, Pérola (22 anos, preta) problematizou que no dia a dia dessa primeira vivência profissional sentia-se explorada. “Não tinha diferença entre o que eu fazia e as outras pessoas. Eu fazia a mesma coisa que todo mundo, cumpria metas e tal, só que no final do mês, eu era a que ganhava menos... E ainda por cima parecia que a empresa estava fazendo um favor”.

A permanência mais ou menos prolongada nessas ocupações – entre quatro meses e dois anos – dependeu da possibilidade dos jovens de encontrar uma nova fonte de renda e/ou trabalho, bem como da maior ou menor dependência de suas respectivas famílias e deles próprios de dispor de recursos para atender a demandas de sobrevivência ou de acesso a bens de consumo e lazer. Entretanto, o prolongamento de vínculos com essas ocupações também parece estar relacionado a uma progressiva consideração dos indivíduos sobre as próprias condições de trabalho às quais estavam submetidos que, de certa forma, suscitou tanto o

questionamento sobre as atividades realizadas quanto a busca por outras atividades para obter renda. Tal observação pode ser deduzida pela marcação, feita pelos jovens, de dois momentos distintos de experimentação dessas experiências laborais: o primeiro caracterizado pela “empolgação” de obter um posto de trabalho que, de certa forma, ofuscava a percepção deles sobre um tipo de exploração; o segundo caracterizado pela tomada de uma distância subjetiva, produzida em meio a heterogêneos constrangimentos. Essas duas temporalidades foram ressaltadas, por exemplo, por Luan (18 anos, branco) para explicar a relação que mantivera com a primeira experiência laboral, em uma oficina de costura situada ao lado de sua residência. Também foi acionada por Norton (21 anos, pardo) para descrever como, depois de seis meses de trabalho como estoquista em uma rede supermercado atacadista, abandonou essa atividade.

Eu tinha que fazer hora extra, eu tinha que fazer, independentemente da minha vontade. E, se eu não fizesse hora extra, era porque eu não estava cooperando com a empresa, porque eu não queria ajudar. Eu trabalhava das duas às dez [da noite] por causa do horário da escola, na época, mas tinha vezes que eu tinha que fazer hora extra até duas horas da manhã, três horas da manhã. Isso com 14 anos, 15 anos... Eu fiquei lá dois anos. [Pergunta – E você fazia o que te pediam?] Eu fazia. Era o meu primeiro emprego, então, você fica naquela empolgação. Então, eu fazia sem reclamar. Eles me davam um dinheirinho extra, mas que não compensava o trabalho. Tipo, eu fazia um monte de hora-extra, mas eles não me pagavam por isso direito. O que eles pagavam era uma caixinha, como se fosse uma gratificação, um agradecimento. – Luan, 18 anos, branco, estudante de curso-livre e a procura de trabalho.

No começo era só alegria, mas depois você vai vendo que... Eu estava ficando doente aí eu saí. [Pergunta – Por que você saiu?] Eu saí de lá pelo seguinte: o meu líder lá, ele não tinha... Quem sou eu para julgar alguém, não é? Mas, eu acho que ele não tinha capacidade para ser um líder de equipe, principalmente para ser um líder de uma equipe que só tinha menores de idade. Para você ser um líder, você tem que ter paciência e compreensão demais. Só que ele não entendia essas coisas. Ele gritava com o pessoal, comigo... O que aconteceu? Eu fiquei doente. Eu não sei o que aconteceu, mas eu não conseguia pegar peso. Eu conseguia fechar a mão, mas na hora de pegar um copo na mão, eu levantava e escorregava. Eu não conseguia. Eu fiquei mais ou menos um mês assim. Era um problema sério, mas o meu líder, ele achava que eu estava fazendo corpo mole, que eu estava inventando. – Norton, 21 anos, pardo, trabalhador autônomo.

Pode-se afirmar que os testemunhos desses jovens reiteram os achados de estudos que têm problematizado as condições de acesso precoce de moças e rapazes no mundo do trabalho,

assinalando como essa entrada tende a se realizar principalmente através de postos informais de trabalho, precariamente remuneradas e que, muitas vezes, valem-se da inexperiência, da maior disposição dos indivíduos para se submeterem a certos constrangimentos e/ou de sua força física (POCHMAN, 2007; CORROCHANO et. al., 2008; CORROCHANO, 2012). Por outro lado, se olhando suas primeiras experiências laborais os indivíduos denunciaram o acesso a postos desregulados de quaisquer referências ao direito ou de a realidade que desrespeitava as regras jurídicas, como negar que realizado esse exercício, ao menos retrospectivamente, apoiavam-se sobre uma consciência do “direito de ter direito” (ARENDT, 2012). Afinal, o número excessivo de horas trabalhadas, o engajamento em atividades noturnas, a equiparação do trabalho executado por aprendizes ao de trabalhadores assalariados, a participação em atividades insalubres ou que colocavam em risco a integridade física e a falta de atenção específica às atividades executadas por pessoas que ainda não alcançaram a maioria legal contrariam um arcabouço normativo que, desde o início da década de 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e as mudanças na legislação trabalhista no país, passaram a reconhecer as especificidades do acesso de moças e rapazes no mundo do trabalho.

Nesse sentido, as reflexões empreendidas por Dominique Vidal, a partir de estudo com empregadas domésticas no país, dialogam com o material empírico dessa pesquisa. Constatou as dificuldades dessas mulheres de se situarem em postos de trabalho protegidos, de acessarem a justiça trabalhista quando necessário, mas observou também um exercício reflexivo realizado por elas que tendia a avaliar suas condições laborais em referência à norma jurídica, produzindo novos sentidos de justiça que progressivamente distanciam-se de parâmetros paternalistas de relação com chefes e patrões. Na base dessa mudança, atribui o próprio espraiamento na sociedade brasileira do ideal democrático e do direito, que desde a Constituição de 1988, processou-se por meio de campanhas realizadas por sindicatos, por organizações não-governamentais, bem como por reportagens televisivas que passaram a recriminar a realidade dos empregados do setor. Um dos efeitos dessa difusão “reside na convicção de que o direito faz com que uma empregada doméstica não possa mais ser tratada como ‘uma escrava’ – uma referência à escravidão que retorna constantemente nas conversas das empregadas domésticas a propósito de suas condições de trabalho” (VIDAL, 2009, p. 154).

Mais do que isso, o referido pesquisador, sustenta que é também na esteira de uma crescente demanda pela democratização do laço social que se pode compreender o protesto – real ou imaginário – dessas trabalhadoras em relação a situações descritas através de categorias

como “falta de respeito” (Ibidem, 159). De fato, como assinalou-se anteriormente, para além da exploração da força de trabalho, moças e rapazes que deram início a uma atividade remunerada na condição de trabalhador informal e, em menor medida, de aprendizes referiram-se ao enfrentamento de experiências nas quais viram-se vítimas de insultos morais⁹³, mais especificamente, de interações cotidianas que atentavam contra a consideração e a dignidade que estimavam ter direito enquanto trabalhadores e indivíduos. Como negar que o exceto de Norton (21 anos, pardo) expôs seu descontentamento com um “líder” que não sabia liderar, pois não tinha paciência e compreensão, valendo-se do “grito” para orientar sua equipe? Uma queixa também presente no testemunho dado por Luan (18 anos, branco) sobre a antiga empregadora: “Eu acho que você ter um chefe gritando no seu ouvido todos os dias, nas oito horas de trabalho, é embaçado. Você se cansa uma hora”.

A percepção de sentir-se explorado e/ou desrespeitado, contudo, não pode ser entendida exclusivamente como resultado do engajamento dos indivíduos em atividades em que a ausência de contratos claros estipulando a relação entre empregador e trabalhador resultavam em todo tipo de situações e interações degradantes e precárias de trabalho. Ao contrário, foi falando de experiências laborais marcadas pela formalidade de um registro em carteira de trabalho, de uma jornada regulada por leis trabalhistas e de interações parametrizadas por certas regras de gestão, que a maioria dos jovens situou essa temática, sendo o trabalho como atendente em empresas do setor de *telemarketing* o exemplo mais comumente evocado por eles⁹⁴. Em grande medida, porque dos 40 jovens, 13 mantinham ou mantiveram algum tipo de relação com essa ocupação: nove haviam exercido trabalho como atendentes, dois continuavam a trabalhar como tal em empresas de *telemarketing* e outros dois, estando desempregados, consideravam a possibilidade de retomar a esse setor de atividade.

O trabalho no setor do *telemarketing* tem sido objeto de um número razoável de pesquisas da Sociologia do Trabalho no Brasil, mormente centrados nas características de

⁹³ O antropólogo Luís Roberto Cardoso de Oliveira tem acionado esse conceito para referir-se a um fenômeno essencialmente simbólico que conjugaria duas características: i.) trata-se de uma agressão objetiva a direitos que não podem ser adequadamente traduzidos em evidências materiais; ii.) sempre implica uma desvalorização ou negação da identidade do outro. Ademais, argumenta que o insulto moral está frequentemente associado à mobilização de emoções dos atores na apreensão do significado social dos direitos ou de relações de deferência socialmente compartilhados. “O insulto aparece então como uma agressão à dignidade da vítima ou como negação de uma obrigação moral que, ao menos em certos casos, significa um desrespeito a direitos que requerem respaldo institucional” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2008, p. 137).

⁹⁴ Trata-se de um achado que corrobora para o argumento do sociólogo Jacob Carlos Lima (2013) para quem o assalariamento formal e a manutenção dos direitos sociais vinculados à formalização não significam necessariamente menor precarização do trabalho, se expandirmos essa noção, para além do acesso a uma renda regulada por parâmetros públicos e pelo acesso a direitos, para referir-se à subordinação dos trabalhadores e exploração de sua força de trabalho.

empresas que cresceram e se disseminaram pelo país em consequência dos avanços proporcionados pela tecnologia da informação, da privatização das empresas de telecomunicações, do crescimento dos serviços terceirizados, em especial no setor bancário, e da ampliação dos direitos do consumidor⁹⁵. Ele também tem despertado atenção de estudos que focalizam os perfis de trabalhadores requisitados por empresas que, geralmente, valem-se de uma mão de obra quase que exclusivamente composta de jovens das camadas populares, do sexo feminino e que tem o ensino médio como nível de escolaridade alcançada (SEGNINI, 2001; VENCO, 2006; GIÃO, 2006; CORROCHANO e NASCIMENTO, 2007; SILVA, 2007; SOUZA e VISSER, 2010). De um lado, esses trabalhos têm problematizado a distância que separa a realidade do setor de outros tradicionalmente apreendidos como mais penosos para os trabalhadores. Afinal, estes atuam em salas com ar-condicionado e cadeiras estofadas, são predominantemente assalariados com registro em carteira, cumprem jornadas de trabalho reduzidas (seis horas) e concentram-se em atividades que prescindem da utilização da força física. De outro, evidenciam como tais características não livram os indivíduos de heterogêneas modalidades de exploração e de pressão psicológica.

De fato, moças (nove) e rapazes (quatro) que atuavam como atendentes de *telemarketing* ou que já tinham experimentado essa ocupação reiteraram aquilo que esse universo de pesquisas informa: a submissão a uma intensa rotina de ligações, o constrangimento de ver-se diante de metas de produtividade; a necessidade de adequação das formas de interação com clientes/usuários a *scripts* previamente estabelecidos; a subordinação ao rigor de intervalos de 15 minutos para a alimentação e ida ao banheiro; o enfrentamento de uma extenuante jornada de deslocamento urbano e de trabalho, inclusive nos finais de semana; os baixos salários recebidos no final do mês (1,5 salário mínimo); o acesso a benefícios acintosos. Todos esses traços têm induzido parcela dos estudiosos a propor a ideia de que neste domínio estar-se-ia diante de uma nova modalidade de “proletariado não-operário” ou “infoproletários” (VENCO, 2006; ANTUNES e BRAGA, 2009). Aos olhos dos indivíduos, entretanto, a inserção laboral através do trabalho no *telemarketing* foi problematizada, sobretudo porque as experiências estruturadas nesse setor, em grande medida, contrariavam suas aspirações em relação ao mundo do trabalho.

⁹⁵ O *telemarketing* se caracteriza como uma atividade desenvolvida por meio de sistemas de telemática, associando telecomunicações e informática. Tem como principal objetivo otimizar ações de *marketing*, de venda e de interação entre empresas com seus clientes e consumidores. Embora observe-se a presença de empresas que mantêm seus próprios setores de *telemarketing*, desde meados da década de 1990, no Brasil, verifica-se a expansão significativa de grandes empresas – centrais de atendimento – que, valendo-se da mão de obra do operador de atendimento, passam a prestar serviços, na condição de terceirizadas.

Se queriam ser reconhecidos como pessoas e profissionais, a natureza das atividades, das relações e das condições de trabalho foram apreendidas como incapazes de abrir quaisquer espaços para a expressão e visibilidade de uma singularidade, mesmo quando, confrontados a esse cenário, esforçavam-se para demonstrar suas qualidades. Foi o que explicou, por exemplo, Cecília (19 anos, preta). Essa estudante universitária atuava há seis meses em uma empresa responsável por realizar, na condição de terceirizada, pesquisas de mercado para montadoras de carros, indústrias do setor alimentício e de serviços de telefonia. Diante de uma rotina repetitiva de trabalho, na qual responsabilizava-se apenas pela confecção de relatórios de enquetes, a atividade em que estava engajada era apreendida como “alienante” e equivalente ao de um “robozinho”. Perspectiva semelhante foi pontuada por Fábio (21 anos, preto), que desde o término do ensino médio, havia transitado por diferentes empresas de telemarketing e, estando desempregado, vislumbrava serem suas chances de encontrar um emprego em outro setor bastante diminutas.

No trabalho eu faço pesquisa de mercado. Eu ligo para as pessoas. A gente recebe um questionário pronto, que uma empresa encomenda, que é um serviço assim terceirizado. A empresa ela só faz, recebe o serviço, e a gente faz e entrega de novo para quem encomendou. Então, a gente recebe o projeto, o questionário e a gente aplica o questionário e após isso o supervisor inspeciona, vê se está tudo certo, e devolve as pesquisas prontas, tanto a gravação, porque são ligações, quanto o questionário respondido no sistema. Aí eu faço isso. É um trabalho muito ruim, muito alienado. Eu acho ele muito, muito, muito... Você cai numa rotina. Então, todo o dia eu chego lá e eu tenho que fazer a mesma pesquisa. Você já está num momento em que você entra num automático, sabe? Você nem está pensando no que você está falando. Você decorou aquilo e você só vai repetindo. Você se torna um robzinho ali na máquina. – Cecília, 19 anos, preta, estudante universitária e estagiária.

O mercado de trabalho, ele abre as portas para os jovens através do *telemarketing*, então, o *telemarketing* é a porta de entrada. Eu fui trabalhar no *telemarketing*, sem pensar duas vezes. Por mais que as pessoas dissessem: “meu, você não vai aguentar um mês, você não vai suportar, você vai ter que almoçar em 20 minutos e você tem metas. Você não vai conseguir conciliar estudos”. Aconteceu justamente aquilo que todo mundo falava que ia acontecer. Eu trabalhei em três empresas de *telemarketing* e o que eu posso dizer é que *telemarketing* é um saco, é horrível, é muito ruim. Se você não tem a sorte de entrar em algum outro ramo que não seja o *telemarketing*... Não é o trabalho dos sonhos de ninguém. [Pergunta – Por quê?] As condições de trabalho são horríveis, você ganha pouco, o que você ganha não dá para fazer

o que você quer fazer e, para empresa, você é só um número, as pessoas te tratam que nem um robô. – Fábio, 21 anos, preto, desempregado.

Também nos relatos desses indivíduos observa-se a menção de inúmeras denúncias de um cotidiano marcado por humilhações e desprezo, do qual o tratamento destinado pelas empresas aos trabalhadores foi um exemplo recorrente. O ritmo de trabalho, o controle excessivo da presença deles em seus postos e, sobretudo, o exíguo período destinado à satisfação de necessidades biológicas, tais como alimentar-se e ir ao banheiro, foram descritas como provas de uma rotina que os desumanizavam. No entanto, essa faceta do trabalho como atendente foi mais comumente associada às interações e trocas estabelecidas com clientes e usuários. Em primeiro lugar, porque através dos contatos com esses atores confirmavam a suspeita de que se essa ocupação tende a representar uma situação mais vantajosa, se comparada a outras pouco qualificadas, estava ainda distante de posições que, no mercado de trabalho brasileiro, gozam de maior reconhecimento e deferência. A repulsa, a desconfiança, a ironia e a jocosidade manifesta por certos usuários e clientes assinalavam, para eles, um lugar ocupado pouco alentador no mundo do trabalho.

Ademais, a despeito de viverem em uma ordem democrática – na qual a presença de grupos sociais “naturalmente” hierarquizados e fechados não determina mais totalmente a estrutura social e nenhum obstáculo institucional se oponha a passagem de um grupo para outro (DUBET, 2014, p. 48) –, na interação com clientes e usuários, muitas vezes, essas moças e rapazes viam-se ou viram-se confrontados com interações que não apenas acentuavam hierarquias como representavam um verdadeiro atentado ao respeito que supunham ser devido a eles enquanto pessoas e profissionais. Por exemplo, Andreia (19 anos, preta) explicou que a decisão de abandonar o único trabalho que havia desempenhado na condição de assalariada com registro em carteira deu-se após a “maior humilhação” de sua vida, suscitada pela interação com um cliente.

Eu estava conversando normal com um cara, o problema dele já tinha sido resolvido. Eu só estava ligando para confirmar a visita do técnico e ele me disse que tinha certeza que eu era uma neguinha que não tinha onde cair morta e era por isso que eu estava trabalhando no *telemarketing*. Eu falei que trabalhava por opção, mas é claro que não era isso. Ele ainda falou que minha mãe devia ser faxineira e que não sabia por que eu também não ia trabalhar na faxina, porque nem para prestar serviço de atendimento eu servia. Eu escutei aquilo e... Nossa! Foi a maior humilhação da minha vida. Eu resolvi o

problema dele, eu desliguei e sai da minha estação sem dar satisfação para ninguém. Eu desci e chorei uma hora. Ninguém fez nada. Não tinha o que fazer, porque o cliente tem sempre razão. – Andreia, 19 anos, preta, estudante de cursinho e desempregada.

Sendo uma jovem negra e, de fato, filha de uma diarista não se pode desprezar que a situação descrita por essa jovem reavivou nelas feridas abertas, pois, em outro momento da entrevista, contou como o trânsito de uma escola para outra ainda no ensino fundamental deu-se como consequência de conflitos com outros estudantes, que também a chamavam de “neguinha”. Daí que a decisão de abandonar o trabalho, em certa medida, reproduz a alternativa outrora encontrada para lidar com a discriminação racial da qual era vítima. A experiência de humilhação experimentada por essa moça, no entanto, parece ser mais mal vivida pela dificuldade individual de diante do mal-estar provocado pelas palavras do cliente não ter reagido, não ter respondido à altura quando se sentiu humilhada e, mais do que isso, de enfrentar tal episódio sem nenhum amparo institucional ou coletivo: ninguém fez nada e não era possível fazer nada. “A minha avó, ela falava que se um dia eu chegasse chorando porque alguém me chamou de neguinha e eu não falasse nada, eu levaria um ‘cacete’. Por medo dela, eu não deixava ninguém falar isso. Mas no trabalho, eu travei. Eu acho que eu tive medo de perder o emprego”.

Muito embora os indivíduos tenham ressaltado maiores ou menores constrangimentos dependendo da empresa onde trabalharam/trabalhavam e o tipo de serviço prestado por eles⁹⁶, o setor do *telemarketing* foi mencionado a partir de características negativas. Por outro lado, a presença predominante de jovens trabalhadores nesse setor figurou como uma faceta que, se não minorava o desejo de migração, pelo menos tornava a permanência nas empresas um pouco menos insuportável. Isso porque as relações estabelecidas no domínio do trabalho permitiam construir novas relações de sociabilidade, em meio às quais era possível, entre outras coisas, aprender certas táticas para lidar com as tensões do próprio trabalho: dar menor importância às demandas de gerentes pelo cumprimento de metas; lidar com clientes e usuários exaltados e

⁹⁶ As atividades descritas foram tão variadas quanto aquelas que diversificam o setor: i.) “atendimento ativo”, descrito como responsável por contatar potenciais consumidores, oferecendo serviços e/ou produtos; ii.) “atendimento receptivo”, em que é o cliente que contata as centrais de atendimento, solicitando algum serviço e/ou produto; iii.) “setor de cobrança”, no qual encarregam-se de contatar devedores de bancos ou de empresas de cartão de crédito; iv.) área de “pesquisa”, utilizada para aferir o nível de satisfação de clientes e realizar estudos de mercado.

desrespeitosos; encontrar palavras de consolo, solidariedade ou deboche em situações constrangedoras ou embaraçosas.

Ademais, como também constatou Maria Carla Corrochano (2012), em estudo sobre os sentidos do trabalho para jovens das camadas populares na cidade de São Paulo, atuar no setor do *telemarketing* permitia aos indivíduos certa possibilidade de experimentar, no âmbito das atividades laborais, maior autonomia para lidar com o próprio corpo e com a sexualidade, além de uma relativa liberdade para ostentar a adesão a diferentes estilos juvenis. De fato, por ser uma atividade realizada a distância e que independe do contato visual entre trabalhador-cliente, o trabalho como atendente no setor do *telemarketing* tem sido reconhecido pela literatura como atividade que tende a empregar moças e rapazes obesos, negros e homossexuais, uma população ainda preterida em processos seletivos realizados por outros setores e ramos de atividades. A esse respeito, Luana (21 anos, parda) recordando-se de seu último emprego disse que: “o pessoal que trabalha no *telemarketing* é muito diverso. Você tem gente que mora em tudo quanto é lugar da cidade, que tem estilos muito diferentes, mas você tem principalmente jovens e, no *telemarketing*, você tem muito *gay* ou pessoas que mudam totalmente o corpo”.

A alegada vantagem assinalada por esse e outros jovens não deve ser desprezada, principalmente em contraponto à experiência descrita por três moças negras que deram início às suas vidas laborais como recepcionistas ou vendedoras de loja. Entre essas jovens a demanda de gerentes/supervisores sobre a manutenção de uma determinada aparência e manipulação de marcas fenotípicas eram/foram fontes de tensão e constrangimento. Por exemplo, desde que terminou o ensino médio, Luiza (24 anos, preta) trabalhava como recepcionista em uma empresa de planos de saúde, onde todas as funcionárias eram orientadas a preservar os cabelos presos ou devidamente alisados: “é bem complicado, porque principalmente a gente que trabalha com o público, tem muito essa cobrança da boa aparência, entre aspas. Lá no meu setor, até por uma cobrança da minha gerente, todas as meninas têm um cabelo completamente chapado”.

Para além de aspectos relacionados a uma tentativa de controle sobre os modos de exibição de seus corpos, de apagamento de marcas fenotípicas ou de adesão a certos cuidados com a aparência (adoção compulsória do uso de uniformes e maquiagem) foi também entre essas três jovens que se fez presente aquilo que certa literatura vem problematizando pelo emprego da noção de “trabalho emocional”, caracterizado como uma atividade na qual o trabalhador é requisitado a dar demonstrações – através da aparência, da adesão a padrões de comportamentos, de atitudes e de maneiras de falar e agir – uma simbiose com os valores e os

códigos da empresa que acabam por neutralizar/apagar quaisquer traços de uma individualidade (LIMA, 2013). Se essa dimensão não deixou de fazer parte dos testemunhos dos jovens em relação ao trabalho no setor do *telemarketing* – quando referiram-se à presença de um *script* a guiar a relação deles com clientes e usuários –, foi entre essas três garotas que ela tomou formas contundentes e até caricatas.

O meu primeiro trabalho foi no *shopping*, como vendedora. Eu vendia roupa feminina. Era uma loja cara. Uma blusa custava 200 reais. Eu não gostei dessa experiência. Foi horrível (risos). Eu vou te explicar porque... Eu sou uma pessoa que, eu sou assim, eu não sou uma pessoa tímida, fechada ou mal-humorada. Mas, no *shopping*, as lojas querem que você fique o tempo todo feliz, sorridente e que você fique fazendo de conta de que você é o melhor amigo do cliente. Sabe essa coisa de: “oi, oi, oi querida”. Eu acho que as clientes até gostavam de mim porque eu falava baixo, porque eu era sincera. Eu falava: “olha, eu acho que essa não ficou boa, você não quer experimentar essa”. Eu não gosto de mentir. (...) A gerente, a gerente ficava: “não, menina, você tem que empurrar, você tem que vender”. Às vezes, ela me chamava atenção porque eu não estava sorrindo. Eu não conseguia ser a pessoa que ela queria. Eu ficava tanto tempo dando aquele sorriso forçado que eu chegava em casa e não conseguia sorrir. Eu ficava tipo... Sabe? Eu não conseguia. Foi muito desgastante. – Ludmila, 23 anos, parda, estudante de graduação e trabalhadora autônoma.

Engajadas (no presente ou no passado) em atividades que supunham a interação face a face com clientes e usuários, essas três jovens descreveram experiências nas quais eram convocadas a “fazer relações públicas” para promover serviços e produtos, bem como a própria marca das instituições. Um tipo de demanda na qual “a aparência física do trabalhador torna[va]-se instrumento fundamental de trabalho, convertendo-se, inclusive, em sinônimo de profissionalismo” (PADILHA, 2013, p. 187). No entanto, como negar que por detrás dos testemunhos dessas moças evidenciam-se contundentes expressões do racismo, notadamente, do preconceito e da discriminação enfrentada por indivíduos situados em uma sociedade que historicamente inferiorizou os indivíduos negros e suas características fenotípicas? Afinal, como a literatura sobre as relações raciais no Brasil tem reiterado há algum tempo, a noção de “boa aparência” tende comumente a ser acionada como eufemismo para branco, especialmente no que concerne ao tipo de cabelo e cor da pele (GOMES, 2002 e 2003; FRY, 2002; SANSONE, 2003). O relato dessas jovens sugere que essa referência seguia orientando parâmetros adotados pelas empresas em que trabalharam ou permaneciam trabalhando.

7.2.1 – As primeiras experiências laborais como “trampolim”

Mirando as especificidades do *telemarketing* no Brasil e do perfil de trabalhadores que atuam em empresas do setor, Mocelin e Silva (2008, p.366) sustentam a ideia de que as condições de trabalho, caracterizadas pela extenuante rotina e a baixa remuneração, ao lado da exigência de qualificação média, influenciariam as estratégias e os sentidos desse emprego para jovens trabalhadores, acabando por definí-lo como “emprego trampolim”. O termo é acionado pelos referidos autores para descrever a relação dos indivíduos que ingressam no mercado de trabalho através do posto de atendentes, mas que tomam essa experiência como uma resposta transitória ao desafio de tornarem-se trabalhadores e de disporem de recursos econômicos para si próprios ou para suas famílias. Nesse sentido, moças e rapazes não alimentariam expectativas de profissionalização, de mobilidade ocupacional ou de estabilidade nas empresas com as quais estabelecem vínculos laborais, mesmo que essas frequentemente demandem de seus trabalhadores conhecimentos técnicos especializados e ofereçam programas mais ou menos constantes de reciclagem.

Sem ofuscar a relevância estatística dos desligamentos involuntários, através de processos de demissão, os referidos pesquisadores sustentam, a partir da análise de dados quantitativos e qualitativos, que o alto grau de rotatividade de trabalhadores observado no setor resultaria do caráter provisório mantido pelos próprios atores com as atividades laborais que executam. Dito de outra maneira, “os trabalhadores estão nesses empregos ‘temporariamente’, e os *call centers* têm se constituído como empresas de passagem” (Ibidem, p. 365). Em grande medida, porque a baixa atratividade do posto de atendente – os baixos salários, as condições de trabalho e a própria natureza da atividade realizada – alimentaria entre os indivíduos a procura de uma melhor oportunidade de trabalho e/ou a expectativa de descartar essa ocupação quando concluído seus estudos. Essas observações coincidem com as reflexões realizadas por uma parcela dos indivíduos, podendo ser estendidas para as relações estabelecidas por moças e rapazes com outras atividades laborais: recepcionista, auxiliar geral, estoquista, vendedor, balconista, caixa de supermercado ou de farmácia etc.

Dentre estes destacaram-se jovens que, na época da entrevista, estavam matriculados no ensino superior (12), tinham recém-concluído esse nível de ensino (1) ou nutriam grande expectativa de ascender a um curso de graduação (10), bem como aqueles que, olhando para seus itinerários laborais, percebiam já terem realizado um movimento, se não de ascensão, pelo menos de mobilidade profissional (6). De maneira geral, entre esses indivíduos foi

predominante a percepção de que certas experiências laborais e a permanência/passagem por empresas do setor de serviços e do comércio figuravam como transitórios, necessários para lidar com o desafio de ingressar no mercado de trabalho ou com as dificuldades socioeconômicas mais ou menos contingentes de suas famílias. Nesse sentido, trabalhar como atendente de *telemarketing*, como balconista ou recepcionista era apreendido por esses atores como um ponto de partida ou como um suporte provisório para fazer face à pobreza, ao desejo de acessar individualmente a bens de consumo e serviços etc., mas não como um ponto de chegada.

Entretanto, entre esses indivíduos foi possível identificar dois tipos de temporalidade na relação que estabeleciam ou estabeleceram com essas ocupações. A primeira delas consistiu no que se pode caracterizar, de fato, pela noção de provisoriedade. Os jovens ingressaram e permaneceram nessas atividades (ou vislumbravam permanecer) apenas até a localização de uma outra oportunidade de trabalho. Nesse sentido, a conquista de um emprego com registro em carteira ou a efetivação em uma empresa, após um período de experimentação na condição de aprendiz, não resultavam para esses jovens na interrupção da procura por um trabalho que melhor atendesse às suas expectativas. Entre aqueles que frequentavam cursos técnicos ou de nível superior, a continuidade/retomada dos estudos implicou na assunção de uma busca mais ativa por uma outra atividade laboral. A especificidade desse subgrupo reside no fato de que não podendo abandonar seus postos de trabalho, sem antes encontrar um novo – dadas as condições socioeconômicas de suas famílias ou a relevância atribuída pelos próprios indivíduos a uma relativa independência econômica *vis-à-vis* seus pais e responsáveis adultos –, a transição de um trabalho e outro foi descrita como um *continuum*.

Outros jovens descreveram uma outra relação temporal com o trabalho, que parece mais bem aproximar-se do que Felícia Reicher Madeira (1986, p. 24) caracterizou pela noção de intermitência. Ainda que se referindo à experiência de jovens das camadas populares de um outro contexto sócio-histórico, essa pesquisadora identificou uma parcela de jovens que declarava ser a sua condição de desempregado resultado dos limites para localizar um trabalho que correspondesse às suas expectativas. Mais do que isso, assinalou o movimento de jovens que estabeleciam uma relação de idas e vindas no mercado de trabalho, cuja permanência era encarada como meio para suprir certas necessidades ou desejos de consumo mais imediatos. Esse movimento seria possível em decorrência de uma “posição de apenas relativa responsabilidade” no interior de suas famílias o que lhes conferiria, alguma margem de manobra para estabelecer relações com o mundo do trabalho.

Por exemplo, antes de ingressar no ensino superior, Lúcio (21 anos, branco) atuou durante pouco mais de um ano como balconista em uma farmácia situada no bairro vizinho ao de sua residência. O período de engajamento laboral foi descrito por ele como movimento necessário para reunir recursos financeiros, em uma poupança, que assegurassem o pagamento de despesas com um cursinho pré-vestibular. Quando estimou ter reunido o dinheiro necessário para realizar preparar-se para os exames de acesso ao ensino superior, pediu demissão do emprego. Movimento semelhante foi descrito por Conceição (21 anos, branca) e Janaína (20 anos, branca) que, na época da entrevista, dedicavam-se exclusivamente aos estudos preparatórios para os exames de mérito acadêmico e/ou participavam de cursos-livres oferecidos por organizações não-governamentais. Após o término do ensino médio, as duas ingressaram no mercado de trabalho, mas tão logo conseguiram reunir recursos financeiros para retomar uma situação de dedicação exclusiva aos estudos abandonaram, respectivamente, as ocupações de atendente no setor do *telemarketing* e caixa em uma farmácia.

Em que pese essas diferentes temporalidades, o que parece ser comum entre esses jovens consiste no fato de que o acesso a certas ocupações figurou/figurava para eles em uma espécie de “trampolim” a partir do qual buscavam mobilizar suportes materiais necessários para estruturar um itinerário em direção a outras atividades e setores de trabalho. Um movimento que não prescindia, entre uma parcela desses jovens, da própria possibilidade de a partir de esforços individuais construir uma situação bastante provisória – e mais ou menos precária – de suspensão da necessidade de trabalhar. Como assinalou Isobel (19 anos, parda), jovem que também, a partir de uma poupança pessoal, seguia dedicando-se exclusivamente aos estudos na época da entrevista: “Se eu quero ser musicista, eu tenho que estudar, eu tenho que aproveitar todas as oportunidades que eu tiver. Só que se eu tiver que trabalhar e estudar, eu não vou conseguir passar no vestibular e nem fazer os cursos da minha área”.

Talvez, seja no quadro desse caráter provisório, que se pode compreender a resistência dos jovens às demandas de uma implicação subjetiva com os trabalhos realizados por eles. Se descrevem uma pressão de gerentes para que cumpram metas, adequem-se a *scripts* de comportamento e de comunicação, mobilizem modos de se vestir e acionem o corpo para refletir a imagem e os interesses de empresas, a perspectiva de permanecer apenas por um tempo restrito em uma determinada ocupação pode assegurar certa margem de ação para os indivíduos. A confirmação dessa hipótese requereria um aprofundamento de um trabalho empírico, que não foi realizado. Mas acredita-se que esse aspecto deve ser considerado para compreender as estratégias e reações dos atores aos constrangimentos experimentados no âmbito desses

trabalhos. Será que lidariam com eles da mesma maneira caso existisse um forte interesse e premência de seguirem mantendo esses postos?

Embora tenha sido o único a pôr luz à articulação entre tempo e formas distintas de lidar com as pressões do trabalho, o relato de Anita (19 anos, preta) sobre os embaraços experimentados no trabalho de recepcionista em um hospital particular permite animar essa hipótese. Tendo ingressado aos 15 anos na empresa, na condição de aprendiz, essa jovem lembrou-se de não ter avaliado como problemática, a exigência feita pela supervisora de que alisasse seus cabelos, embora desde pequena tenha cultivado eles naturalmente encaracolados. Passados quatro anos, na época da entrevista, realizava o que segundo, suas próprias palavras, consistia em um tratamento de “transição” para que suas madeixas voltassem a ter cachos. Essa mudança de atitude e de comportamento vinham lhe rendendo conflitos com a chefe que, inicialmente, recordou as regras do setor em relação à apresentação pessoal de funcionários e funcionárias.

A minha chefe chegou a falar: “nossa, o que está acontecendo com você? Eu quero você chapada e maquiada”. Ela falou isso! Você acredita? Eu não falei nada. Eu só abaixei a cabeça. Na época, estava com o cabelo maiorzinho, ainda estava no ombro. Aí, na outra semana eu cortei, eu cortei mais curto. Eu cortei porque o meu cabelo estava aquela coisa, ele estava metade liso e metade cacheado. Ele estava meio estranho mesmo. Mas, já que ela está achando estranho assim, então, eu vou cortar, porque eu não vou mais alisar. Aí, ela não falou mais nada. Eu senti que ela ficou meio assim... Mas, hoje eu sei que ela não pode fazer esse tipo de coisa porque é discriminação, não é? – Anita, 19 anos, preta, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

Evidentemente, como demonstra o próprio relato dessa jovem a assunção de uma conduta mais individualizada no trato com dos cabelos, ou seja, livre da sujeição de regras impostas por outrem, não deve ser dissociada do acesso a um universo mais amplo de referências, entre eles, de uma legislação que ampara os indivíduos e reconhece como racismo quaisquer condutas que constringam trabalhadores e trabalhadoras a manipularem seus traços fenotípicos de modo a atenuar características comuns à população negra. E, embora a jovem negue ser esse movimento empreendido por ela resultado de uma adesão à agenda do movimento negro, é possível que o espraiamento mais recente de estilos juvenis e de uma valorização estética em torno do cabelo e do corpo negro tenham incidido, de alguma maneira, sobre a decisão de resistir aos critérios e parâmetros adotados pela instituição. De toda forma,

a passagem do tempo, o recém-ingresso ao ensino superior e a vontade de transitar para outra ocupação não deixaram de ser contabilizados por ela como parte de um arrefecimento de um engajamento subjetivo com o trabalho.

Aliás, o desengajamento e arrefecimento de uma implicação pessoal também figuraram como uma outra faceta da relação que mantinham com atividades exercidas em ocupações que tinham por finalidade apenas atender a demandas instrumentais, tais como ter renda para si e/ou para auxiliar suas respectivas famílias. Entre parcela desses jovens a ausência de quaisquer implicações subjetivas, como assinalou-se em outro momento, decorriam da passagem do tempo e do enfrentamento de constrangimentos que suscitavam uma frustração com o trabalho, ao passo que, entre outra essa subjetividade havia marcado o próprio momento de ingresso no mundo do trabalho. Sobre esse aspecto, as reflexões do sociólogo francês Philippe Zarifian (2002, p. 30) parecem ser bastante fecundas. Esse autor propõe que sociologicamente o engajamento subjetivo seja apreendido como “uma espécie de Jano, um ‘ser’ com duas faces”, pois se configura tanto como um eixo central das novas formas de controle e de dominação dos trabalhadores quanto uma fonte de possibilidade de emancipação. Se o pressuposto da crescente demanda de implicação pessoal com o trabalho consiste no forte compromisso do trabalho com o trabalho que realiza – devendo, por si mesmo, obrigar-se a fazê-lo –, ela acaba por conferir ao indivíduo, de certa forma, alguma margem para auto-organização dos momentos e das formas de engajamento.

Esse aspecto foi particularmente visível entre moças e rapazes que atuaram ou ainda atuavam no setor do *telemarketing*, que submetidos a uma rotina de trabalho que mesclava uma rigorosa ordem disciplinar e uma constante mobilização dos trabalhadores em torno do cumprimento de metas, encontravam um espaço para exercer algum arbítrio e modular os graus de implicação em torno dessas últimas. Como pontuou Cecília (19 anos, preta): “A gente tem que realizar um número x de pesquisas por dia. Eles pressionam, eles falam assim... No começo, eu ficava muito mal. Mas hoje eu fico assim: aí... eu não vou ficar me cobrando. O que eu fizer, eu fiz, mas se eu não fizer tudo bem”. Em grande medida, as descrições dos indivíduos assemelharam-se àquelas analisadas por Olivier Cousin (2002), para quem, os operadores de empresas de *call center* encontram alguma margem de autonomia e resistência, tal qual no período industrial, quando sabotavam o trabalho ou o tornavam mais lento.

Em síntese, parece ser possível dizer que esses indivíduos encontravam formas para lidar com esses constrangimentos, seja através da assunção da perspectiva de fazer dessas atividades laborais tão transitórias quanto possíveis, seja por meio de um desengajamento, que

busca preservar, de alguma forma, as subjetividades deles de um contexto presente adverso. Mas, a ausência de uma identificação com a atividade que realizam não deixa de figurar como um desafio para pensar as possibilidades de ação coletiva no interior de setores que seguem ainda majoritariamente empregando uma mão de obra juvenil. Esse não é o objeto da presente pesquisa. No entanto, as observações de Mônica Duarte Carvalho (2013, p. 158) em torno de uma greve de trabalhadores do setor do *telemarketing* na cidade de Fortaleza (CE) podem dar indícios dos contornos de um conjunto de dificuldades. Em uma paralização desencadeada pela discordância de atendentes com a proposta de ajuste salarial apresentada em uma convenção coletiva, essa autora observou a notória predominância de “operadores veteranos” na mobilização, ao passo que, para os “novatos”, ainda que insatisfeitos com o salário e com as condições de trabalho, temiam perder a oportunidade de financiar seus estudos até conseguirem outra posição no mercado de trabalho.

7.2.2 – O ajustamento de expectativas: conquistar um “trabalho melhor”

Seria um equívoco supor que entre um segundo grupo, composto por oito jovens (cinco rapazes e quatro moças, sendo apenas um branco) a perspectiva de mobilidade ocupacional também não se fizesse presente. No entanto, entre esses indivíduos foi possível observar um sutil deslocamento: se logo após o término do ensino médio vislumbravam a possibilidade de realizar um trabalho de que gostassem, na época da entrevista, os anseios de futuro foram descritos por esses jovens pelo desejo de conseguirem um “trabalho melhor”, sendo essa noção empregada em relação às ocupações que realizavam ou já tinham realizado e, mais do que isso, referindo-se à expectativa de ingressar em postos de trabalho de melhor remuneração, de condições mais adequadas de trabalho, de interações em que pudessem ser menos desrespeitados enquanto trabalhadores. Ou seja, passados alguns anos desde o término da escolarização básica e estabelecidos os primeiros contatos com o mundo do trabalho, essas moças e rapazes pareciam ter deixado para trás o horizonte de fazer de seus itinerários laborais um caminho em que pudessem atender anseios expressivos ou de reconhecimento de si enquanto profissionais e indivíduos.

Algumas características singularizavam esses atores. Em primeiro lugar, entre esses jovens o desemprego foi descrito como um fenômeno que impactava na manutenção de certos horizontes de futuro. Nesse sentido, a busca mais ou menos prolongada por um emprego e o

enfrentamento de sucessivos processos seletivos figuravam como pano de fundo para descrição de um progressivo arrefecimento de expectativas em torno da conquista de um trabalho de que gostassem. Entre algumas moças e rapazes, essa paisagem era acrescida também por dificuldades para retomar vínculos ou permanecer no sistema educacional. Ninguém melhor do que Luana (21 anos, parda) que explicitou esse duplo constrangimento. Estando desempregada há pouco mais de seis meses e tendo abandonado dois cursos de graduação da área da saúde, na época da entrevista, essa jovem vislumbrava ingressar em qualquer faculdade para lidar com os dilemas de localizar um novo posto de trabalho. Em grande medida, porque supunha que sem o retorno aos bancos escolares dificilmente escaparia do desemprego e porque, depois de idas e vindas no ensino superior, não dispunha mais de tempo para seguir Tateando possibilidades de estudo que já lhe pareciam intangíveis.

Parece fazer parte da construção dessa percepção de urgência o enfrentamento desses jovens de situações em que mesmo o acesso a atividades outrora reservados, ou melhor, mais facilmente acessados por indivíduos que dispunham do diploma de educação básica passam a ser pleiteados por pessoas que frequentam o ensino superior ou até mesmo já o concluíram. Invariavelmente, a descrição de processos seletivos em que foram preteridos em favor de estudantes universitários ou recém-graduados, bem como a observação de um número crescente de colegas nessas condições assinalava para essas moças e rapazes a premência de que retomassem os estudos, movimento sem o qual mesmo ocupações outrora denegadas por eles ou apreendidas como transitórias dificilmente seriam acessadas. A esse respeito, Fábio (21 anos, preto) explicou que: “Se já está difícil com estudo, imagina sem. Tem pessoas formadas, sentadas do meu lado, querendo vender planos da Claro. São pessoas com ensino superior”. Apesar de ter trabalhado três anos como atendente em empresas de *call center*, esse rapaz encontrava dificuldades para encontrar um trabalho, mesmo buscando uma recolocação nesse setor.

Essas moças e rapazes experimentavam aquilo que o sociólogo Carlos Hasenbalg (2003) bem descreve sobre os modos específicos do mercado de trabalho brasileiro valer-se das credenciais educativas de trabalhadores e trabalhadoras: antes para ordenar os indivíduos na “fila de trabalho”, do que para verificar as qualificações específicas para o desempenho de determinadas ocupações. Nesse sentido, a busca por credenciais educativas por parte desses jovens não mais estava orientada pela crença (ou pelo desejo) de exercer algum controle sobre seus processos de inserção laboral, operando alguma escolha em relação a um determinado domínio que guardasse correspondência com seus interesses ou com os conhecimentos obtidos

no âmbito de um curso de graduação. Ao contrário, essa mobilização buscava antes assegurar a possibilidade de ascenderem ou de permanecerem em um posto de trabalho e, a partir dele, estruturar o itinerário possível.

Por exemplo, na época da entrevista, Pérola (22 anos, preta) aspirava ingressar em um curso técnico ou de nível superior, mirando carreiras que mitigassem suas chances de perder o atual emprego. Há um ano e meio trabalhando como “*promoter*” terceirizada – ela distribuía amostras grátis e panfletos em supermercados – de uma empresa de barras de cereais, as recentes mudanças no quadro de funcionários realizado pela empresa induziam essa jovem a retornar aos bancos escolares. Como essa jovem explicou:

Antigamente eu queria fazer [o curso de] Lazer e Turismo, porque eu queria ser aeromoça (risos). [Pergunta – E hoje, o que você quer?] Hoje... [silêncio] É mais por necessidade. Lá no trabalho chegou um pessoal que, todo mundo tem faculdade de alguma coisa que tem a ver com o trabalho: *marketing*, publicidade, são essas coisas. Eu acho que eu vou mais para esse lado. Eu estou com um amigo, o nome dele é E., e a gente vai fazer o Enem para tentar o FIES. – Pérola, 22 anos, preta, trabalhadora assalariada.

A grande questão para esses jovens consistia no fato de que entre seguir pleiteando um futuro de expressão e de realização pessoal no âmbito do trabalho e enfrentar as tensões de um presente (que assinalava a urgência de buscar quaisquer credenciais educativas para ascender ou permanecer em um posto de trabalho), seus movimentos inclinavam-se na direção de atender a esse último imperativo. Iniciativa que pesava sobre a perspectiva de fazer do engajamento individual em uma atividade laboral e das relações de trabalho um espaço de expressão de uma subjetividade livre e autêntica. Assim, as atividades que exerciam ou prospectavam exercer no futuro eram valorizadas e apreendidas, sobretudo, em termos instrumentais ou extrínsecos. Eles destinavam grande parte do tempo cotidiano ao trabalho ou à procura por emprego e aspiravam melhor prepararem-se para se inserir nesse domínio. Mas, o trabalho era por eles entendido, em primeiro lugar, como um instrumento para retirar o rendimento necessário ao posterior financiamento de bens e serviços de consumo, esses sim, de certa forma, propiciadores de realização pessoal e social. Por outro lado, seria errôneo supor a ausência de quaisquer perspectivas de expressão de si através do trabalho que, no caso desses indivíduos, expressou-se principalmente pela disposição de fazer do domínio de suas atividades laborais um cenário de demonstração de uma ética que ora os singularizavam em relação aos demais trabalhadores,

ora os colocavam numa condição de oposição aos interesses das organizações e empresas em que trabalhavam.

Miguel (20 anos, preto) foi quem melhor sublinhou essa vontade. Há mais de dois anos atuando como atendente em uma empresa de *telemarketing*, prestava serviços para um dos maiores bancos privados do país e descreveu sua atividade laboral como palco de um confronto cotidiano com verdadeiros dilemas éticos: trabalhava com a cobrança de dívidas de clientes da instituição financeira; deparava-se majoritariamente com pessoas de origem e condição socioeconômica similares ao de sua própria família; estava submetido a mecanismos de avaliação e metas, que quantificavam não apenas o número de acordos firmados, mas também as características deles. Nesse quadro:

Me cansa é o fato de trabalhar com pessoas que estão inadimplentes, que estão devendo dinheiro. Geralmente, são pessoas que estão numa situação financeira muito ruim. Eu trabalho com todo o tipo de pessoa, desde daquelas que usam o cartão de crédito de forma irresponsável, até aquela senhora que não sabia o que estava fazendo quando se individuou ou que está passando por uma situação muito difícil e não tem como quitar a dívida que tem. E, lá no trabalho, é difícil... Eu estou trabalhando para um banco, só que eu tento trabalhar para aquelas pessoas, porque eu acho que a parte boa do meu trabalho é a possibilidade de mostrar os caminhos para as pessoas, de como sair daquele aperto, né? Só que eu preciso conversar com aquela pessoa, eu preciso entender como é possível fazer aquela negociação. – Miguel, 18 anos, trabalhador assalariado.

Ainda que aspirando um dia encontrar um “trabalho melhor” em que não mais tivesse de realizar cobranças por telefone e, principalmente, onde pudesse obter um salário melhor, de alguma maneira, o testemunho desse rapaz sublinha ser o domínio das atividades laborais desenvolvidas no presente um lugar de atualização de uma virtude sentida como pessoal, na qual procurava preservar alguma articulação entre seus valores e o trabalho realizado. Nesse sentido, se a essência da ocupação desempenhada por ele consistia em atender aos interesses de uma instituição financeira, tentava revestir essa natureza de significados pessoais: trabalhar para aquelas pessoas endividadas, encontrando alternativas para que saíssem da situação financeira em que se encontravam. Saída ambígua? Certamente sim, mas não há nenhuma razão para duvidar da sua sinceridade, tampouco desprezar a tensão e a coragem desse jovem na procura de adequar, ao menos no plano subjetivo, as convicções e as ações desenvolvidas no

âmbito do trabalho como atendente de *telemarketing*. Ademais, concordando com as observações realizadas por Danilo Martuccelli, esse movimento parece permitir compreender:

(...) a importância dos estados de espírito, de um conjunto de atitudes cotidianas pelas quais os indivíduos justificam agir ao encontro de suas convicções, mostrando a profundidade de uma sensibilidade e, sobretudo, a fabricação de si enquanto atores de uma impotência. Essa é a chave do processo. Os indivíduos não se sentem mais massivamente culpados de fazer coisas que vão contra suas convicções morais; o que lhes obceca é mostrar através de um exibicionismo íntimo [suas qualidades éticas] que lhes protege de toda forma de engajamento (MARTUCCELLI, 2009, p. 101).

Importante ressaltar que do conjunto de indivíduos desse subgrupo o testemunho de William (22 anos, pardo) foi bastante singular. Isso porque foi o único rapaz que pôde experimentar, de certa forma, o trabalho no setor que desde a infância alimentou suas expectativas de inserção laboral. Ora, a despeito das aspirações de sua família, especialmente de seu padrasto, desde criança esse rapaz vislumbrou trabalhar no setor de transporte público: queria ser motorista de ônibus. Logo após o término da escolarização básica, através da intermediação de um amigo, conseguiu um emprego de fiscal de terminais urbanos. Todavia, passados pouco mais de três anos, projetava para si encontrar um novo emprego. Nesse caso, a mudança de perspectiva foi descrita como resultado de um contato objetivo com as rotinas, as condições de trabalho e as possibilidades de reconhecimento profissional e individual que caracterizam o trabalho no setor e a função de motorista: trabalhar em meio à poluição, submetido às intempéries do tempo, ter uma rotina extenuante em troca de baixos salários, lidar com usuários desrespeitosos etc.

Hoje eu me arrependo de ter pensado em ser motorista. Eu trabalho do lado do prédio da Editora A. [nome]. Aí, quando eu passo ali do lado... É um prédio bem grande, não é? As pessoas estão sempre bem arrumadas. Aí, eu fico pensando: será que um dia eu posso trabalhar aqui na Editora A. [nome]? Eu fico pensando, não é? – William, 22 anos, pardo, trabalhador assalariado.

Assim, o ajustamento de suas expectativas laborais decorria do enfrentamento e da observação de uma série de contingências e constrangimentos comuns aos trabalhadores que atuam no setor do transporte público na cidade de São Paulo. Nesse quadro, a tentativa de ser

promovido para atividades que lhe retirasse da relação face a face com os usuários, a busca por um novo emprego e/ou o horizonte de retomar os estudos em nível superior figuravam para esse rapaz como parte dos seus esforços para conquistar um “trabalho melhor”. Categoria que não se referia nem a uma coincidência entre um *self* anteriormente projetado, nem ao papel estatutário exigido no desempenho laboral, mas a uma vontade de ascender a uma ocupação capaz de assegurar melhores condições de vida, dignidade e respeito à pessoa dele como trabalhador.

7.3 – Os caminhos e descaminhos na busca pelo trabalho que se quer

Na época da entrevista, 15 jovens declararam ter realizado ou manter relação com alguma atividade laboral que atendia às expectativas de trabalhar em um setor que guardasse correspondência com cursos técnicos ou de nível superior realizados. Mais especificamente, avaliavam terem conseguido ingressar em “uma área”, movimento apreendido como primeiro passo para estruturar um itinerário laboral que atendessem aos seus anseios de realização pessoal e profissional e de mobilidade social futura. Sendo quase todos estudantes de graduação, o acesso a essas atividades deu-se majoritariamente através da celebração de contratos de estágio. A exceção a essa regra disse respeito aos percursos realizados por três moças e um rapaz que, buscando inserção no campo da produção artístico-cultural e na cena esportiva na cidade de São Paulo, estabeleciam vínculos mais heterogêneos de trabalho tais como: a participação voluntária em feiras e eventos, a participação em coletivos e projetos culturais juvenis e a procura por atividades remuneradas de caráter temporário (“frilas”). De qualquer maneira, mesmo esses indivíduos não desprezavam a possibilidade de realizar um estágio. Se mobilizavam maneiras mais variadas de ação para ascender a um determinado setor, essas resultavam da percepção de que miravam domínios bastante circunscritos ou cerrados por uma forte rede de relações sociais. Uma compreensão que implicava na assunção de condutas mais diversas, com vistas a adquirir experiências, conformar suas próprias redes e romper bloqueios.

Assim, mesmo entre esses quatro jovens, o estágio foi apreendido como a principal via para a construção de um itinerário rumo às experiências de trabalho que aspiravam para si. Por essa razão, avalia-se que o testemunho dos indivíduos em torno da busca por esse tipo de vínculo laboral merece atenção, pois por meio dessa procura foi possível identificar: i.) os contornos de novas e persistentes desigualdades que assinalaram assimetrias nas chances de

acesso dos indivíduos a postos de trabalho oferecidos por determinados setores de atividade econômica; ii.) os diferentes suportes acionados pelos indivíduos na busca por trabalho; e iii.) a difração de itinerários tendo em vista os constrangimentos enfrentados pelos indivíduos, os suportes possíveis de serem acessados por eles e também as respostas individuais para lidar com tensões mais ou menos comuns.

Antes de adentrar nessas temáticas, uma primeira questão a ser posta em evidência consiste na própria característica do estágio enquanto relação de trabalho. De acordo com a legislação brasileira esse tipo de vínculo consiste, na verdade, em um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio” (Art. 1, Lei 11.788/2008) e também para aqueles que estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (EJA). Trata-se de um tipo de relação celebrada entre estudante, instituição de ensino e empresa que não cria vínculos empregatícios de qualquer natureza, mas um compromisso entre as partes envolvidas de realizar um conjunto de atividades de formação e experimentação previstas em contrato. Ademais, entre outras coisas, o estágio tem prazo de validade: não pode ser estipulado por mais de dois anos. Ou seja, passado esse período, moças e rapazes que atuam como estagiários em uma determinada organização podem ser efetivados como trabalhadores ou, se ainda dispor da condição de estudante, procurar um novo estágio.

A relativa incerteza dos vínculos de um estagiário e, sobretudo, dos possíveis horizontes de que venham a ser efetivados, faz dessa experiência uma alternativa que implica na assunção de um risco, notadamente, entre moças e rapazes que atuavam no mundo do trabalho como assalariados. Na prática, ainda que a estabilidade não esteja assegurada pela posse de um registro em carteira (como trabalhador), abandonar um emprego em favor de uma experiência de estágio significou, de certa forma, uma abertura dos indivíduos a uma situação na qual parece ser necessário apostar na insegurança do presente para a abertura de novas possibilidades de futuro. A maioria dos jovens não assinalou ser esse um problema. Mas, os limites descritos por Michelle (21 anos, parda) para valer-se desse caminho, durante a graduação, mostraram como certas responsabilidades e compromissos podem representar constrangimentos para a busca por uma alternativa que figura como principal via de acesso a um determinado setor e atividade laboral, mas está permeada pela insegurança de uma provisoriedade.

Recém-formada no curso de licenciatura em Letras, em uma universidade particular, essa jovem residia com a mãe, o avô materno e uma filha que, na época da entrevista, tinha três anos. Contando com os recursos da aposentadoria dos dois familiares adultos, explicou que nunca foi responsável por contribuir no orçamento doméstico. Entretanto, desde o nascimento da primeira e única filha, era a principal responsável por prover as necessidades materiais dela. Essa responsabilidade com a prole foi associada tanto aos receios de abandonar o trabalho como “faz-tudo” em uma famosa rede de lanchonetes durante o período em que frequentou o ensino superior quanto à decisão de permanecer como vendedora de uma empresa de telefonia, apesar de ter recém-concluído o curso de graduação. Isso porque o compromisso de prover materialmente sua prole representava para ela uma preocupação com o acesso a rendimentos que, em sua percepção, não podia ser interrompido. “Eu trabalho hoje na N. [nome da empresa], se eles me mandarem embora, pelo menos eu consigo ficar um tempo recebendo seguro desemprego, mas se for um estágio eu não tenho direito a nada. É por isso que eu não fui atrás de um estágio”.

Nesse quadro, as vantagens de um estágio no presente, associadas à aquisição de uma experiência prática e ao acesso um determinado domínio laboral, eram preteridas em favor de uma estabilidade econômica. Não por acaso, para essa jovem, experimentar e adquirir experiências como docente figurava como uma possibilidade possível apenas mediante sua aprovação em um concurso público, senão, a partir da contratação como professora em uma escola particular, caminhos que, mesmo assegurando algum tipo de estabilidade no mundo do trabalho, não deixaram de ser expressos a partir de considerações em torno do compromisso de atender aos imperativos de prover materialmente sua prole.

Eu estou esperando um concurso. A minha ideia é dar aula de manhã, pegar uma carga horária que... tipo, das sete ao meio dia. E... À noite eu vou continuar trabalhando na N. [nome da empresa]. Esse horário que eu trabalho é bom, das quatro às dez da noite, porque eu consigo conciliar. Pelo menos no começo, que eu sei, professor da rede municipal, ele ganha menos do que eu ganho como vendedora, contando a comissão que a gente tira. Professor ganha pouquinho (risos). Minha ideia é ficar nos dois lugares e só sair do meu trabalho quando eu tiver estabilidade, tipo: arrumar uma escola particular ou estar mais segura na rede e ganhando um dinheiro que compensa, entendeu?

– Michelle, 21 anos, parda, recém-graduada e trabalhadora assalariada.

Comparado aos demais indivíduos – que assinalaram o estágio como uma experiência fecunda e quase “natural” de mobilidade no mundo do trabalho –, as preocupações e tensões descritas por essa jovem permite problematizar um aspecto da condição juvenil bastante evocado pelos estudos e análises sociológicas sobre essa etapa da vida. Particularmente no Brasil, a literatura tem atribuído uma significativa importância à experimentação como uma especificidade do momento da juventude, expressa nas relações que moças e rapazes estabelecem com diferentes domínios da vida social, bem como com suas experiências individuais (ABRAMO, 2005 e 2016; SOUTO, 2016). Tendo em vista o material empírico aqui problematizado, entende-se que esse traço se evidencia também no que concerne ao mundo do trabalho, quer seja na relação que a maioria dos jovens mantêm com suas primeiras ocupações, quer seja na disposição assinalada por eles de estabelecer vínculos relativamente provisórios com certas atividades.

No entanto, essa possibilidade, ao menos no domínio do trabalho, parece refletir a posição de relativa responsabilidade que esses indivíduos têm no âmbito das relações familiares, no maior ou menor compromisso para contribuir à provisão de recursos materiais para o grupo doméstico e de assegurar o cuidado de si e dos outros. Nesse sentido, é possível intuir que moças e rapazes, diante da assunção de obrigações estatutárias e deveres morais – como aqueles ensejados pela maternidade – não abdicam do desejo de “experimentar”, mas defrontam-se com constrangimentos maiores para realizar essa vontade. Por seu turno, observou-se um grupo composto por sete jovens (cinco moças e dois rapazes, cinco deles brancos) para os quais a entrada no mercado de trabalho era concebida exclusivamente por meio da obtenção de um estágio ou de um emprego que correspondesse à formação em nível superior. Contando com suporte financeiro de pais ou responsáveis adultos, esses indivíduos puderam/podiam prolongar uma moratória do mundo do trabalho, de modo a evitar o acesso a ocupações que não tivessem qualquer afinidade com os domínios que aspiravam adentrar.

Feitas essas primeiras ressalvas, a internet mostrou-se como o principal meio mobilizado pelos jovens na procura de estágios⁹⁷. Nenhum jovem descreveu situações como as descritas na Sociologia até a década de 1990: o enfrentamento de enormes filas de indivíduos em busca de uma atividade laboral. Ao que tudo indica, é através da rede mundial de

⁹⁷ A internet também foi mencionada por moças e rapazes que deram início a uma vida laboral quando ainda eram estudantes do ensino médio ou logo após a conclusão desse nível de ensino. No entanto, as relações face a face com familiares, amigos e vizinhos desempenham uma função importante na obtenção de um emprego. Pode-se dizer que, também nesses casos/momentos, os indivíduos procuraram trabalho a partir de rotas mais institucionalizadas de intermediação de mão de obra, mas a localização de uma atividade laboral, em grande medida, deu-se pela indicação de uma pessoa próxima.

computadores que a atual geração de moças e rapazes tateia diferentes possibilidades de inserção laboral, procurando vagas, realizando cadastros, publicando seus currículos, acionando o portal de empresas privadas que atuam na intermediação de mão de obra na forma de estágio ou de aprendizagem, tais como o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e o Núcleo Brasileiro de Estágios (Nube)⁹⁸. A ida às sedes e/ou unidades físicas dessas empresas foram mencionadas apenas quando: i.) chamados para um processo seletivo; ii.) convidados a participarem de palestras ou treinamentos (gratuitos); e iii.) convocados a apresentar documentos e celebrar contratos.

Ainda que excepcionalmente, a internet também foi mencionada como um espaço de construção e mobilização de redes de contato, bem como de divulgação de portfólios de trabalho. Esse foi o caso, por exemplo, de duas estudantes de graduação, respectivamente dos cursos de Fotografia e Design de Animação. Essas jovens acionavam *sites* de relacionamento profissional, participavam de comunidades virtuais de profissionais de suas respectivas áreas de formação e mantinham *blogs* destinados à exibição de trabalhos já executados por elas. Em grande medida, tais esforços de visibilidade e de construção de uma rede de contatos eram explicados como decorrência das dificuldades de encontrar, através de meios mais institucionalizados, oportunidades de estágio e de emprego que aspiravam para si. Assim, mais do que um espaço para testar ideias e estilos – objetivo observado por Ana Maria Nicolaci-Da-Costa (2012) entre jovens de estratos médios –, revelaram estar o uso da internet inscrito em uma tentativa de abrir portas apreendidas como mais cerradas no mercado de trabalho. Como assinala uma delas:

O audiovisual é uma área bem mais fechada, assim. Então, quando você entra nesses portais de emprego, de estágio, você não acha muita coisa. É um tipo de trabalho em que relação conta muito. Então, se você conheceu alguém que trabalha com isso, você tem que adicionar nos seus contatos e ficar perguntando: você conhece alguém que está precisando de assistente, de estagiário? – Naira, 20 anos, preta, estudante de graduação e a procura de trabalho.

⁹⁸ Os estudos da socióloga Nadya Araujo Guimarães (2008) têm destinado particular atenção sobre a presença de agentes privados, que atuam na intermediação de mão de obra, disponibilizando e tornando visíveis vagas no mercado de trabalho para demandantes, mas também fazendo o caminho inverso, ou seja, triando e locando trabalhadores potenciais. Suas pesquisas pontuam como em uma sociedade carente de um sistema público de emprego e de proteção social ao trabalho fortemente institucionalizado, os agentes privados, ou seja, as empresas de intermediação de mão de obra, têm preenchido um espaço estratégico, que se mostra também economicamente viável para ser explorado enquanto negócio.

As redes de contato para obter trabalho – quer fosse na forma de estágio ou de emprego, quer fosse na obtenção de atividades episódicas para obtenção de renda – também foram ressaltadas por Ludmila (23 anos, parda) que, na época da entrevista, conciliava a procura de um estágio em produtoras, empresas de tecnologia e de fabricação de jogos eletrônicos e a realização de atividades remuneradas temporárias (“frilas”), localizados a partir da participação em uma comunidade virtual composta exclusivamente por mulheres. “Faz uns dois anos que eu estou nesse grupo. Se você está procurando uma ilustradora, aí eu me ofereço porque eu faço ilustração. Eu vou lá e posto o meu portfólio, eu indico o meu *blog*, entendeu? Aí, eu vou lá conversar com a pessoa, me oferecer. Funciona assim”. Nesse sentido, a exposição *on-line* dos produtos fabricados por elas, representava mais do que uma vitrine alternativa de seus trabalhos, mas um caminho de busca por serviços e usuários dispostos a pagar por eles.

Embora a internet não tenha sido mencionada por outros jovens, esses também se referiram à importância da construção e da mobilização de uma rede de relações para a obtenção de trabalho, em especial de um estágio na área. Para a maioria deles, tais redes foram valorizadas como um mecanismo potente para facilitar a localização de oportunidades, alargando as fronteiras de circulação de informações sobre si mesmos, sobre vagas de emprego ou estágio e, na melhor das hipóteses, mediando o acesso a um processo de seleção através de indicações. Por esse ângulo, reiteraram como são socialmente complexos os mecanismos pelos quais se entrecruzam a oferta de trabalho e a procura de trabalhadores, e que tais mecanismos passam por instâncias não-mercantis, tal como demonstrado pelo sociólogo americano Mark Granovetter (1974 e 1983) a propósito do papel das redes sociais. Esse autor sugeriu – e documentou empiricamente – que no caso das oportunidades ocupacionais e da procura por trabalho é preciso ter em conta “os contatos” a partir dos quais as pessoas se tornam sabedoras de informações pertinentes para localizar e buscar uma ocupação. Problematisa que o encontro entre demandantes e ofertantes de trabalho pode se realizar por diferentes mecanismos, dentre os quais, os contatos pessoais mantidos pelos indivíduos em suas redes de sociabilidade.

De fato, se para uma parcela dos indivíduos a obtenção de um estágio ou de um emprego na área deu-se como resposta da procura e do pleito por uma vaga na internet. Entre algumas moças e rapazes o interregno de tempo entre a busca e a localização de uma atividade remunerada foi minorada pela ajuda de pessoas, que sabendo da existência de uma oportunidade de trabalho ou das dificuldades encontradas por eles para se situar neste domínio ofereceram informações sobre algumas possibilidades. A esse respeito, é preciso ressaltar que professores

e colegas de cursos (técnicos ou de graduação) desempenhavam um papel importante nesse processo de intermediação. Mais ainda, pode-se dizer que se para obter o primeiro emprego moças e rapazes puderam se valer ou valiam-se das indicações de familiares, de amigos e de vizinhos do bairro, tais laços pareciam ser pouco rentáveis para obtenção de informações sobre oportunidades de estágio ou emprego na área.

Por exemplo, Tina (22 anos, branca) atribuía à boa relação estabelecida com seus professores a conquista de um estágio em um escritório de arquitetura. Depois de um ano e meio procurando por uma oportunidade em que pudesse adquirir experiência, fora justamente um professor que a contratara para trabalhar em seu escritório. Também Carolina (21 anos, parda) destacou a importância de docentes e de colegas de graduação na conquista de possibilidades de trabalho. Há seis meses trabalhando como estagiária em um banco privado, a indicação de uma amiga do curso de Administração (também estagiária da empresa), em sua percepção, tinha lhe conferido vantagem na disputa pela vaga. “Eles acabaram chamando eu e uma outra pessoa que também estava fazendo a entrevista. Mas, não foi muito difícil, porque foi uma questão de indicação. Eu acho que foi fácil porque eu não precisei me inscrever em *site* e passar por um processo [seletivo] inteiro, não é? Eles conhecem a universidade, sabem que é séria por causa dessa minha amiga”.

Moças e rapazes não questionaram a legitimidade da mobilização de redes de relações e contatos para a obtenção de um trabalho, apreendidas por eles no quadro de relações sociais de solidariedade e de confiança, bem como de um suporte indispensável para romper barreiras de acesso a oportunidades de trabalho⁹⁹. No entanto, sendo os estabelecimentos de ensino um espaço privilegiado para a construção de novos laços sociais, a segmentação da educação, em especial do ensino superior, apareceu no testemunho de parcela dos indivíduos, notadamente daqueles situados em estabelecimentos de menor prestígio social e predominantemente frequentado por jovens das camadas populares, como um aspecto problemático para estabelecer contatos decisivos para uma vida laboral. Ninguém melhor do que Naira (20 anos, preta) expressou esse descontentamento. Matriculada em um curso tecnológico de uma faculdade privada, para compensar o que supunha ser uma formação, aos seus olhos, melhor do que a que tinha no ensino médio, mas nem de longe tão aprofundada quanto a que esperava ter no ensino

⁹⁹ A mobilização de contatos e redes de relações não foi incompatível em seus testemunhos ao reconhecimento do mérito e da certificação escolar. Em primeiro lugar, porque se eram indicados por amigos e professores isso devia-se, em grande medida, ao reconhecimento desses em relação às suas qualidades. Em segundo, porque tais mecanismos facilitavam o acesso a oportunidades de trabalho não prescindiam do enfrentamento de entrevistas ou de processos seletivos e da necessidade de sustentar, a partir dos esforços individuais, uma posição conquistada.

superior, essa jovem frequentava, concomitantemente à graduação, cursos-livres de artes, fotografia e roteiro. Um movimento também induzido pela necessidade de estabelecer uma rede de relações aparentemente inexistente no estabelecimento de ensino superior frequentado por ela. Como explicou:

Até uma coisa assim, tipo, eu estava falando com esse meu amigo que desistiu do curso [de Fotografia]... Ele foi ver o desfile de TCC da S. M. [nome da universidade], que é considerada a melhor faculdade de Moda de São Paulo. É uma faculdade supercara, é elitizada, quem trabalha no mundo da moda, os bambambãs que se formaram em Moda no Brasil estudaram lá. Ele estava me contando que eles fizeram um desfile e que os representantes das grandes grifes brasileiras estavam lá na plateia já contratando, aí eu imediatamente... Por mais que os meus pais segurem a onda para mim, a gente não tem dinheiro para pagar três mil reais numa mensalidade. Eles pagam 280, mas eles não pagam três mil. Então, a gente não tem as mesmas chances que eles têm. A questão dos professores que dão aula na S. M., a rede de contatos que eles possuem, a questão da turma. Se você está numa faculdade elitizada, seus colegas vão ter acesso a muitas informações que os meus colegas daqui não tem. Aqui eu sinto que alguns professores, eles também são pobres que nem os alunos, na sua maioria, não são assim tão pobres, mas não é uma elite. – Naira, 20 anos, preta, estudante de graduação e a procura por trabalho.

As observações realizadas por essa jovem fazem lembrar as análises empreendidas por Kathya Araujo e Danilo Martuccelli (2012b, p. 92) sobre os desafios enfrentados pelos indivíduos no Chile. Esses pesquisadores apontam como no sistema educacional tem se entrecruzado diferentes e contraditórios caminhos de êxito individual naquele país: o reconhecimento do mérito, pela certificação escolar, e a construção de redes, a partir das quais pode-se assegurar para si determinadas posições sociais. Em um contexto de valorização de competências educativas e de certificações educacionais como elementos de discriminação dos indivíduos no âmbito laboral, o império da meritocracia estaria muito longe de se instituir, mas suscitaria a emergência de novas estratégias de setores mais privilegiados da sociedade para preservar suas posições e assegurar a manutenção de distâncias sociais. Dentre estas estratégias, ressaltam a mobilização da escola e da universidade como um espaço privilegiado de construção de redes.

Mirando a experiência de estudantes matriculados em uma universidade particular, onde estudantes pagam até três mil reais para realizar um curso de graduação e podem encontrar veteranos que figuram como “bambambãs” do mundo da moda no país, Naira (20 anos, preta)

ponderava que suas chances não eram as mesmas, em grande medida, porque as características socioeconômicas e o universo relacional de seus colegas de curso e professores eram, ao menos aos seus olhos, muito próximos ao de sua origem. É importante reter, no entanto, que no universo de indivíduos aqui focalizados encontravam-se moças e rapazes que acessaram universidades e faculdades públicas ou, através da obtenção de bolsas de estudo do Prouni, frequentavam estabelecimentos privados de relativo prestígio social e acadêmico. E, não por acaso, foram justamente esses indivíduos que ressaltaram, mais do que os demais, a importância das redes de relações estabelecidas nessas instituições para a obtenção de um trabalho.

Ainda no que diz respeito às redes de relações e suas interfaces com o mundo do trabalho, observou-se uma especificidade entre duas moças que nutriam expectativas de exercer atividades no âmbito da produção cultural e um rapaz que alimentava aspirações em torno do acesso a atividades laborais relacionadas à prática esportiva, mais especificamente, do futebol. Assim como os demais, esses indivíduos atribuíam um papel estratégico às experiências de formação para o acesso a conhecimentos e, mais do que isso, a pessoas que pudessem auxiliá-los no acesso a atividades remuneradas. Mas, esse domínio não foi necessariamente apreendido como exclusivo ou o mais importante. A sociabilidade juvenil, a circulação pela cidade e a frequência de espaços de lazer, de práticas esportivas e de fruição cultural foi assinalada especialmente por eles como importantes componentes para a ampliação de um universo de relações sociais, que potencialmente poderiam reverberar em suas chances de obter um trabalho. Essa característica embaralhava os tempos acordados a diferentes domínios de vida, uma vez que estudo, trabalho e diversão constituíam-se em uma tríade, cujas fronteiras eram difíceis delimitar. Um embaralhamento que Livia De Tommasi (2005) também observou em seu estudo com jovens produtores culturais.

Eu faço o curso técnico, na semana, eu fico na escolinha do bairro e, de sábado e domingo, geralmente, eu trabalho muito, porque eu faço muito bico de juiz ou como mesário em campeonato de futsal. Tudo isso para mim se resume em trabalho, porque o curso técnico também é trabalho (risos). Mas, eu me divirto muito. [Pergunta – Você não tem um tempo de descanso ou para sair com a namorada?] Não tenho tempo. Eu não tenho namorada (risos). Eu quero trabalhar e porque eu me divirto trabalhando... E todos os trabalhos que eu já fiz até hoje, foram trabalhos que eu consegui por um conhecido. Eu faço sempre uma social. Eu vou para as quadras e cumprimento todos os professores, cumprimento os técnicos, converso com quem está no espaço. Eu faço isso até hoje, porque se você não tem esse contato... Eu tenho um amigo que quer ser radialista, então, depois do jogo ele me entrevista, que ele trabalha

para a W.R.M. [nome de uma rádio *on-line*]. Eu converso com todo mundo e, aí, a gente vai fazendo contato, não é? Eu sempre procurei fazer contato, não só por causa do interesse, mas por amizade mesmo. Eu gosto disso. – Inácio, 18 anos, estudante de curso técnico e trabalhador autônomo.

Em certa medida, pode-se atribuir a esse fenômeno de embaralhamento dos diferentes domínios da vida social o fato de que foi entre esses três jovens que – ainda que não exclusivamente – nutriam a expectativa de converter o gosto e o prazer encontrado em práticas outrora realizadas apenas com intuito de fruição e recreação em uma fonte de renda e de profissionalização. Nesse sentido, queriam estabelecer pontes entre o que realizavam primeiramente no âmbito das práticas de lazer e diversão com os amigos em meio de vida e de afirmação da sua existência social, vivendo de uma cena em que estavam inseridos na condição de usuários ou público. Uma vontade descrita por Victor Sérgio Ferreira a partir da ideia de “viver da cena em que gostam de viver” (FERREIRA, 2017, p. 475). Disso decorre que a obtenção de informações sobre as oportunidades de estudo e de trabalho foram descritas por esses indivíduos, em primeiro lugar, como resultado dos contatos e das redes tecidas no âmbito das relações de amizade e nos espaços de lazer, de cultura e de diversão. Assim, a circulação e ampliação de uma rede de relações nessas esferas figuravam como potencialmente relevantes para o alargamento de possibilidades de estudo e de trabalho.

Mas, para além disso, notadamente entre as duas moças que aspiravam atuar no campo da produção cultural – teatro e música – a importância das redes de relações e dos contatos estabelecidos nos espaços de lazer e diversão (e também de formação) esteve associada às próprias características de como esse setor tem se estruturado no país: através de editais e de programas públicos e privados de fomento. O diálogo e intercâmbio com coletivos culturais, bem como a participação em grupos juvenis foram mencionados como parte de um esforço para o acesso a recursos financeiros necessários para colocar em prática as iniciativas idealizadas por esses coletivos. Mais do que isso, a constituição de grupos de produtores culturais era pensada por essas duas jovens como necessária para fazer frente a um universo de experiências laborais marcado pela relativa escassez de recursos e, ao mesmo tempo, pelo que percebiam como um grande obstáculo para estruturar seus itinerários laborais como trabalhadoras no campo da cultura: a prevalência de grandes companhias de teatro e de música na cidade de São Paulo no acesso a recursos públicos e privados. Sobre esse aspecto, Janaína (20 anos, branca) foi contundente ao afirmar que para ingressar nos circuitos de produção e difusão artística da

capital paulista era preciso enfrentar “panelinhas”, referindo-se à presença de grupos que se articulam na busca por recursos escassos destinados à cultura.

O teatro é um campo difícil para se inserir. Eu vejo que é um lugar bem estreito, de várias formas. Quando você vai ver uma peça, sempre tem muita gente repetida. É um campo em que todo mundo conhece todo mundo: fulano conhece ciclano e está vendo a peça de beltrano que é amigo. Então, é um lugar muito estreito. Do mesmo jeito que, nós podemos montar agora aqui uma peça, uma companhia, mas para se manter é difícil, porque as grandes companhias e os grandes artistas eles são compadres e são eles que ganham fomento, que ganham prêmios e é o que fazem eles se manterem. E é essa condição de se manter que todos buscam, assim, nessa área. Todo mundo quer uma estabilidade. – Janaína, 20 anos, branca, estudante de curso-livre.

Estudante de um curso-livre de formação de palhaços, oferecido por uma organização não-governamental (ONG), a própria passagem por atividades de caráter formativo, sem deixar de constituir-se como parte de uma mobilização individual para acessar novos conhecimentos, era apreendida pela jovem como caminho para estruturar uma rede de contatos e obter informações sobre trabalho. “Agora eu estou fazendo amizade com pessoas que querem a mesma coisa que eu e isso é importante, porque são contatos que a gente vai construindo, são amizades que você vai fazendo. E como nessa área os contatos são importantes. Eu conheci o D. por meio de contatos”. Uma estratégia que, na época da entrevista, havia lhe valido informações sobre algumas oportunidades de trabalho, de modo que: “Eu não estou atrás de empregos formais. Eu não mandei currículo para nenhuma empresa. Mas, eu fiquei sabendo pelos amigos do curso de um edital de contadores de história no ABC e de um edital de oficineiros do CEU, aí eu me inscrevi”.

Esse último exceto extraído do depoimento de Janaína (20 anos, branca) assemelha-se ao de Isobel (19 anos, parda), que também não procurava por empregos, mas realizava, com a finalidade de mostrar seu trabalho e “ganhar algum dinheirinho”, iniciativas esporádicas de exibição pública com um grupo de jovens musicistas e delineava com esse coletivo um projeto para pleitear recursos financeiros de um programa público de fomento a iniciativas culturais da Prefeitura de São Paulo¹⁰⁰. A finalidade do projeto? Organizar um conjunto de apresentações

¹⁰⁰ O Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais – VAI, foi criado pela lei municipal 13.540/2003 e regulamentado pelo decreto 43823/2003. Tem como finalidade apoiar financeiramente, por meio de subsídio, atividades artístico-culturais, principalmente de jovens de baixa renda e de regiões da cidade desprovidas de recursos e equipamentos culturais.

em escolas públicas de bairros periféricos e ministrar oficinas, incentivando crianças a estabelecer um primeiro contato com instrumentos musicais. Há entre ambas as jovens – e também no caso do rapaz – uma tentativa de escapar do trabalho assalariado (ou do emprego em funções subalternas) e de, por meio de iniciativas mais ou menos coletivas, amparadas por recursos conquistados a partir de projetos, a busca de fazerem aquilo que gostam.

Os testemunhos desses jovens aproximam-se daqueles coletados por pesquisadores como Livia De Tommasi (2014, 2015, 2016) e Ivan Faria (2017) que, observando diferentes contextos urbanos, têm observado a emergência com a qual se deparam moças e rapazes geralmente participantes ou ex-participantes de projetos sociais, engajados em atividades de produção no âmbito da cultura e das artes: organizadores de saraus, mobilizadores de grupos musicais e de teatro, realizadores de filmes, produtores de eventos artísticos e culturais. Um tipo de engajamento que, muitas vezes, realiza-se ao largo do *mainstream* da produção e difusão cultural e dos suportes econômicos que o suportam. Se não deixavam de vislumbrar um futuro de estabilidade financeira e de consolidação em uma cena cultural – e, no caso aqui em tela, também da prática esportiva – tentavam acionar os apoios apreendidos como potencialmente mais acessíveis. Os trabalhos esporádicos como “oficineiros”, realizados para empresas privadas ou para instituições públicas, e horizonte de conquistar recursos oferecidos por editais destinados à população juvenis cumpriam, de certa forma, essa função, ainda que, no circuito da produção e difusão cultural (e esportiva) da cidade, reservasse a eles um lugar periférico. E, nesse sentido, para se manterem informados sobre essas oportunidades era preciso tecer suas próprias redes e saber mobilizá-las quando necessário.

7.3.1 – A disputa acirrada e a descoberta de que é preciso ir além

Mesmo entre jovens que contavam com as possibilidades abertas por uma rede de relações sociais, foi explicitado o fato de que a indicação de um amigo ou de um professor para ocupar um posto de trabalho figurava apenas como uma vantagem inicial frente a outros candidatos, não isentando eles de participarem de processos seletivos mais ou menos prolongados e disputados. Carolina (21 anos, parda) foi indicada por uma amiga para o banco em que atuava como estagiária. Mas, essa indicação não significou a imediata contratação para o cargo. Realizou um teste de conhecimentos gerais, participou de dinâmicas de grupos e foi interpelada por três entrevistadores, sendo o último com o responsável imediato pelo estágio. Também Bianca (20 anos, parda) havia contado com a recomendação de uma colega do curso

técnico recém-concluído para trabalhar como assistente em um laboratório de tintas e produtos químicos, sem que isso resultasse na ausência de barreiras para sua contratação: dinâmicas de grupos, testes de conhecimento gerais e entrevistas individuais.

Assim, a procura por estágios entre moças e rapazes foi descrita como um processo de busca, de avaliação e de espera. E, para aqueles que já haviam transitado pelo mundo do trabalho, ainda que esse processo não fosse exatamente novo, houve um consenso de que, quanto mais prestigiosa a vaga pleiteada, mais acirrada a competição. Foi o que assinalou, por exemplo, Yumi (23 anos, amarela) que, na época da entrevista, aguardava os resultados de processo seletivo para participar de um programa de *trainee*, realizado por uma multinacional do setor de auditoria. “Eu vi pelo Facebook que estava tendo um processo seletivo, aí selecionaram o meu currículo e me chamaram. A seleção é difícil. Eu acho que eles ainda estão fazendo seleção. Você faz teste *on-line*, tem prova de inglês, um monte de coisa”, comentou. Há três meses aguardando uma resposta, já havia participado de uma dinâmica de grupo e de duas entrevistas.

É nessa busca por vagas de estágio que uma parcela das moças e rapazes mais concretamente tomam contato com as consequências de uma hierarquia de estabelecimentos de ensino, descobrindo a existência de mecanismos e critérios classificatórios adotados pelas empresas no sentido de privilegiar a contratação de trabalhadores vinculados a certas instituições em detrimento de outras. Para os indivíduos mais bem situados nessa hierarquia, a maior abertura do mercado de trabalho para as suas credenciais educativas figurava como um atestado de que seus esforços para ingressar no curso oferecido por uma determinada instituição não tinham sido em vão. Mas, entre aqueles que se percebiam prejudicados por esse tipo de consideração não deixavam de ver nela uma forte evidência de uma injustiça, uma vez que o maior ou menor prestígio dos estabelecimentos frequentados por eles não deveria, em suas percepções, como preditor de seus conhecimentos e competências.

Mariana (22 anos, branca), recém-graduada, trabalhava, há pouco mais de seis meses, em uma multinacional de consultoria empresarial. Para ascender a esse posto de trabalho, descreveu ter enfrentado um rigoroso processo de seleção, com duração de três meses, no qual concorreu exclusivamente com outras candidatas (todas eram mulheres) oriundas da mesma instituição de ensino que ela. “Na vaga estava especificado que queriam uma pessoa formada em Tecnólogos em Automação de Escritórios e Secretariado, que é Secretariado. Só que não existe esse curso em outro lugar, só na FATEC”. A preferência por egressos nessa instituição foi descrita como consequência da boa reputação da instituição, mas também em decorrência

de serem todas as secretárias da empresa oriundas do mesmo estabelecimento de ensino. A situação experimentada por Luiza (24 anos, preta) era bastante distinta. Frequentando o segundo ano do curso de Serviço Social em um estabelecimento privado de ensino, essa jovem havia participado de três processos seletivos para vagas de estágio, nos quais observava a vantagem de jovens matriculados em certos estabelecimentos de ensino. “Entre eu que estudo na FMU e a menina que estuda na PUC, eles preferem a menina da PUC. A pessoa que está na PUC, ela tem contato com uma formação que é putz! É dez. Mas, isso não quer dizer que ela seja melhor que eu. Então, não é muito justo isso”.

De certa forma, as observações realizadas por essas duas jovens são corroboradas por aquelas realizadas por Gisela Lobo Tartuce em seu estudo de doutorado. Observando a rotina de uma agência de intermediação de mão de obra na forma de estágio da cidade de São Paulo, essa pesquisadora constatou a existência de procedimentos e critérios de seleção de estagiários em que a reputação das instituições de ensino superior, com destaque para universidades públicas e privadas de grande prestígio acadêmico e social, era levada em conta até mesmo para a convocação dos estudantes para processos seletivos. Nas palavras da pesquisadora: “quando há uma vaga de estágio muito específica, o CIEE seleciona em seu Banco de Dados aqueles candidatos que têm qualificações mínimas requeridas – o que, muitas vezes, é sinônimo, em uma primeira triagem, (do nome) da faculdade frequentada (TARTUCE, 2007, p. 150). Vale retomar aqui as considerações realizadas por François Dubet (2015, p.255) a respeito dos processos de democratização do ensino superior. Sugere esse autor que o fenômeno de expansão desse nível de ensino pode e deve ser observado e analisado à luz de diferentes perspectivas: a *democratização do acesso*, buscando-se identificar as categorias sociais que se beneficiaram de uma maior abertura desse nível de ensino; a *democratização interna*, que diz respeito às desigualdades no interior do próprio ensino superior; e a democratização em termos de *utilidades acadêmicas*, indagando-se sobre o valor dos diplomas no mercado de trabalho. Mais especificamente, argumenta que:

Quando os sistemas de ensino superior eram malthusianos e reservados a uma elite restrita, a utilidade social dos diplomas podia ser garantida por sua escassez. (...) Hoje, nos países que já massificaram há algum tempo o seu ensino superior, a situação já não é bem a mesma. Em toda parte, os diplomas do ensino superior desempenham um papel útil no acesso ao emprego e no nível da renda, mas esse papel mesmo tornou-se extremamente desigual. No topo da hierarquia, as formações mais seletivas têm uma espécie de monopólio sobre o acesso às profissões e às diversas elites que, muitas vezes, saem das

mesmas escolas e das mesmas universidades. À custa de uma forte seleção e de sólidas redes, essas formações mantêm uma utilidade muito grande dos diplomas relacionados a “rendas” acadêmicas. Aqui, a correlação entre diplomas e empregos. Todavia, quanto mais “se desce” na hierarquia do sistema e mais se aproxima de formações gerais pouco seletivas, mais a correlação se enfraquece e menos os mercados de trabalho reconhecem as formações escolares pouco seletivas e pouco especializadas. Os estudantes precisam, então, fazer o esforço de se “inserir”, ou seja, transformar suas competências acadêmicas em competências profissionais (Ibidem, p. 259-260).

Ainda que não exclusivamente, essas experiências malsucedidas de busca por trabalho impactavam sobremaneira as relações que alguns jovens mantinham com os cursos de graduação realizados. Por exemplo, frequentando o segundo ano de graduação em Fotografia, Naira (20 anos, preta) considerava que as chances de se situar em situação mais vantajosa no mercado de trabalho estavam condicionadas à possibilidade de ingressar em outro curso de ensino superior. Uma iniciativa apreendida como necessária para estruturar uma rede de relações pessoais, que garantisse o acesso a atividades laborais no campo das artes e/ou da moda, e para conquistar credenciais educativas mais valorizadas pelo mercado de trabalho. Frente a esses constrangimentos, o movimento realizado por Teodora (23 anos, branca) foi mais radical: i.) abandonou o curso de graduação em Administração, realizado em uma universidade privada onde era bolsista do Prouni; ii.) na impossibilidade de frequentar um estabelecimento de melhor reputação, reuniu recursos financeiros para fazer um intercâmbio nos Estados Unidos e aprender inglês.

Eu abandonei a faculdade porque ela era como qualquer outra faculdade, como essas uni da vida. Você só é mais uma! Não é que o ensino fosse tão ruim. Eu aprendi bastante, mas você só é mais uma. Se tiver você e alguém da USP concorrendo, você não vai entrar de jeito nenhum. Infelizmente, nome é importante. Então, eu tinha um dinheiro guardado, porque desde que eu terminei a escola [ensino médio], eu fiz uma poupança pensando em estudar, em fazer cursinho. Eu fiquei seis meses trabalhando igual uma louca e vim para os Estados Unidos. – Teodora, 23 anos, branca, *au pair*.

O movimento empreendido por essa segunda jovem não está destituído de qualquer lógica estratégica, pois a maior ou menor rentabilidade do diploma no ensino superior não representava para esses indivíduos o único constrangimento para ascender a postos de trabalhos

aspirados. Isso porque a fluência em uma língua estrangeira e, em menor medida, a vivência internacional também foram identificados como demandas, cada vez mais, presentes em anúncios de estágio e de emprego. Nesse sentido, se o acesso ao ensino superior representava para essas moças e rapazes uma potência, que mobilizava a disputa por certos postos de trabalho, a baixa familiaridade com outro idioma constituía-se em uma barreira difícil de transpor. Mais do que isso, para esses jovens o conhecimento e as habilidades no manejo de outro idioma (principalmente o inglês) erigiam novas fronteiras de classe, uma vez que o domínio dessas competências foi frequentemente associado a indivíduos pertencentes a segmentos mais aquinhoados de nossa sociedade¹⁰¹.

Sobre esse tema, Yumi (23 anos, amarela) disse que: “é tudo muito injusto, porque tem uma diferença muito grande entre ricos e pobres. Eu não tenho inglês fluente, porque eu não aprendi na escola e agora eu estou pagando a faculdade. Mas, se eu não faço inglês eu não vou conseguir chegar onde eu quero”. Uma percepção também partilhada por Tina (22 anos, branca): “é até engraçado. A gente que é pobre demorou um tempão para chegar na faculdade, aí a gente conseguiu chegar na faculdade. Só que isso não é mais suficiente. A bola da vez é idioma”. Importante ressaltar que essa última jovem, estudante do curso de Arquitetura em uma renomada instituição de ensino privado, onde era bolsista do Prouni, permaneceu um ano e meio em busca por estágio, tendo participado de processos seletivos no qual não apenas deparou-se com pessoas que tinham fluência na língua inglesa, mas familiaridade com uma pluralidade de idiomas: inglês, espanhol, francês e alemão.

Não existem estimativas precisas sobre o percentual da população brasileira que têm fluência em outro idioma. Todavia, há pelo menos duas décadas, as pesquisas interessadas na escolarização de crianças e jovens pertencentes às camadas médias e médias altas têm chamado atenção para as estratégias desses grupos na escolarização de sua prole, ressaltando como no marco de tais iniciativas destaca-se o investimento em experiências internacionais de escolarização (NOGUEIRA, 1998; AGUIAR, 2007; NOGUEIRA, AGUIAR e CALDEIRA, 2008). A emergência/ampliação do número de escolas privadas internacionais e bilíngues, assim como de empresas destinadas a facilitar o acesso de moças e rapazes a programas de intercâmbio estudantil seriam provas dessa mobilização, cujo cerne encontra-se em uma lógica

¹⁰¹ Entre as moças e rapazes aqui focalizados apenas dois assinalaram fluência na língua inglesa, tendo frequentado cursos particulares desde a infância ou adolescência, contando com o suporte econômico dos pais e responsáveis adultos: Nelson (21 anos, branco) e Mariana (22 anos, branca).

de distinção, ou seja, do reforço de fronteiras entre grupos mais ou menos providos de capital econômico e cultural.

De qualquer maneira, importa afirmar que as alternativas encontradas pelos indivíduos para lidar com essas novas demandas de qualificação e formação no mundo do trabalho assemelham-se aos mesmos movimentos realizados por eles para ingressar no ensino superior: uma resposta bastante individualizada. Mesmo que alguns deles suspeitassem que esses critérios serviam apenas para realizar uma primeira “peneira” em um universo cada vez mais amplo de jovens estudantes de graduação – ou seja, acreditavam que as atividades demandadas pelos trabalhos que pleiteavam prescindiam do domínio de um outro idioma – realizavam e/ou vislumbravam realizar esforços para adquirir fluência em uma língua estrangeira. Sete moças e rapazes frequentavam cursos de idiomas oferecidos por escolas particulares, arcando privadamente com os custos desse empreendimento. E, como se ressaltou outrora uma jovem, na época da entrevista, realizava intercâmbio no exterior, possível pelas economias guardadas ao longo de quatro anos e da adesão a um programa de *au pair*. Outros cinco entrevistados supunham ser possível participar de aulas de inglês assim que concluíssem o ensino superior.

Além do acesso a cursos privados de idioma, alguns indivíduos descreveram a mobilização de caminhos mais labirínticos para estruturar certo itinerário de trabalho. O melhor exemplo desse movimento foi dado por Batista (21 anos, preto). Estudante do curso de Jornalismo em uma faculdade privada na qual era bolsista do Prouni, a falta de fluência na língua inglesa foi descrita como um impeditivo para que concorresse às vagas de *trainee* oferecidas pelas principais empresas e veículos de comunicação da cidade de São Paulo. Embora acompanhasse as notícias acerca dos programas oferecidos por essas empresas, nunca submeteu a sua candidatura a elas, porque: “Eu não vou passar! É pré-requisito saber inglês. Então, se você não tem, não adianta se inscrever. É como você procurar uma vaga de emprego que está aberta para alguém que tenha 20 anos, mas você tem 40”. Apesar disso, participava como voluntário de um *blog* mantido por um dos principais jornais impressos da capital paulista, produzindo reportagens sobre as práticas culturais, as relações sociais e os problemas que afetavam o cotidiano do distrito em que morava. Associava essa atividade a uma espécie de militância em nome de uma representação mais positiva sobre as regiões periféricas da cidade, mas não negligenciava o fato de que essa produção poderia lhe abrir portas vedadas pela ausência do inglês. “Eu acho que pode ser assim um a mais para o meu currículo, porque quatro matérias que eu fiz já foram parar no Guia”.

7.3.2 – Para além de credenciais educativas: gênero e raça

É importante registrar que, para além de questões relacionadas à escolarização, de diferentes maneiras, três moças referiram-se a aspectos que demonstram indícios de como os processos seletivos enfrentados por elas não estavam isentos tanto de critérios mediados por estereótipos e restrições fundamentadas nas relações de gênero e de raça quanto, em um dos relatos, pela emergência de um novo repertório de referências que parecem incidir sobre as culturas de certas organizações e empresas. Por exemplo, Ana (19 anos, parda) contou que em sua primeira entrevista de emprego viu-se diante de uma série de perguntas relacionadas ao que, para ela, dizia respeito exclusivamente ao domínio pessoal, tais como: se tinha namorado e se nutria a perspectiva de ter filhos ou de casar-se em curto prazo. Também se referiu aos comentários jocosos realizados por seu interlocutor ao que seria a maior “sensibilidade” das mulheres para lidar com certas atividades do dia a dia do trabalho pleiteado. Explicou essa experiência como consequência das especificidades do setor e da natureza do trabalho aspirado por ela, marcado pela maior restrição do acesso a mulheres. No entanto, seu testemunho evidencia como, em um contexto de predominância de homens, episódios vividos por trabalhadoras podem servir de hipérbole para reforçar uma representação simbólica do feminino.

Foi bizarro! Mas, é porque era um laboratório de química, e mulher quando engravida, quando fica grávida tem que sair na hora, por causa dos produtos químicos. Os produtos podem causar problemas ao bebê. Primeiro, tem que sair na hora quando fica grávida. Então primeiro é isso. E, depois, ele falou que tinha só uma menina no setor, que saiu porque ela teve um ataque de pânico dentro do laboratório. Aí ele ficou com esse receio de ter outra mulher. Olha o que aconteceu! Ainda bem que eu tinha um amigo que trabalhava lá. Aí, ele foi falar com o gerente, que eu era ponta firme, que eu era diferente. – Ana, 19 anos, parda, estudante de graduação e trabalhadora assalariada.

Estudante de graduação em uma renomada universidade pública, essa jovem afirmava estar dividida entre a perspectiva de trilhar uma carreira acadêmica ou ingressar na indústria, atuando como química. E, tanto em um campo quanto no outro existe, no Brasil, um número crescente de pesquisas que têm atestado como esses domínios são ainda de difícil inserção para as mulheres, mais sobrerrepresentadas em ocupações precárias e em atividades

tradicionalmente consideradas femininas, nas áreas da educação, da saúde e dos serviços sociais (LETA, 2003; GROSSI, 2016; ABREU et. al., 2016; FREITA e LUZ, 2017). Faz parte dessa produção uma reflexão sobre os processos de socialização e de escolarização de meninos e meninas, acentuando como, por exemplo, os currículos e as práticas pedagógicas integram e motivam (ou não) as meninas e jovens no aprendizado da ciência e da tecnologia. No entanto, mais largamente, problematizam obstáculos que dificultam o acesso, permanência e ascensão das mulheres nesses setores e reformam uma segregação horizontal e vertical. Sobre esse último aspecto, mostram como, mesmo após ingressarem em certos domínios, as atividades realizadas por profissionais do sexo feminino estão, muitas vezes, “ancoradas na socialização binária de gênero, com atividades ditas naturalmente femininas como cuidado e controle” (LETA, 2014, p. 141).

Mais do que isso, tendo sua capacidade questionada pelo fato de serem mulheres, esses trabalhos ressaltam como, em nome da igualdade vislumbrada, aquelas interessadas em construir uma carreira nos campos da ciência e da tecnologia, explicitam o dever incessante de transpor obstáculos para serem mais ou menos reconhecidas como iguais aos seus companheiros de trabalho do sexo masculino, sendo obrigadas, muitas vezes, a reafirmarem seus méritos constantemente, embora, continuem recebendo salários inferiores e a ascensão almejada torne-se cada vez mais difícil conforme avançam em idade. Ou seja, quanto mais nova, “menos difícil” é a caminhada, pois o avançar da idade traz para elas responsabilidades familiares. Ora, ao tomar pelo testemunho da jovem, o potencial sobrepeso dos afazeres domésticos, da maternidade e dos cuidados com os filhos – ao menos no interior de algumas empresas –, bem como suas consequências para a ausência/presença no trabalho, podem figurar antecipadamente como barreiras para os itinerários de jovens mulheres. E, sobre esse aspecto, ainda que de maneira menos explícita, outras duas moças, no pleito por vagas em outros setores sentiram-se preteridas em favor da candidatura de pessoas do sexo masculino.

Estudante do curso de Ciências da Computação, também Yumi (23 anos, amarela) referiu-se ao que compreendia como desafio de, sendo mulher, ingressar laboralmente em um setor no qual, na sua perspectiva, é esperado dos trabalhadores um amplo domínio de raciocínios lógicos e cálculos matemáticos. No entanto, essa jovem atribuía às suas origens étnicas um contrapeso importante para minorar quaisquer suspeitas em torno de sua capacidade. Afinal, se mulheres tendem a serem reconhecidas como pouco habilidosas com a matemática, o fato de ser ela filha de japoneses, ao menos em sua percepção, figurava como uma vantagem na disputa por postos de trabalho. Apesar disso, a última experiência laboral da jovem como

estagiária em uma empresa de tecnologia de informação e o pleito por uma vaga em uma multinacional do setor pareciam reiterar as observações de Bárbara Geraldo de Castro (2013, p. 149) de como a divisão das funções dessas empresas passam por orientações de gênero: as mulheres se concentrando nas carreiras chamadas *softs*, menos ligadas à programação pura e mais à negociação, como a coordenação de projetos. “Programar, eu nunca programei. Até hoje o meu trabalho foi mais de inserir dados e agora, se tudo der certo, eu vou começar numa área mais de auditoria. Eu não sei te explicar porque, eu acho que é porque, na verdade, eles [os homens] são mais rápidos mesmo”.

O testemunho de Ludmila (23 anos, parda) pode representar certa inflexão recente no mercado de trabalho. Estudante do curso de Design de Animação, na época da entrevista, essa jovem havia recém participado de um processo seletivo para estágio em uma produtora de filmes. Explicou que, nessa experiência, deparou-se com uma empresa que tinha como parte de seus critérios a preferência pela contratação de jovens do sexo feminino e de negros. Uma medida anunciada pela recrutadora como parte da política de “diversidade”, ou seja, de busca pela composição mais heterogênea de perfis profissionais em um setor marcado pela presença de homens e brancos. “Eu fiquei meio embasbacada. A moça que me entrevistou disse que, se eu tivesse pelo menos o inglês, as minhas chances iam ser muito grandes porque eu era a única menina de todo mundo que foi”. De fato, já no início dos anos 2000, Aaron Myers mapeou algumas empresas, especialmente de origem estadunidense, que mantendo negócios no Brasil desenvolviam iniciativas destinadas a minorar as consequências da discriminação racial e das desigualdades de gênero no mundo do trabalho, “disseminação de políticas e práticas de diversidade, oriundas de suas matrizes localizadas em países estrangeiros” (MYERS, 2000).

7.4 – Entre a busca e o medo de perder o seu “galho”

Cada macaco no seu galho
 Cho, chuá
 Eu não me canso de falar
 Cho, chuá
 O meu galho é na Bahia
 Cho chuá
 O seu é em outro lugar
 (Caetano Veloso e Gilberto Gil)

O campo dessa pesquisa foi realizado nos anos de 2015 e 2016, período em que uma série de acontecimentos assinalavam a chegada de uma nova conjuntura política e econômica.

O período foi marcado pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), pela chegada ao poder do vice-presidente Michel Temer (2016-atual), pela adoção de medidas de ajuste fiscal com impactos significativos na continuidade e no escopo de programas sociais, pela pressão de empresários – e de fração da classe política comprometida com os interesses desse setor – por uma reforma do Estado, mais especificamente, no que concerne à manutenção de direitos trabalhistas e previdenciários dos brasileiros. Os dois anos também foram atravessados pela agudização de uma recessão econômica que, entre outras coisas, se expressou pelo crescimento do desemprego no país. Esse último fenômeno incidindo de modo mais contundente entre a parcela da população com idade entre 18 e 24 anos, com destaque para mulheres e negros.

Não por acaso, em reportagens e artigos de opinião divulgados pelos principais jornais impressos no Estado de São Paulo, a juventude passou a ser identificada como a maior “vítima da crise”¹⁰². Tal protagonismo foi tributado pelos meios de comunicação ao fato das taxas de desemprego juvenil crescerem de maneira mais intensa e rápida do que entre a população adulta economicamente ativa. Esse lugar de destaque tendeu a ser igualmente associado às especificidades de uma geração que, ao longo da última década, pôde beneficiar-se do alargamento de possibilidades de estudo e de formação profissional, bem como de um contexto no qual, particularmente os indivíduos pertencentes às camadas populares, experimentaram menor privação material, mas chegam ao mercado de trabalho em um contexto de perspectivas menos tangíveis de acesso a melhores ocupações e de melhoria de vida. Ou seja, moças e rapazes teriam podido estruturar expectativas mais otimistas de inserção laboral e de mobilidade social, mas deparar-se-iam com um cenário propício para a frustração desses anseios.

Há quem sentencie que o país estaria diante de um momento histórico similar ao de 1980, comumente referida como “década perdida” (VALOR ECONÔMICO, 2017). Avalia-se ser difícil prever precisamente a extensão e as consequências da atual crise econômica e, nos próximos anos, será necessário observar como as políticas de ajuste fiscal irão afetar a vida de trabalhadores. No entanto, sob o ponto de vista das aspirações individuais, a nova conjuntura econômica, os retrocessos observados na implementação de políticas públicas e até mesmo a perda de direitos sociais podem não significar um retorno a posições anteriores. Ao que tudo indica, as expectativas dos jovens em relação ao mundo do trabalho são tributárias de mudanças

¹⁰² Sem nenhuma pretensão de realizar um balanço exaustivo, um levantamento de reportagens e artigos de opinião sobre o crescimento do desemprego, entre os anos de 2015 e 2016 – nos jornais Folha de S. Paulo, Estado de S. Paulo e Valor Econômico –, permitiu a identificação de onze textos que refletiam sobre as consequências da diminuição dos postos de trabalho no país para a população juvenil.

socioculturais que favoreceram a emergência de novas sensibilidades em direção tanto a uma maior igualdade nas relações cotidianas quanto de reconhecimento e respeito pelas diferenças e singularidades (SORJ e MARTUCCELLI, 2008). Uma aspiração que se processa a despeito de um domínio em que processos de inovação realizam-se de maneira concomitante com a preservação de relações e de condições laborais mais tradicionais. “O momento é ainda de convivência entre o tradicional e o inovador, entre o trabalho convencional e o trabalho dos símbolos, entre os tempos do ‘trabalho pesado’ e uma nova ‘era do conhecimento’ que não atingiu todos os espaços e trabalhadores” (CORROCHANO e NASCIMENTO, 2007, p. 4).

Nesse quadro, pode-se dizer que uma parcela de jovens realizava um deslocamento subjetivo e objetivo no qual a perspectiva de fazer do trabalho um espaço de realização e de reconhecimento de si cedia progressivamente lugar para um horizonte mais pragmático de inserção e de mobilidade laboral. Deixavam de alimentar o sonho de trabalhar com aquilo que gostam para aspirar um “trabalho melhor”, noção atravessada pelo horizonte de ascender a ocupações e a espaços de trabalho em que pudessem ser menos explorados e desrespeitados enquanto indivíduos e trabalhadores. As dificuldades para escapar do desemprego e do trabalho precário, bem como os obstáculos enfrentados por eles para ascender a níveis mais elevados de ensino, mobilizavam uma reconfiguração de suas expectativas, sem, contudo, eliminar por completo quaisquer demandas de respeito e de consideração consigo.

Essa reivindicação mínima, no entanto, fez-se também presente entre jovens que descreveram itinerários de maior sucesso na busca por acesso a níveis mais elevados de estudo e de atividades laborais conectadas ao que percebiam como gosto pessoal. Por exemplo, Mariana (22 anos, branca) descreveu ter abandonado o seu primeiro estágio, realizado em uma empresa multinacional do setor petroquímico, após três meses de experiência. Submetida aos caprichos e às vontades de uma gerente, que lhe demandava a execução de tarefas distintas ao que considerava adequadas ao de uma secretária bilíngue, interrompeu o vínculo com uma organização que, aos seus olhos, figurava como porta de entrada para um trabalho na área, mas cujas atividades diminuía-na enquanto pessoa e profissional. “Quando eu cheguei lá, ela me pedia para servir o café e parecia que eu só servia para isso. Ela me tratava, não menosprezando, como se eu fosse uma empregada da casa dela e que eu não tinha estudo. Praticamente, ela me chamava de burra e eu não aceitava isso”.

Relato similar foi realizado por Rita (23 anos, branca). Estudante do curso de Direito, na época da entrevista, essa jovem havia abandonado um estágio em um escritório de advocacia. Descreveu esse movimento como resultado da recusa de engajar-se em uma atividade que se

assemelhava àquela realizada em sua primeira experiência laboral: atendente de *telemarketing*. Pressionada a compor a equipe recém-criada pela empresa para realizar cobranças de pessoas endividadas ou com processos adiantados de litígio de bens, a assunção desse tipo de atividade pareceu-lhe ser um retrocesso a um itinerário, até então, percebido em termos de mobilidade ocupacional e de aprendizagem prática das competências necessárias para uma advogada.

Eu ia ficar o dia inteiro no telefone fazendo cobrança. Aí, eu pensei: mano, eu não quero fazer isso. Qual era a questão para mim? A essa altura do campeonato... eu fiz de tudo para fugir do *telemarketing*, eu não estudei para ficar o dia inteiro num telefone, ligando para gente que está com dificuldades financeiras. Eu achei aquilo muito, muito... era ruim. – Rita, 23 anos, branca, estudante de graduação.

Por outro lado, a emergência de uma conjuntura menos favorável para o acesso e, sobretudo, para a mobilidade no mundo do trabalho pode incidir sobre as estratégias dos jovens na busca por trabalho. Se Rita (23 anos, branca) não teve dúvidas no momento de abandonar o antigo estágio, passados seis meses, inquietava-se com as dificuldades de encontrar uma nova atividade laboral. A busca incessante por um novo estágio, a participação em processos seletivos, aos seus olhos, cada vez mais exigentes, bem como a escassez de anúncios de vagas em portais de recrutamento faziam-na, senão reconsiderar a decisão outrora tomada, experimentar um sentimento (novo) de insegurança em relação ao porvir, atribuído à crise econômica e às dificuldades de conseguir um novo trabalho. Ficar tanto tempo parada causava-lhe desespero e uma incerteza sobre suas chances de inserção laboral no presente e no futuro.

É que eu nunca fiquei muito tempo desempregada. Eu comecei a trabalhar com 15 anos e se eu fiquei um mês desempregada foi muito. Então, eu tinha essa segurança. Eu pedi as contas porque eu tinha um dinheiro guardado, eu tinha uma grana, tinha feito um pezinho de meia para ficar um ou dois meses sem trabalhar. Mas, eu achei que eu ia conseguir um trabalho ali já. A questão é que isso não aconteceu e o que me salvou foi a minha avó ter vindo para cá, ter voltado da Bahia, porque agora eu estou vivendo com a ajuda dela, que é aposentada. Essa crise pegou feia. Eu nunca fiquei tanto tempo parada. Eu estou desesperada já, porque eu não sei quanto tempo vai durar e o que eu vou fazer se eu não conseguir outro trabalho. – Rita, 23 anos, branca, estudante de graduação e desempregada.

Essa insegurança foi abordada por Carolina (21 anos, parda). Tendo transitado desde o término do ensino médio por quatro diferentes experiências laborais, essa jovem ansiava pela possibilidade de ser efetivada pelo banco onde há pouco mais de oito meses realizava um estágio. Tal expectativa foi descrita pela jovem, em primeiro lugar, como resultado do acesso a atividades laborais que atendiam a uma série de critérios estipulados como compatíveis com um “bom trabalho”: na condição de estagiária, recebia uma remuneração maior do que aquela obtida pelos pais e responsáveis adultos; trabalhava em uma instituição renomada e reconhecida pelo trabalho que realizava; era reconhecida como pessoa e profissional pelos colegas e chefias diretas, que avaliavam seu desempenho individual através de “*feedbacks*”; participava de atividades condizentes com a formação obtida no curso de graduação em Administração; vislumbrava na organização da empresa a possibilidade de seguir aprendendo e de construir um itinerário de mobilidade ocupacional. Mas, o desejo de tornar-se uma trabalhadora assalariada foi igualmente descrito em atenção a um novo cenário, pois “a gente está num momento de crise no país, então, não dá para ficar pulando muito, porque macaco que pula de galho em galho uma hora fica sem. A situação econômica hoje é preocupante e eu não posso ficar sem trabalhar”.

CONCLUSÃO

Como foi assinalado no início desta tese, na literatura destinada a problematizar as especificidades da condição juvenil há um relativo consenso sobre o prolongamento dessa etapa da vida. A ampliação do período destinado à escolarização, as frágeis perspectivas de obter um trabalho estável e as dificuldades encontradas para dispor de recursos necessários para deixarem a residência dos pais e responsáveis adultos reconfiguraram os itinerários percorridos pelos indivíduos, tornando pouco possível apreender a transição para a vida adulta como uma sequência linear e sucessiva em direção a uma situação tradicionalmente lida através das marcas da autonomia e da independência. Para além disso, nessa produção, ressalta-se o fenômeno da conversão da juventude em um modelo cultural e – como consequência – da dissociação entre ser jovem e pertencer a um grupo de idade específico. A juventude teria se transformando em um bem, em um valor que pode ser conquistado em qualquer etapa da vida, através da adoção de formas de consumo, de práticas sociais e de estilos de vida adequados (SPOSITO, 1997; DEBERT, 1999; PAIS, 2005).

Os dados empíricos desta pesquisa não permitem refutar tais perspectivas, mas abrem caminho para a compreensão das especificidades de um determinado momento na experiência dos indivíduos, quando a escola já não mais representa um marco a cadenciar as rotinas e a sinalizar a posição ocupada por eles em suas relações sociais. Se até a adolescência, a maneira como administravam o tempo era atravessada pela obrigação de permanecer em uma instituição de ensino, a partir do término do ensino médio, moças e rapazes veem-se compelidos a procurar novos domínios de inserção, bem como a reconfigurar os laços que estabelecem com outras pessoas, em especial, no âmbito da família. O presente trabalho explorou esse processo, tomando como referência as transformações descritas pelos jovens, com destaque para os esforços descritos por eles para dar prosseguimento aos estudos, pleitear um posto de trabalho e gerir as relações estabelecidas com pais e responsáveis adultos. Assim, se é verdade que há um prolongamento da condição juvenil nas sociedades contemporâneas, parece ser um equívoco supor que as idades deixaram de constituir uma dimensão fundamental na organização social.

Em um país que apenas tardiamente – e de maneira limitada – logrou êxito em massificar a escolarização obrigatória, bem como de minorar indicadores que atestam a mobilização mais ou menos precoce de crianças e adolescentes em uma atividade remunerada, pode-se afirmar

que a institucionalização da sociedade e, por consequência, das posições ocupadas pelos indivíduos na estrutura social constitui-se em um fenômeno relativamente novo, mas capaz de conformar fronteiras que distinguem a adolescência da juventude propriamente dita. Nesse sentido, ter entre 15 e 17 anos, principalmente quando se está na escola, distingue-se do momento em que moças e rapazes tem entre 18 e 24 anos. Uma distinção reiterada, senão por todos, pela maioria dos indivíduos que, sem grandes constrangimentos, assinalaram ser a primeira etapa da juventude sublinhada pela (única) obrigação de frequentar uma instituição escolar, ao passo que, no momento em que se encontravam, outras tarefas os incitavam a agir. Como descrever globalmente essas tarefas?

Os testemunhos dos jovens parecem assinalar ser essa etapa da juventude um momento de intensas experiências, que requerem deles uma mobilização de si para adquirir uma posição que não está programada. Para além disso, elas parecem serem marcadas pela tentativa de firmarem-se como indivíduos autênticos e únicos. Essa busca de expressão e de reconhecimento de si como indivíduo singular, revela-se na maneira como os jovens buscam atuar em diferentes domínios de suas vidas: i.) na educação, tentando exercerem alguma possibilidade de escolha do curso de graduação a ser realizado por eles; ii.) na família, procurando firmarem-se como indivíduos individualizados; iii.) no trabalho, empenhando-se para escaparem de ocupações precárias e com as quais pouco se identificam. Em cada um desses domínios deparam-se com obstáculos, de consistências variadas, que colocam à prova a extensão do imperativo de autenticidade pessoal. Tratando sobre a condição juvenil, François Dubet (2004) define-a como um momento de provação de si, atravessada pelo duplo registro da liberdade e da performance. A imagem estruturada por esse autor está bastante permeada pela centralidade da escola na sociedade francesa, na possibilidade de moças e rapazes assegurarem a entrada na vida adulta em uma posição favorável. Apesar dessa especificidade, a imagem tecida por esse autor é bastante fecunda para interpretar a situação dos jovens focalizados nesta pesquisa.

No âmbito da formação escolar, por exemplo, as avaliações de mérito acadêmico acentuam o reino da performance, da necessidade de colocarem-se à prova, da acumulação de diversas formas de capitais capazes de assegurar a entrada na vida adulta, senão em uma posição favorável, ao menos realizando o que prospectaram para si mesmos. As políticas de inclusão e de acesso ao Ensino Superior foram recorrentemente assinaladas como avanços na promoção de novas possibilidades de escolarização de moças e rapazes, sendo essas iniciativas, muitas vezes, ressaltadas como positivas de um contexto que tomou como contraponto as chances encontradas pelas gerações mais velhas de suas famílias. Também compôs esse novo cenário, a celebração

da proliferação de estabelecimentos privados que, a partir de mensalidades aparentemente compatíveis com seus rendimentos, tornavam o acesso a níveis mais elevados de escolarização um caminho mais factível. A maioria das moças e rapazes que ascendeu a um curso de graduação situou essa conquista como resultado do benefício de bolsas de estudos, de políticas de ação afirmativa e, em menor número, do programa de crédito estudantil mantido pelo governo federal. Para os demais estudantes, a possibilidade de retomar um itinerário educacional e conquistar um diploma situava-se nas chances de arcarem privadamente com esse movimento, mas também das vantagens oferecidas por certos estabelecimentos de ensino privado, tais como descontos e promoções. Esse ou aquele caminho também era vislumbrado pelos indivíduos que prospectavam retornar aos bancos escolares.

A existência de políticas públicas de inclusão e/ou a maior abertura do mercado para as demandas educativas de jovens pobres, não apagavam, entretanto, o fato de que, para tirarem proveito dessas iniciativas, era necessário “correr atrás”. Mais especificamente, de que era necessário um sobre-esforço individual para ascender a situações que, de maneira mais ou menos estreita, atendessem às suas expectativas de estudo e de futuro. Assim, de maneira recorrente e por razões estruturais, os jovens parecem ter de se constituir levando em conta os limites e as possibilidades relativas abertas pelas instituições. Mais do que isso, se veem compelidos a realizar um exercício de ir “tateando” diferentes oportunidades, tentando conciliar seus sonhos e o que conseguem conquistar. Se para uma parcela das moças e rapazes esse movimento resulta em um aparente “casamento perfeito”, para outra há que se considerar que as instituições geram, para os indivíduos, insumos bastante ambíguos. Por exemplo, promovendo a possibilidade de estudar aquilo que querem, desde que mobilizando recursos financeiros próprios, ou a oportunidade de ingressar em uma renomada universidade, mas realizando um curso distinto do que outrora foi concebido como ideal de realização.

Tensão similar – ou ainda mais aguda – pôde ser observada nos movimentos empreendidos pelos indivíduos para se situarem no mundo do trabalho, em que se explicita a expectativa de ascenderem a postos de trabalho, em tese, capazes de estabelecer uma relativa harmonia entre as qualidades pessoais e profissionais percebidas como singulares (ou que queriam ver desenvolvidas). Nesse domínio, seus esforços estão orientados pela tentativa de evitar e/ou de escapar de certos postos de trabalho mais comumente acessados por jovens das camadas populares e que chegaram a concluir o ensino médio. Por essa razão, a continuidade dos estudos não deve ser percebida exclusivamente como uma iniciativa destinada à construção de um futuro, pois trata-se de uma ação relacionada à equação de tensões do presente. Afinal,

o acesso a postos de trabalho mais gratificantes e realizadores não prescinde da busca por novas credenciais educativas. Uma articulação que parcela dos jovens, à medida que passa a pleitear inserções laborais de maior prestígio social e/ou remuneração, compreende como um aspecto que transcende a conquista do diploma do ensino superior.

Pode-se afirmar que a experiência mais ou menos prolongada do desemprego, as dificuldades de ascender a melhores postos de trabalho e, em certos casos, também os impasses no acesso a um curso de graduação, incidem sobremaneira em um processo de reconversão das expectativas dos jovens sobre o futuro laboral. Mais especificamente, o horizonte de fazer do trabalho um domínio de expressão e de realização de si acaba por ser subtraída em favor de perspectivas mais pragmáticas, contidas na ideia de ter um “trabalho melhor”. Já não mais vislumbram através de suas performances escolares e/ou laborais realizar atividades outrora prospectadas, mas dispor de recursos necessários para fazer frente às contingências que os empurravam para ocupações atravessadas por diferentes formas de exploração, de desrespeito e até mesmo de humilhação. Esse deslocamento não chega a gerar um imobilismo dos indivíduos. Por um lado, porque dispendo de poucos suportes para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, precisam eles próprios encontrar maneiras de se autossustentar. Por outro, porque cientes da ascensão de uma nova conjuntura econômica supõem a necessidade de protegerem-se dela, inclusive para ter “qualquer trabalho”.

Aliás, os reveses da economia brasileira e suas possíveis consequências na geração/manutenção de postos de trabalho suscitam a preocupação de todos, mesmo daqueles que, visivelmente, conseguem, com mais eficácia, combinar as restrições de estudo e/ou de trabalho com algum exercício de autonomia juvenil. No entanto, seus temores relacionam-se sobretudo a perspectiva de perderem o controle sobre certo equilíbrio que, de certa forma, têm encontrado êxito em gerenciar, de “morrerem na praia” e de exporem-se a riscos que podem exceder suas margens de manobra, em uma situação agora aprendida como adversa. Nesse quadro, não deixam de vislumbrar um trabalho/emprego dos sonhos, mas acabam por intuir sobre a necessidade de evitar o perigo, porque seus contextos de ação são mais imprevisíveis e incertos do que em outro momento. Como bem explica La Mendola (2005, p. 85) uma dessemelhança entre a ideia de risco e perigo: “o deslizamento semântico do termo risco, passando a significar perigo, assinala o medo que nossa sociedade exprime com relação à demanda pragmática de aquisição de poder por parte dos protagonistas, ao ato de assumir responsabilidade que começa pela escolha de quais riscos enfrentar. Assina-la, além disso, a tentativa recorrente de ocultar o fato de que o perigo é imanente”.

No que concerne à família a tensão experimentada pelos indivíduos articula-se mais em torno da maior ou menor distância estabelecida por eles em relação aos princípios educativos e às normas que orientam o grupo de referência, bem como dos diferentes arranjos que permitem (ou não) uma experiência na qual podem ser mais do que apenas “filhos de” ou “pais/mãe de”. A possibilidade de dispor de maior autonomia e liberdade remete a um processo que tem início já na adolescência, sendo a conquista dos 18 anos um momento no qual os pais parecem arrefecer os mecanismos de controle até então praticados. Há, contudo, nuances como é o caso de algumas jovens e rapazes homossexuais, mais constrangidos aos valores e regras parentais. Mais centralmente, os indivíduos problematizaram em seus testemunhos questões relacionadas às relações de dependência, independência e solidariedade tecidas no âmbito da família. A maioridade legal e o término do ensino médio suscitam a reconfiguração dos compromissos intergeracionais, mas de diferentes maneiras, dependendo das situações socioeconômicas das famílias, que mais ou menos impulsionam o jovem para o mundo do trabalho, e das expectativas destas e dos próprios jovens em relação aos seus itinerários educativos de laborais.

A possibilidade de prolongar uma relação de dependência em relação à família de origem figura como uma dimensão importante para que os jovens disponham de maior liberdade para pleitear os caminhos que vislumbram nos domínios da educação e do trabalho. No outro extremo encontram-se os jovens situados em famílias nas quais o compromisso de apoio financeiro ao grupo de origem, limitava a construção de uma individualidade. Evidentemente, tal constrangimento apresenta gradações de acordo com as características e da maior ou menor centralidade dos jovens na composição do orçamento doméstico. De qualquer maneira, a luta contra a pobreza conduz a uma forte solidariedade econômica intrafamiliar, na qual os jovens são conduzidos a oferecer uma contribuição financeira quando estão empregados. Um compromisso que, para alguns jovens, atenta contra a satisfação de suas próprias aspirações pessoais. Ademais, moças que se tornaram mães mantêm um forte compromisso de cuidado e prover materialmente seus filhos. Algo que as realiza enquanto pessoas, mas também limita a possibilidade de experimentar uma vida para além desse papel de mãe-cuidadora-provedora.

Em síntese, em cada uma desses domínios foi possível identificar diferenças e assimetrias em função das diferentes situações socioeconômicas experimentadas pelos jovens e suas famílias, bem como pelos modos como as relações de gênero e raciais potencializavam ou arrefeciam os desafios enfrentados por eles. Cada vez que uma dessas dimensões pareceu ser significativa, buscou-se destinar atenção especial a ela, sem descuidar da perspectiva de

que, nem por isso, as provas enfrentadas eram menos comuns e transversais a todos os atores. Para além disso, buscou-se evidenciar como os indivíduos realizam um trabalho sobre e atuam sobre essas configurações e sobre si mesmo. É nesse processo, contínuo e inacabado, mas bastante intenso ao longo dos 20 e poucos anos que se fabricam enquanto indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDAL, Alexandre; NAVARRA, Julia. "Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa": deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. **Novos Estudos CEBRAP**, [s.l.], n. 99, p.65-87, jul. 2014.

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Editora Página Aberta, 1994, 172 p.

_____. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: NOVAES, Regina et al (Org.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 19-60.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virginia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-39.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: Unesco; Ministério da Educação, 2003, 662 p.

ABREU, Alice Rangel de Paiva et. al. Presença feminina em ciências e tecnologia no Brasil. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, Boitempo, 2016, p. 149-160.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. **As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social**. Belo Horizonte, Argymentvm, 2009, 192p.

_____; ÉRNICA, Mauricio. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 36, n. 130, p.63-83, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00063.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v20n49/v20n49a04.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. **O Prouni e o ensino superior lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica**. São Paulo, Musa Editora, 2014, 304 p.

_____. Os herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 85-100, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00085.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. **USP para todos?** Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo, Musa Editora, 2009, 207 p.

ALVES, Luciana et al. Desigualdades socioespaciais e concorrência entre professores por escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, Goiânia, 2013. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_pdfs/gt14_3199_texto.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0137.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/08.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Armelindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 112-146.

AQUINO, Estela M. L. et. al. Gravidez na adolescência: a heterogeneidade revelada. In: HEILBORN, Maria Luiza et. al. (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006, p. 310-363.

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. **Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos**. Santiago, LOM Ediciones, 2012, 264p. Tomo I.

_____; _____. **Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos**. Santiago, LOM Ediciones, 2012, 316p. Tomo II.

_____; _____. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 77-91, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea07.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

ARCO-NETTO, Nicolau Dela Bandera. **Esforço e 'vocação': a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo**. 251 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012, 932p.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. edição. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1981. 198 p.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 45, n. 158, p.858-881, dez. 2015.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n158/1980-5314-cp-45-158-00858.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeunesse et conjugaison des temps. **Sociologie et sociétés**, [s.l.], v. 28, n. 1, p.13-22, mar. 1996. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/1996-v28-n1-socsoc82/001014ar.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

_____.; LAPIERRE, Nicole; SEGALIN, Martine. **Le nouvel esprit de famille**. Paris, Édition Odile Jacob, 2002, 294p.

AVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 809-832, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n3/11.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BARRÈRE, Anne. Le bosseur, le fumiste, les touristes et le forçat. Formes de travail lycéen et pratiques d'évaluation. **Correspondances**, [s.l.], s.v., n. 11, juin, 2001. Disponível em: http://www.gfen.asso.fr/images/documents/barrere_rapports_1_cole.pdf. Acesso em: 30 mai. 18.

_____. **O trabalho dos alunos**: tarefas objetivas, provas subjetivas. Porto: RÉS Editora, 2000, 268p.

BARROSO, João; VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 897-921, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a08v2484.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação política e expansão da rede escolar: os interesses eleitorais do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no Estado de São Paulo. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n 8, p. 99-198, dez. 1964.

_____. Educação no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III – O Brasil Republicano, 4º volume – Economia e Cultura. São Paulo, DIFEL, p. 381-416.

BENDIT, René; MIRANDA, Ana. La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. **Última Década**, Santiago, v. 25, n. 46, p. 4-43, jul. 2017. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v25n46/0718-2236-udecada-25-46-00004.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 26ª Edição. Petrópolis, Vozes, 1985, 248p.

BERTONCELO, Edison. Classes sociais no Brasil. **Plural**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 8-19, dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/97181/96234>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional para as classes pobres**. São Paulo: Cortez, 2010. 152p.

BONALDI, Eduardo Vilar. **Tentando chegar lá**: as experiências sociais de jovens de um cursinho popular de São Paulo. 2015. 404f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é só uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa, Fim do Século, 2003, p. 151-162.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 693-713.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. 208 p.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis, Editora UFSC, 2015, 172p.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 123-144, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a09.pdf>. Acesso em 31 mai. 2018.

BRANDÃO, Elaine Reis. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004, p.63-86.

BRANDAO, Zaia. Os jogos de escalas na sociologia da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/15.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9. 394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 31 mai. 18.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retrato da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 175-214.

BUGARELLI, Rodrigo. Explosão e implosão do Fies: como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: MARINGONI, Gilberto. **O negócio da educação**: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo, Fepesp, 2017, p. 37-54.

CABANAS, Pedro; KOMATSU, Bruno; MENEZES FILHO, Naercio. **O crescimento da renda dos adultos e as escolhas dos jovens entre estudo e trabalho**. São Paulo: Insper: Centro de Políticas Públicas, 2015, 58p. Disponível em: <<http://www.insper.edu.br>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

CABANES, Robert. Espaço privado e espaço público: o jogo de suas relações. In: TELLES, Vera da Silva; CABANES, Robert (Org.). **Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios**. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 389-432.

CAMARANO, Ana Amélia et. al. O processo de constituição de família entre os jovens: novos e velhos arranjos. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro, Ipea, 2006, p.199-224.

CAMARANO, Ana Amélia; MELO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. Do nascimento à morte: principais transições. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro, Ipea, 2006, p.31-60.

CARDOSO, Adalberto. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 293-314, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v26n68/a06v26n68.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2016.

CAREGNATO, Célia Elizabete; OLIVEN, Arabela Campos. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 171-187, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00171.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

CARRANO, Paulo César; PEREGRINO, Mônica. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: AÇÃO EDUCATIVA. **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo, Ação Educativa, 2003, p. 12-21 (série Em Questão, n. 1).

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011. 457f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Econômica, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a03.pdf>. Acesso em 31 mai. 18.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 39, n. 138, p.837-866, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a08.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.554-574, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n.

46, p. 99-117, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 22, p.247-290, jun. 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 34, n. 121, p.11-40, abr. 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte. **Pro-posições**, v. 23, n. 1, p.147-162, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/10.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CASTRO, Bárbara Geraldo de. **Afogados em contratos**: o impacto da flexibilização do trabalho nas trajetórias dos profissionais de TI. 2013. 388 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

CAVAIGNAC, Mônica Duarte. As estratégias de resistência dos operadores de telemarketing frente às ofensivas do capital. **Revista Katálisis**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.155-164, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n2/02.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2000, 112 p.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf>. Acesso em 29 mai. 2018.

COMIN, Álvaro Alberto; BARBOSA, Rogério Jerônimo. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 91, p. 75-95, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n91/a04n91.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em: 31 mai. 2018.

CORBUCCHI, Paulo Roberto. **Sobre a redução das matrículas no ensino médio regular**. Texto para discussão n. 1421. Brasília: Ipea, 2009. 26 p. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1421.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001. 206p.

CORROCHANO, Maria Carla. **O trabalho e sua ausência**: narrativas juvenis na metrópole. São Paulo, Fapesp, 2012, 300p.

_____. Trabalho e educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas no Brasil. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virginia de (Org.). **Juventude em pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2011. p. 45-72.

_____. **Jovens e trabalho no Brasil**: desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo, Ação Educativa, 2008, 91p.

_____; FREITAS, Maria Virginia. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças e desafios. In: RIBEIRO, Eliane et. al. (Orgs.) **Agenda juventude Brasil**: leitura sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UniRio, 2016, p. 155-174.

CORTI, Ana Paula. **À deriva**. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no Estado de São Paulo (1991-2003). 301 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. As diversas faces do ENEM: análise do perfil dos participantes (1999-2007). **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 24, n. 55, p.198-221, 31 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1818/1818.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Ensino médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 1, p.41-68, mar. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55996/36231>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____; SOUZA, Raquel. **Que ensino médio queremos?** Relatório final. Pesquisa qualitativa e grupos de diálogo sobre ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2008, 102 p.

COSTA, Henrique Bosso da. **Entre o lulismo e o ceticismo**: um estudo de caso com prounistas de São Paulo. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-213, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a13v23n2.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

COUSIN, Olivier. Les ambivalences du travail: les salariés peu qualifiés dans les centres d'appels. **Sociologie du Travail**, Elsevier Masson, 2002, v.4, n. 44, p.499-521, 2002. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00008106>. Acesso em: 26 ago. 2018.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 30, n. 1, p.157-188, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a07v30n1.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 26, p.113-143, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30388.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988, 332 p.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>. Acesso em 31 mai. 18.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>. Acesso em 31 mai. 18.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade liberal**. São Paulo, Boitempo, 2015, 413p.

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago. 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/980/990>. Acesso em: 30/09/2018.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, 303 p.

_____; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 37, n. 135, p.407-423, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Relatório de pesquisa: a exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil**. Belo Horizonte: Observatório da Juventude, 2013, 97 p.

DE SINGLY, François. A apropriação da herança cultural. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 1, n. 34, abr. 2009, p.9-32. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8455>. Acesso em 10 set. 2018.

_____. **Le soi, le couple et la famille**. Paris, Éditions Nathan, 1996, 255p.

_____. Penser autrement la jeunesse. **Lien social et Politiques**, [s.l.], n. 43, jav. 2000, p. 9–21. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/2000-n43-lsp355/005086ar.pdf>. Acesso em 10 set. 2018.

_____. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2007, 208p.

DE TOMMASI, Maria Livia. Culto da performance e performance da cultura: os produtores culturais periféricos e seus múltiplos agenciamentos. **Crítica e Sociedade**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 100-126, dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/34838/18460>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Jovens produtores culturais de favela. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 32, n. 47, p. 41-62, abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/20075>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem. **Passagens**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 287-311, ago. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337330681005>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DEBERT, Guita Green. Velhice e o curso da vida pós-moderno. **Revista Usp**, [s.l.], n. 42, p. 70-83, ago. 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28456>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DEDECCA, Claudio Salvadori; TROVÃO, Cassiano José Marques; SOUZA, Leonardo Flauzino de. Desenvolvimento e equidade: desafios do crescimento brasileiro. **Novos Estudos CEBRAP**, [s.l.], n. 98, p. 23-41, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n98/03.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **A situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000**. São Paulo: DIEESE, 2012, 406 p.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 212-229, jan. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n248/2176-6681-rbeped-98-248-00212.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 18 fev. 18.

DUBAR, Claude. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: CHARLOT, Bernard ; GLASMANN, Dominique (Dir.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**. Paris, PUF, 1998, p. 27-37.

DUBET, François. Des jeunesses et des sociologies: le cas français. **Sociologie et sociétés**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 23-35, mar. 1996. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/1996-v28-n1-socsoc82/001202ar.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2018.

_____. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad. Barcelona, Editorial Gedisa, 2006, 480 p.

_____. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis, Editora UFSC, 2014, 403p.

_____. La jeunesse est une épreuve. **Comprendre Les Jeunes**: Revue de philosophie et de sciences sociales, Paris, n. 5, p.271-291, 2004.

_____. **Le travail des sociétés**. Paris : Éditions du Seuil, 2009, 349 p.

_____. **Les lycéens**. Paris: Éditions du Seuil, 1991, 405 p.

_____. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Qual democratização do Ensino Superior? **Caderno CRH**, [s.l.], v. 28, n. 74, p.255-266, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0255.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

_____. **Repensar la justicia social**: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2011, 128p.

_____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 282 p.

_____; ZEITLER, André; GUÉRIN, Jérôme Guérin. La construction de l'expérience. **Recherche et formation**, n. 70, p.119-132, jul. 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1887>. Acesso em 31 mai. 18.

_____; PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 5 e 6, p. 222-232, 1997.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A sociedade vista da periferia. In: DURHAM, Eunice Ribeiro. **A dinâmica da cultura**: ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 379-407.

_____. **O ensino superior privado no Brasil**: público e privado. São Paulo: NUPPs, 2003.

_____; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 7-37, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a01.pdf>. Acesso em 31 mai. 18.

EHRENBERG, Alain. **Le culte de la performance**. Paris, Hachette, 1999, 323 p.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v27n3/03.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

ERNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

FARIA, Ivan. **Viver de arte**: percursos de formação e inserção socioprofissional de egressos de cursos de educação profissionalizante em artes, em Salvador, Bahia. 294 f. Tese

(Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/05.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 495-512, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n72/04.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília, Editora UnB, 2006. p. 9-45

FERREIRA, Daniela Maria; SILVA, Maria Emília Lins e. Condições objetivas e investimentos acadêmicos dos estudantes do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 101-115, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00101.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

FERREIRA, Flávia Maria Feroldi. **Os jovens, suas concepções e escolhas**: um estudo sobre as ações em orientação profissional na escola. 254 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

FERREIRA, Vitor Sergio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 3, p.979-992, set. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/88581>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Entre as Belas-Artes e as artes de tatuar: novos itinerários de inserção profissional de jovens tatuadores em Portugal. **Revista Antropolítica**, Niterói, n. 37, p. 79-106, ago. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/255/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Os ofícios de marcar o corpo: a realização profissional de um projeto identitário. **Sociologia: problemas e práticas**, [s.l.], n. 58, p. 71-108, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n58/58a05.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. Ser DJ não é só Soltar o Play: a pedagogização de uma nova profissão de sonho. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 42, n. 2, p. 473-494, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n2/2175-6236-edreal-42-02-00473.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____; RAIMUNDO, Alexandra. “Conseguir trabalho e algo mais: reconfigurações sociais e de sentido em novas profissões de sonho entre jovens”. In: **40 anos de democracia(s): progressos, contradições e perspectivas**, Actas do VIII Congresso Português de Sociologia, 2014.

FLICK, Uwe. Dados verbais. In: FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 89-146.

FONSECA, Claudia. Mãe é Uma Só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. **Psicologia USP**, [s.l.], v. 13, n. 2, p.49-68, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/53501/57501>>. Acesso em: 15 set. 2018.

FONTELE, Tereza Lúcia Lima; CRISOSTOMO, Vicente Lima. Prouni: pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 739-766, nov. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00739.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

FONTOURA, Natália de Oliveira; PINHEIRO, Luana Simões. Síndrome de Juno: gravidez, juventude e políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria de; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009, p. 149-166.

FRASER, Márcia Tourinho; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paideia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>. Acesso em: 18 fev. 18.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **10 desafios do ensino médio no Brasil para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília, UNICEF, 2014, 132 p.

_____. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa**: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012, 39 p.

GALLAND, Olivier. L'entrée dans la vie adulte en France: bilan et perspectives sociologiques. **Sociologie et Sociétés**, [s.l.], v. 28, n. 1, p.37-46, jun. 1996. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/1996-v28-n1-socsoc82/001280ar.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 2002, 233p.

GLORIA, Dília Maria Andrade. A "escola dos que passam sem saber": a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 61-76, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a07.pdf>. Acesso em 11 jun. 18.

GOJARD, Séverine. L'alimentation dans la prime enfance: diffusion et réception des normes de puériculture. **Revue Française de Sociologie**, v. 41, n°3, P. 475-512, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2000_num_41_3_5291. Acesso em: 21 out. 2018.

GONÇALVES, Michela Barreto; SILVEIRA NETO, Raul da Mota. Persistência intergeracional de educação no Brasil: o caso da Região Metropolitana do Recife. **Estudos**

Econômicos, São Paulo, v. 43, n. 3, p.435-463, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ee/v43n3/a01v43n3.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro et al. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 24, n. 1, p.11-30, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v24n1/1805-9584-ref-24-01-00011.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 118, p.247-268, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n85/a02n85.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. **Lua Nova: revista de cultura e política**, [s.l.], n. 85, p.13-40, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n85/a02n85.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Classes sociais. In: MICELI, Sergio (Org.). **O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré, 1999, p. 13-56.

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____. Depois da democracia racial. **Revista Tempo Social**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 2, n. 54, p. 147-156, jul. 1999. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-54>. Acesso em: 21 fev. 2018.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares. **Perfil do trabalho decente no Brasil: um olhar sobre as unidades da federação**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2012, 416 p. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/indicadorestdnovo_880.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

GUIMARÃES, Nadya Araujo et al. Os pobres e o acesso ao trabalho: entre a ação pública e o interesse privado. **Novos Estudos Cebrap**, [s.l.], v. 36, n. 02, p.82-105, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/v36n2/1980-5403-nec-36-02-83.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Empresariando o trabalho: os agentes econômicos da intermediação de empregos, esses ilustres desconhecidos. **Dados**, [s.l.], v. 51, n. 2, p.275-311, jan. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v51n2/03.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Paulo (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 149-174.

_____. Trajetórias inseguranças, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006, p. 171-198.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p.7-41, 1995. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065_926_hARAWAY.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

HASENBALG, Carlos. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 147-172.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro, IUPERG, Vértice, 1988, 200 p.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro, Topbooks, 2003, 480 p.

HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004, 156p.

_____. Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In: HEILBORN, Maria Luiza et. al. (Orgs.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006, p. 30-62.

_____; CABRAL, Cristiane. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro, Ipea, 2006, p.225-256.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 141 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 134 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. **Sinopse estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 08 fev. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Superior 2005**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 31 mai. 18.

_____. **Enem 2015: balanço das inscrições**. Disponível em: http://inep.gov.br/educacaobasica/enem/2015/balanco_inscricoes_02102015.pdf. Acesso em: 31 maio 2018.

JACQUET, Christine. Quand le mari de ma mère n'est pas mon père: beaux-enfants et beaux-pères dans le Brésil contemporain. **Etnográfica**, Lisboa, v. 15, n. 2, p. 287-310, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/etn/v15n2/v15n2a04.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

KALMUS, Jaqueline. **Ilusão, resignação e resistência**: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 202 p.

KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação profissional**: uma tarefa de Sísifo. Campinas, Editora Autores Associados, 2004, 154p.

LA MENDOLA, Salvatore. O sentido do risco. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-91, nov. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12471>. Acesso em: 18 fev. 2018.

LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo, Ática Editora, 1997, 368p.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 32, n. 1, p.31-48, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1>. Acesso em: 31 maio 2018.

LECCARDI, Carmem. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, [s.l.], v. 17, n. 2, p.35-57, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a03v17n2.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

LEMOS, Isabele Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227161.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 17, n. 49, p.271-284, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18408.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LIMA, Adriana Carnielli de; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. Permanências e mutações na definição intergeracional do trabalho infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 11, p. 347-369, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a04.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

LIMA, Jacob Carlos (Org.). **Outras sociologias do trabalho**: flexibilidade, emoções e mobilidades. São Paulo, EdUFSCAR, 2013, 357p.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-231, ago. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/532/515>. Acesso em 14 fev. 2018.

LIMA, Leonardo José. **Em busca do ensino superior**: trajetórias e estratégias de estudantes de uma ETEC da cidade de São Paulo. 136f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos Cebrap**, [s.l.], n. 87, p.77-95, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo, Editora UNESP, 2015, p. 163- 192.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo da juventude. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro, Ipea, 2006, p. 139-170.

_____. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 15-48, ago. 1986. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1317/1319>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997, 404 p.

_____; BERCOVICH, Alicia. 1992. A ‘onda jovem’ e seu impacto na população economicamente ativa de São Paulo. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília, Ipea, v. 1, n. 8, 1992, p. 1-28.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Reis**: Revista española de investigaciones sociológicas, Madrid, s/v, n. 62, p. 193-242, jun. 1993. Disponível em: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Acesso em: 18 abr. 2014.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em 31 mai. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. Privatização: a política do Estado autoritário para o ensino superior. **Cadernos Cedes**, [s.l.], n. 5, p. 43-61, 1987.

MARTINS, Heloisa Helena de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em 18 fev. 2018.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo**: la sociedad a escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007, 242 p.

_____. **Forgé par l'épreuve**: l'individu dans la France contemporaine. Paris: Armand Colin, 2006, 468 p.

_____. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007, 504 p.

_____. La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. **Persona y Sociedad**, Santiago, v. 24, n. 3, p. 9-29, jul. 2016. Disponível em: <http://personaysociedad.cl/ojs/index.php/pys/article/view/170>. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Lecciones de la sociología del individuo**. Lima, Departamento de Ciencias Sociales/ PUCP, 2006, 178p.

_____. Les trois voies de l'individu sociologique. **EspacesTemps.net**. Revue indisciplinaire de sciences sociales, Travaux, 08.06.2005. Disponível em: <https://www.espacestems.net/articles/trois-voies-individu-sociologique/>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne? Pour quoi, pour qui, comment? **Sociologie et Sociétés**, [s.l.], v. 41, n. 1, p.15-33, mar. 2009. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2009-v41-n1-socsoc3338/037905ar.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____; DE SINGLY, François. **Las sociologías del individuo**. Santiago: Lom Ediciones, 2012. 134 p.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001, 200 p.

_____. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, Editora da Unisinos, 2004, 184p.

MENEZES FILHO, Naercio. Renda dos pais e trabalho dos jovens. 2015. Disponível em: <http://www.valor.com.br/colunistas/NaercioMenezesFilho>. Acesso em: 16 fev. 2015.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 246 p.

_____. **A nova classe média**. 3ª edição. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979, 380p.

MIRANDA, Ana; CORICA, Agustina. Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. **Perfiles Educativos**,

México, v. 37, n. 148, p. 100-118, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a7.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 36, n. 128, p.269-298, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a02.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

MOCELIN, Daniel Gustavo; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. O telemarketing e o perfil sócio-ocupacional dos empregados em call centers. **Caderno CRH**, [s.l.], v. 21, n. 53, p.361-383, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n53/a12v21n53.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>. Acesso em 31 mai. 2018.

_____. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em 31 mai. 2018.

_____. **Fronteiras da igualdade no Ensino Superior**: excelência e justiça. 2004. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONGIM, Andrea Bayerl. Itinerários de escolarização e mediações subjacentes: a experiência de discentes beneficiários do Prouni. **Ensaio**: avaliação em políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 804-823, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0804.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MOUTINHO, Laura. **Razão, "cor" e desejo**: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais "inter-raciais" no Brasil e na África do Sul. São Paulo, Editora Unesp, 2004, 452p.

MYERS, Aaron. O valor da diversidade racial nas empresas. **Estudos Afro-asiáticos**, [s.l.], v. 25, n. 3, p.483-515, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

NASCIMENTO, Eduardo Peterle. **Jovens e educação superior**: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade masculina e experiência religiosa pentecostal. In: HEILBORN, Maria Luiza et. al. **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro, Garamond, 2005, p. 247-272.

_____. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 21, n. 61, p.115-223, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n61/a06v2161.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola**. 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Talentos on-line: a profissionalização da criatividade via internet. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de Almeida; PAIS, José Machado (Orgs). **Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p. 113-142.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 749-772, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0749.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas médias intelectualizadas. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 125-155.

OLIVEIRA, Alessandra dos Santos; BOCK, Ana Mercês Bahia. Escolha do curso por prounistas: estudando a dimensão subjetiva da desigualdade. **Psicologia Escolar**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 303-312, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00303.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

OLIVEIRA, Leonardo. **Os sentidos da aceitação: família e orientação sexual no Brasil contemporâneo**. 2013. 251f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. Existe violência sem agressão moral? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 23, n. 67, p.135-193, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n67/10.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ORIA, Nathalie; CAMUS, Jérôme. Avoir un premier enfant: un rite d'institution. **Recherches familiales**, [s.l.], v. 1, n. 9, p. 49-59, 2012. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2012-1-page-49.htm>. Acesso em: 21 out. 2018.

PADILHA, Valquiria. A demanda por trabalho emocional diante do nojo: um estudo com trabalhadores de limpeza de shopping centers. In: LIMA, Jacob Carlos (Org.). **Outras sociologias do trabalho: flexibilidade, emoções e mobilidades**. São Paulo, EdUFSCAR, 2013, p. 183-212.

PAIS, José Machado. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 267-280, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n75/18.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. A Juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/03.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. **Culturas juvenis**. 2ª Edição. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003, 425 p.

_____. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. 2. edição. Porto: Ambar, 2005. 340 p.

_____; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação - uma entrevista com José Machado Pais. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 301-313, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00301.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e sociologia: redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. In: DAYRELL, Juarez et. al. (Orgs.). **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012, p. 372-393.

_____. **Juventude, família e autonomia**: entre a norma social e os processos de individuação. 2009. 528f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

PASSERON, Jean-claude. L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. **Revue Française de Sociologie**, [s.l.], v. 23, n. 4, p.551-584, out. 1982. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1982_num_23_4_3604>. Acesso em: 18 out. 2018.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, s.v., n. 5-6, 1997, p. 15-24.

_____. **Violência e democracia**: o paradoxo brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000, 220 p.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **“A maior zoeira” na escola**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo, Editora Unifesp, 2016, 240 p.

PERROT, Michelle. A juventude operária: da oficina à fábrica. In: **História dos jovens**: a época contemporânea. LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 83-132.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008, 192p.

PIMENTA, Melissa de Mattos. **Ser jovem e ser adulto**: identidades, representações e trajetórias. 2007. 467f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINHEIRO, Luana; GALIZA, Marcelo; FONTOURA, Natália. Novos arranjos familiares, velhas convenções sociais de gênero: a licença-parental como política pública para lidar com essas tensões. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 17, n. 3, p.851-859, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n3/v17n3a13.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00133.pdf>. Acesso em 29 mai. 2018.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-707, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a08.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____; ALVES, Renata Oliveira. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 81-89, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/09.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____; NOGUEIRA, Maria Alice. Incluindo quem? Um exame de indicadores socioeconômicos do Programa de Inclusão Social da USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 625-649, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0625.pdf>. Acesso em 31 mai. 2018.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro. 2ª edição. São Paulo, Publisher Brasil, 2007, 95p.

_____. **Nova classe média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012, 128 p.

QUARESMA, Maria Luísa. Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 41, n.esp., p.1487-1502, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1487.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

RAMOS, Elsa. As negociações no espaço doméstico: construir a “boa distância” entre pais e jovens adultos “coabitantes”. In: BARROS, Myriam Lins de. **Família e gerações**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006, p. 39-63.

_____. La cohabitation intergénérationnelle. **Agora Débats**: Jeunesses, [s.l.], v. 59, n. 3, p.7-18, 2011. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2011-3-page-7.htm>>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. L'ambiguïté du «parent-ami» dans les relations parents/enfant au Brésil: contrôle et protection. **Recherches Familiales**, [s.l.], v. 3, n. 1, p.127-136, 2006. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2006-1-p-127.htm>>. Acesso em: 30 set. 2018.

RANCI, Constanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 43-66.

REDIN, Ezequiel. Políticas educacionais e juventude rural no ensino superior. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 237-252, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00237.pdf>. Acesso em 11 fev. 2018.

REIS, Mauricio Cortez; RAMOS, Lauro. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p.177-205, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbe/v65n2/a04v65n2.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Edunesp, 2015. p. 79-108.

RIBEIRO, Flávia de Mendonça; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Consciência de Estudantes prounistas sobre sua inserção no ensino superior. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 418-431, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v37n2/1982-3703-pcp-37-2-0418.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

ROCHA, Elinton da Costa. **Condições para a aquisição do capital cultural no ensino médio**. 202f. Dissertação (Mestrado). Escola de Artes e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROHDEN, Fabíola. Religião e iniciação sexual em jovens das camadas populares. In: HEILBORN, Maria Luiza et. al. **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro, Garamond, 2005, p. 177-206.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 245-264.

_____. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI, Z. M. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Editora Legis Summa, 1998. p. 119-133.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, fev. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v29n84/02.pdf>. Acesso em 31 mai. 18.

- _____. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo, Hucitec Editora, 2000, 410p.
- SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007, 335 p.
- SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 770-790, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/12.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.
- SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 7ª edição. São Paulo, Cortez, 2011, 152p.
- _____. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24603.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.
- SCALON, Celi; SALATA, André. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 387-407, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v27n2/a09v27n2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 18.
- SCHRIJNEMAEEKERS, Stella Christina. **A casa e os seus objetos**: construções da identidade em famílias de camadas populares. 263 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, dez. 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/71721/40667>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- _____. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11-27, jan. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/pagu/article/view/1721>>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- SEGALEN, Martine. Continuités et discontinuités familiales : approche socio-historique du lien intergénérationnel. In: ATTIAS-DONFUT, Claudine (Org.). **Les solidarités entre les générations**: vieillesse, familles, État. Paris, Nathan, 1995, p. 27-39.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1405-1418, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1405.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.
- _____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a04v2690.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SILVA, Paula Nascimento da. **Do ensino básico ao superior**: a ideologia como um dos obstáculos à democratização do acesso ao ensino superior público paulista. 2013. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SIMOES, Júlio Assis; FRANCA, Isadora Lins; MACEDO, Marcio. Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 35, p. 37-78, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n35/n35a3.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SOBRINHO, Guilherme Xavier. “Classe C” e sua alardeada ascensão: nova? classe? média?. **Índices Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 67-80, 2011. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/2527/2964>. Acesso em: 14 jun. 2014.

SORJ, Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. **O desafio latino-americano**: coesão social e democracia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008, 307p.

SOUTO, Anna Luiza Salles. Agenda Juventude Brasil: uso do tempo livre e acesso à cultura. In: NOVAES, Regina et. al. **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro, Unirio, 2016, p. 191-214.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, fev. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-181.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 354p.

SOUZA, Raquel. **“Ser homem”**: percepções, significados e narrativas de rapazes negros e pobres da cidade de São Paulo. 2009. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Problematizar com jovens: interfaces de ensino médio e acesso ao ensino superior. In: ARELARO, Lisete Gomes et. al. (Orgs.). **Às portas da universidade**: alternativas de acesso ao ensino superior. São Paulo: Xamã, 2012, p. 91-106.

_____. **Tô no rumo**: jovens e escolha profissional. Guia para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2014. 132 p. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Guia-To%CC%82-no-Rumo.pdf>. Acesso em 18 fev. 2018.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: Fapesp; EDUC, 2003, 270p.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. 2ª edição. São Paulo, Hucitec, 2010, 398 p.

_____. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 17-56.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 161-178, dez. 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84954/87682>. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

_____. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, s.v., n. 5-6, 1997, p. 37-52.

_____; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, [s.l.], v. 17, n. 2, p.141-172, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a07v17n2.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jan. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a 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.

_____; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 44, p.1-24, 21 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201712170308.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 22, n. 71, p.1-25, 9 out. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227146.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

TARABOLA, Felipe de Souza. **Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro**. 2015. 417f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo**. 2007. 441 f. Tese (Doutorado) -

Curso de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TELLES, Vera da Silva. Debates: a cidade como questão. In: TELLES, Vera da Silva; CABANES, Robert. (Orgs.) **Nas tramas da cidade**: trajetórias urbanas e seus territórios. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 35-64.

TENRET, Élise. **L'école et la méritocratie**: représentations sociales et socialisation scolaire. Paris, Presses Universitaires de France, 2011, 191 p.

THERBORN, Göran. **Sexo e poder**: a família no mundo, 1900-2000. São Paulo, Contexto, 2006, 510p.

TOMIZAKI, Kimi; CARVALHO-SILVA, Hamilton H. de; SILVA, Maria Gilvania V. Socialização política e politização entre famílias do movimento dos trabalhadores sem teto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 935-954, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-00935.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

TREVISOL, Joviles Vitório; NIEROTKA, Rosileia Lucia. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v19n1/1414-4980-rk-19-01-00022.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Ensino médio no Brasil**. Auditoria coordenada educação. Brasília: TCU, 2014, 32 p. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/auditoria-coordenada-no-ensino-medio.htm>. Acesso em: 18 fev. 2018.

VAITSMAN, Jani. Pluralidade de mundos entre mulheres urbanas de baixa renda. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 303-318, jan. 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12139/11413>>. Acesso em: 10 set. 2018.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 39, n. 3, p.659-672, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1147.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 409-433, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a21.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Cultura da rua ou cultura da escola? **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 26, n. 1, p.23-52, jan. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n1/a26n1.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 453-467, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29241.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau (Orgs.). **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços públicos e privados: uma década de mudanças na opinião pública**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, 504p.

VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços públicos e privados**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, 248p.

VIANA, Maria José Braga. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 421-440, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a18v28n1.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 33, p.265-283, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

VIDAL, Dominique. A linguagem do respeito: a experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. **Dados: Revista de ciências sociais**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, 2003, p. 265-287. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v46n2/a03v46n2.pdf>. Acesso em 20 out. 2018.

_____. Empleo doméstico, normas jurídicas y sociedad democrática en Brasil. In: ARAUJO, Kathya. **Se acata pero no se cumple?** Estudios sobre las normas en América Latina. Santiago, LOM Ediciones, 2009, p. 151-174.

_____. **Le Brésil: terre de possibles**. Rennes: P.U.R., 2016, 130 p.

VIEIRA, Joice Melo. **Transição para a vida adulta em São Paulo: cenários e tendências sócio demográficas**. 2009. 222f. Tese (Doutorado em Demografia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 13, n. 1, p.107-126, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a08v13n1.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____; SILVEIRA, Marly. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 931-947, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/13.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, 241 p.

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, p. 226-237, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso: 11 fev. 2018.

ZARIFIAN, Philippe. Engajamento subjetivo, disciplina e controle. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v.3, n. 64, p. 23-31, nov. 2002. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-64/>. Acesso em: 14 jan. 2018.

ZÉROULOU, Zaïhia; La réussite scolaire des enfants d'immigrés: L'apport d'une approche en termes de mobilisation. **Revue Française de Sociologie**, [s.l.], v. 29, n. 3, p.447-470, jul. 1988. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_3_2526>. Acesso em: 18 out. 2018.

ANEXO

Perfil e situação de atividade de cada jovem na época da entrevista

Nome fictício	Sexo	Término do Ensino Médio	Idade	Cor/raça	Atividade desenvolvida no momento da entrevista
Ana	Feminino	2012	19 anos	Parda	Estudante de graduação e trabalhadora assalariada
Andreia	Feminino	2013	19 anos	Preta	Estudante de cursinho pré-vestibular e a procura de trabalho
Anita	Feminino	2013	19 anos	Preta	Estudante de graduação e trabalhadora assalariada
Arthur	Masculino	2012	20 anos	Parda	Estudante de graduação e estagiário
Batista	Masculino	2011	21 anos	Preto	Estudante de graduação e estagiário
Benjamin	Masculino	2012	19 anos	Branca	Estudante de graduação e a procura de trabalho
Bianca	Feminino	2012	20 anos	Parda	Trabalhadora assalariada
Carolina	Feminino	2012	21 anos	Parda	Estudante de graduação e estagiária
Cecília	Feminino	2013	19 anos	Preta	Estudante de graduação e estagiária
Conceição	Feminino	2011	21 anos	Branca	Estudante de cursinho pré-vestibular e a procura de trabalho
Danilo	Masculino	2012	19 anos	Parda	Estudante de graduação
Fábio	Masculino	2012	21 anos	Preta	Desempregado
Henrique	Masculino	2012	21 anos	Preta	Estudante de graduação e a procura de trabalho
Inácio	Masculino	2012	18 anos	Branca	Estudante de curso técnico e trabalhador autônomo
Isobel	Feminino	2011	19 anos	Parda	Estudante de curso-livre (música)
Jair	Masculino	2013	19 anos	Branca	A procura de trabalho
Janaína	Feminino	2011	20 anos	Branca	Estudante de curso-livre (formação de palhaços)
Júlia	Feminino	2012	20 anos	Preta	Estudante de graduação
Letícia	Feminino	2011	21 anos	Branca	Estudante de graduação
Luan	Masculino	2013	18 anos	Branca	Estudante de curso-livre (agente comunitário)
Luana	Feminino	2010	21 anos	Parda	Desempregada

Lúcio	Masculino	2012	21 anos	Branca	Estudante de graduação
Ludmila	Feminino	2010	23 anos	Parda	Estudante de graduação e a procura de trabalho
Luiza	Feminino	2010	24 anos	Preta	Estudante de graduação e trabalhadora assalariada
Mariana	Feminino	2010	22 anos	Branca	Recém-graduada e trabalhadora assalariada
Michelle	Feminino	2011	21 anos	Parda	Recém-graduada e trabalhadora assalariada
Miguel	Masculino	2013	20 anos	Preta	Trabalhador assalariado
Naira	Feminino	2012	20 anos	Preta	Estudante de graduação e a procura de trabalho
Nelson	Masculino	2012	21 anos	Branca	Estudante de graduação
Norton	Masculino	2011	21 anos	Parda	Trabalhador autônomo
Pérola	Feminino	2010	22 anos	Preta	Trabalhadora assalariada
Rita	Feminino	2011	23 anos	Branca	Estudante de graduação e desempregada
Rodrigo	Masculino	2012	20 anos	Parda	Estudante de cursinho pré-vestibular
Stela	Feminino	2012	19 anos	Branca	Estudante de graduação
Teodora	Feminino	2010	23 anos	Branca	Intercâmbio nos Estados Unidos
Thales	Masculino	2012	21 anos	Pardo	Estudante de graduação
Tina	Feminino	2010	22 anos	Branca	Estudante de graduação e estagiária
William	Masculino	2010	22 anos	Parda	Trabalhador assalariado
Yumi	Feminino	2010	23 anos	Amarela	Estudante de graduação e trabalhadora assalariada