UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

EDUARDO VILAR BONALDI

Tentando chegar lá
As experiências sociais de jovens em
um cursinho popular de São Paulo

São Paulo

2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

EDUARDO VILAR BONALDI

Tentando chegar lá: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutor em sociologia.

Área de concentração: Sociologia

Orientadora: Sylvia Gemignani Garcia

São Paulo

2015

LICENÇA PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA

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.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro e indisputado lugar, agradeço à dedicação excepcional de minha orientadora, Profa. Dra. Sylvia Gemignani Garcia, investida no acompanhamento não somente de meu trabalho, como também nos trabalhos de seus demais orientandos. A coerência, a minúcia e a sistematicidade de suas revisões, críticas e comentários prenunciavam longas — e, por vezes, exaustivas — horas de trabalho via Skype. Contudo, todo este esforço que ela dedicou ao meu trabalho consubstanciou-se em ideias e em um texto incomparavelmente mais claro e rigoroso do que qualquer outra coisa que eu tenha tentado escrever anteriormente. Conforme a própria Sylvia bem definiu, em uma ocasião em que conversávamos descontraidamente, mais do que uma orientadora, ela é nossa “cúmplice”. Não obstante, em virtude da liberdade que ela sempre concedeu a seus orientandos ao longo dessa relação de cumplicidade, eu assumo plena responsabilidade por todos os eventuais crimes contra a sociologia que eu tenha cometido nas próximas páginas!

Em segundo lugar, agradeço igualmente a todo o pessoal do nosso grupo de estudos. É bem verdade que nos anos de 2014 e 2015, eu me tornei um membro ausente em virtude, primeiro, de compromissos assumidos em minha própria atuação docente em iniciativas de cursinho popular e, posteriormente, das agruras próprias à redação da tese. No entanto, a primeira discussão de minhas ideias (absolutamente embrionárias...) de pesquisa, ainda no primeiro ano do doutorado, e, posteriormente, a discussão de meu texto de qualificação, foram extremamente produtivas para o bom andamento do trabalho.

Aliás, é possível afirmar que eu tive a sorte de passar meu texto de qualificação por duas discussões extremamente criteriosas antes do exame propriamente dito. A primeira delas, eu devo ao nosso grupo, como afirmei, e a segunda ao Prof. Dr. Edison Ricardo Bertoncello que, poucos meses após sua investidura como docente no departamento, aceitou ler as mais de cem páginas do texto, apresentando-me comentários extremamente interessantes e sugestões de bibliografia que têm informado, inclusive, alguns interesses de pesquisa que pretendo conduzir nos próximos anos.

O exame de qualificação também me ofereceu uma entusiasmada discussão sobre as possibilidades e os limites de meu projeto junto ao Prof. Dr. Álvaro Comin, sempre disposto a uma boa discussão e exemplarmente despedido daqueles paroquialismos teóricos e metodológicos completamente antiacadêmicos, e à Profa. Dra. Maria Alice Nogueira que, além da participação na banca, também acompanhou ativa e gentilmente apresentações de trabalhos vinculados à minha tese em eventos de sociologia da educação.

Falando em eventos, devo igualmente agradecer a todos os participantes e organizadores do GT “Sociologia da Juventude e da Adolescência” da ANPOCS, por haver acolhido e discutido meu trabalho nos últimos dois anos, principalmente às professoras Maria Helena Oliva Augusto e Régia Cristina Oliveira que apresentaram, nessas duas oportunidades, questões e comentários que poderão, eventualmente, render outras possíveis formas de pensar meu material empírico.

Além dessas imprescindíveis contribuições que recolhi nos circuitos acadêmicos que frequentei, devo afirmar que todo o trabalho seria simplesmente impensável caso eu não houvesse encontrado no cursinho popular Salvador Allende, vinculado à Rede Emancipa, o clima democrático, politizado e reflexivo que me motivou, inclusive, a substituir o primeiro locus de observação empírica previsto para o estudo (um colégio financiado por uma grande empresa num polo industrial do interior de São Paulo) pela referida iniciativa.

Agradeço imensamente, portanto, à amiga Marcela Rufato, professora da Universidade Federal de Alfenas, por haver me puxado pelo braço a partir de nosso reencontro (em um daqueles precários concursos para professor substituto na USP...) e me apresentado ao Salvador Allende. Mas além de agradecer à Marcela e, igualmente, ao Nicolau Dela Bandera (meu companheiro de infortúnio na defesa da antropologia e da sociologia da educação nos corredores da FFLCH...), eu deveria citar o nome de tantos e tantos outros estudantes, professores e coordenadores do Allende e do Emancipa que colaboraram (às vezes, mais do que eu esperava!) para a condução da pesquisa. Espero honestamente que o trabalho esteja à altura dos profundos e sinceros esforços que todos esses estudantes, professores e coordenadores empenham obstinadamente na tentativa de reverter uma das estruturas educacionais mais injustas e desiguais do planeta...

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Resumo

Esta pesquisa visa reconstituir as dinâmicas de acesso ao Ensino Superior de jovens de frações relativamente privilegiadas das camadas populares, ingressantes em um cursinho popular localizado na zona norte da cidade de São Paulo. Em primeiro lugar, o estudo busca delinear e compreender a gênese social tanto das aspirações de ingresso no Ensino Superior quanto das dificuldades e barreiras subjetivamente experienciadas por esses jovens ao longo de suas tentativas de acesso ao sistema universitário. Além de evidenciar quais condicionamentos e modulações específicas dos processos de socialização e de escolarização, a que esses jovens foram submetidos, podem enraizar trajetórias “bem sucedidas” de acesso ao nível universitário, o estudo busca, igualmente, demonstrar como as diferentes redes de relações em que esses jovens encontram-se inseridos podem se refletir em diferentes estilizações de seus modos de experimentação da condição juvenil. Por fim, a natureza eminentemente política da iniciativa também conduziu o estudo à investigação dos modos como afinidades ou dissonâncias entre as origens e trajetórias dos professores e alunos do cursinho estruturam as dinâmicas interacionais a partir das quais pode ocorrer a transmissão das visões políticas de mundo e dos destinos universitários e ocupacionais que esses professores buscam projetar sobre seus alunos.

Palavras chave: sociologia da educação, *habitus*, interacionismo simbólico, jovens de camadas populares, Ensino Superior.

Abstract

This work aims to reconstruct the educational and social trajectories of underprivileged students in their attempts to access Higher Education by attending a free-tuition prep course, located in the north of the city of Sao Paulo. First, the study seeks to delineate and understand the social genesis of both the aspirations towards Higher Education and the difficulties and barriers subjectively experienced by these students. Besides evidencing the specific conditions that might pave the way of these students towards what they acknowledge as “successful” paths, the study also seeks to demonstrate how the different peer groups in which they are engaged can be reflected in their different ways of experiencing their transitions to adulthood. Finally, the thick political atmosphere that characterizes the initiative has also conducted the study to investigate how affinities or dissonance between the origins and trajectories — of the students, on one side, and the teacher of this prep course, on the other — structure the interactional dynamics from which the transmission of political dispositions, as well as the inclinations towards determined career paths (in both the university system and the job market), can be observed.

Keywords: sociology of education, *habitus*, symbolic interactionism, underprivileged students, Higher Education.

Introdução	12
<hr/>	
I.1) Os cursinhos populares e a Rede Emancipa	13
I.2) O cursinho Salvador Allende dentro da Rede Emancipa	19
I.3) Os estudantes, os professores e os coordenadores do Salvador Allende	24
I.3.1) Os estudantes do Salvador Allende	25
I.3.2) Os professores e coordenadores do cursinho	34
I.4) Alcance e limites do experimento: os objetivos da pesquisa	39
Capítulo 1 – Teoria e Método: com Bourdieu, para além de Bourdieu...	44
<hr/>	
1.1) Uma síntese da perspectiva bourdiesiana	45
1.2) A teoria da ação em Bourdieu e suas implicações para a presente análise	48
1.3) Os limites e pontos cegos da perspectiva bourdiesiana	54
1.3.1) A heterogeneidade dos arranjos familiares e das dinâmicas de socialização primária	55
1.3.2) As redes de relações familiares e juvenis	58
1.4) O desenho metodológico e os procedimentos de pesquisa	61
1.4.1) Minha inserção no campo: militar para pesquisar	62
1.4.2) Um exercício reflexivo para o controle da subjetividade do pesquisador	69
1.4.3) Questionário fechado	73
1.4.4) Entrevistas em profundidade	74
1.4.5) A análise do material	79
1.4.6) Construindo um “tipo ideal”	82
Capítulo 2 - Sobre a força da “vontade” em condições (relativamente) desprivilegiadas	85
<hr/>	

2.1)A produção social da aspiração ao Ensino Superior dentro da família	86
2.1.1)O investimento familiar para a distinção moral dos filhos.....	87
2.1.2)O adiamento do ingresso no mundo do trabalho	94
2.1.3)O acompanhamento parental da vida sexual e afetiva dos jovens ..	98
2.1.4)Os “estudantes-trabalhadores” como modelos impulsionadores de trajetória	104
2.1.5)A predominância feminina no corpo discente	109
2.2)A produção social da aspiração ao ingresso no Ensino Superior dentro do cursinho	117
2.2.1)A aula inaugural de 2013.....	119
Capítulo 3: Sobre os limites da “vontade” em condições (relativamente) desprivilegiadas	124
3.1)A socialização familiar	125
3.1.1)As disposições linguísticas.....	128
3.1.2) O cotidiano e o lazer entre pais e filhos.....	131
3.1.3) Os cursos e as atividades extraescolares	134
3.2)A escolarização dos estudantes do cursinho	143
3.3) A Internet e os materiais didáticos.....	155
3.4) Começando a trabalhar por “vontade própria”	172
3.5) Uma dificuldade a mais: a cor da pele	181
3.6) O entrechoque de influências contraditórias e o rebaixamento das expectativas incorporadas.....	186
3.7) A evasão.....	192
Capítulo 4: Casos de “sucesso”, casos de “fracasso”	199
4.1) O debate sobre os casos de sucesso escolar estatisticamente improváveis.....	200

4.2) As trajetórias de acesso ao Ensino Superior qualificadas como “bem sucedidas” no universo investigado	207
4.3) Os casos de análise.....	213
4.3.1) Elena: estabilidade e superinvestimento escolar.....	216
4.3.2) Natália: o capital cultural elevado da mãe e um <i>habitus</i> cindido...	232
4.3.3) Renato: o acompanhamento paterno da escolarização e a troca do futebol pelos vestibulares	239
4.3.4) Daniel: uma somatória de condições desprivilegiadas... ..	249
4.3.5) Marisa: condições relativamente privilegiadas, mas sem o resultado inicialmente desejado.... ..	257
Capítulo 5: As redes de relações e as diferentes formas de experimentação da juventude	267

5.1) As redes e a acumulação de capital cultural	269
5.2) As redes de relações e as formas de estilização da condição juvenil: instâncias de socialização secundária, o Ensino Superior e a socialização familiar	274
5.2.1) Bárbara: da periferia ao banco multinacional.....	277
5.2.2) Eraldo: “pensando pra frente” em sua busca pela universidade ..	287
5.2.3) Glauco: a docência em Filosofia	296

Capítulo 6 – Sobre afinidades e dissonâncias: a dimensão política da interação entre professores e estudantes do Allende	309
--	-----

6.1) "Professores militantes" e "professores voluntários": duas modalidades de atuação no Salvador Allende	311
6.2) A ‘construção’ do Allende entre os professores “militantes” e “voluntários”: a gestão relacional das identidades políticas.....	317

6.3) O quadro de referenciais do Emancipa: ‘conscientizar sem manipular’	322
6.4) As posturas entre os estudantes quanto à dimensão política do Allende: a análise de casos na amostra	328
6.4.1) Natália: vestindo a camisa do Allende.....	329
6.4.2) Taís: entusiasmo, hesitação e capitulação.....	335
6.4.3) Daniel e Augusto: indiferença ou (re)apropriação do caráter militante do cursinho	343
Conclusão: Jovens relativamente privilegiados no interior das camadas populares que tentam chegar lá...	353
<hr/>	
Referências	365
ANEXO I – Quadros de referência sobre os entrevistados	374
ANEXO II – Exemplo de uma entrevista transcrita e analisada	382
<hr/>	

INTRODUÇÃO

“Você quer ir pra faculdade pra aprender, mas aí você vê que só pra entrar, você já tem que saber quase tudo!”

Estudante do cursinho popular Salvador Allende em uma atividade de discussão sobre os exames vestibulares

Em suas mais diferentes vertentes, a sociologia da educação aborda sistematicamente os requerimentos e as solicitações implícitas que o sistema de ensino projeta sobre seus ingressantes, desvendando o fato objetivo — e amparado em vasta documentação estatística — de que as condições para o atendimento dessas exigências encontram-se desigualmente distribuídas entre as diferentes classes sociais (Forquin, 1995, p.19-79).

Assim, o ato de sociologia espontânea expresso na crítica aos exames de vestibular acima transcrita, formulada por um dos estudantes do cursinho popular investigado ao longo do estudo, parece intuir — a partir da própria experiência prática deste sujeito — o pressuposto fundamental da clássica análise sociológica sobre as desigualdades escolares.

Essa instigante manifestação foi colhida na primeira experiência de observação das atividades do cursinho popular retratado no estudo. Essa primeira atividade observada consistia em uma discussão entre cerca de 30 alunos e um coordenador do cursinho sobre as injustiças e as desigualdades do exame de vestibular. Nunca mais voltei a encontrar o jovem que formulara a referida crítica: infelizmente, ele foi mais um dos estudantes que ingressaram entusiasmados no cursinho popular Salvador Allende, mas que, posteriormente, vieram a abandoná-lo, pressentindo intuitivamente as baixas probabilidades de sucesso em que seus investimentos na preparação para os exames vestibulares podem resultar.

Essa e outras manifestações dos estudantes do cursinho conduziram a concepção de minha inserção etnográfica no cursinho popular retratado em direção a uma espécie de laboratório ou de experimento sociológico, a partir do qual se tornaria possível realizar o acompanhamento longitudinal das trajetórias de jovens que passam pelo Salvador Allende com o intuito de delinear e de compreender os mecanismos e os processos responsáveis pela produção de chances desiguais de acesso às instituições de Ensino Superior mais prestigiadas do estado de São Paulo.

Como forma de expressar a natureza desse experimento observacional, buscarei oferecer, nesta introdução, uma descrição sumária do cursinho popular Salvador Allende, mobilizando amplamente os achados de minha inserção etnográfica para organizar essa descrição. Em seguida, providerei a síntese das propriedades sociológicas dos estudantes e dos organizadores dos cursinhos. Deste modo, será então possível evidenciar a especificidade, o alcance e os limites do estudo através da exposição dos quatro objetivos que estruturaram meus esforços analíticos. Em paralelo à apresentação desses objetivos de pesquisa, eu também antecipo uma síntese dos capítulos que compõem a tese.

I.1) Os cursinhos populares e a Rede Emancipa

No século XIX, o Ensino Superior apresentava-se, em nosso país, como um apanágio dos herdeiros da elite latifundiária. Em outros termos, o diploma superior se constituía como a credencial bacharelesca que integrava, então, as estratégias de reprodução do poder econômico, político e simbólico centrado na propriedade da terra em uma sociedade eminentemente rural.

O processo de industrialização e de urbanização, acelerado a partir da década de 1950, expandiu a demanda por Ensino Superior às camadas médias urbanas que vêm a encontrar, porém, uma situação de oferta limitada de vagas neste nível de ensino, raiz da chamada “crise dos excedentes” nos anos de 1960. Àquela época, bastava o estudante alcançar um determinado nível de desempenho nos exames de admissão às universidades públicas para ser considerado apto ao ingresso no Ensino Superior público. Não obstante, o contingente de estudantes aptos à inserção universitária passou a exceder largamente o

número de vagas ofertadas pelo sistema¹, engendrando o aguçamento contínuo da concorrência pela entrada no Ensino Superior, especialmente nas instituições e nos cursos depositários de maior prestígio e de melhores expectativas de retornos materiais.

Esse aguçamento contínuo da concorrência foi o solo fértil em que germinaram, desde a década de 1960, as iniciativas de cursos pré-vestibulares privados.

O surgimento dos cursinhos pré-vestibulares privados constitui-se, de fato, como um momento crucial para a compreensão do crescimento vertiginoso do ensino privado e laico no país. Pois, como A. Almeida observa (2009, p. 151), os donos ou dirigentes desses cursinhos foram responsáveis pela progressiva fundação, especialmente a partir da década de 1970, de escolas e de colégios privados para aplacar a crescente demanda por educação de qualidade entre as camadas urbanas ascendentes. A partir da fundação dessas escolas e colégios de natureza laica e privada na cidade de São Paulo, por exemplo, tais estabelecimentos de ensino (primários ou secundários) passaram a disputar a primazia na oferta de ensino básico de qualidade às elites e camadas médias junto aos poucos estabelecimentos de referência da rede pública — geralmente localizados em áreas favorecidas da capital — ou aos tradicionais colégios privados de natureza confessional (*ibid.*).

Retornando à questão dos cursinhos pré-vestibulares, a bibliografia evidencia que estas iniciativas foram historicamente apropriadas como elementos cruciais das estratégias educacionais que visavam assegurar o acesso ao grau universitário entre as camadas médias urbanas. O trabalho pedagógico conduzido em tais iniciativas é deliberadamente planejado e organizado com o fim explícito de elevar as chances de aprovação dos jovens de camadas médias nas instituições universitárias mais prestigiadas do país, através de técnicas mnemônicas, de materiais didáticos especificamente elaborados para sumarizar o amplo conteúdo exigido nos exames vestibulares, bem como a partir da repetitiva e constante realização de exercícios e de simulados que mimetizavam os conteúdos exigidos e a própria situação de realização desses exames (Nogueira, 2000; Whitaker, 1989; Whitaker & Fiamengue, 1999).

¹ Martins Filho afirma que, em 1968, havia 89.582 vagas no sistema e um impressionante contingente de 125.414 alunos excedentes (1987, p. 125).

Mas como ocorreu o processo segundo o qual o formato e a proposta desses cursinhos pré-vestibulares — originalmente integrados às estratégias de acesso ao grau universitário próprias às classes médias urbanas — foram reajustados e redirecionados às camadas historicamente excluídas do campo universitário brasileiro?

N. Zago (2008) reconstitui brevemente esta história, evidenciando que os chamados “cursinhos populares” disseminam-se ao longo da década de 1990 em função do processo de massificação do Ensino Médio, intensificado nessa década, mas conjugado, entretanto, à expansão de vagas concentrada no setor privado do Ensino Superior². Este fato reiterava a exclusão de jovens de camadas populares ao Ensino Superior, uma vez que seu acesso a esse nível de ensino permanecia duplamente condicionado às desigualdades escolares, de um lado, e às desigualdades econômicas, de outro.

Neste contexto, a autora destaca o pioneirismo do movimento negro e de setores progressistas da Igreja Católica na disseminação dos “cursinhos populares”, isto é, de iniciativas gratuitas que visavam à preparação de jovens desprivilegiados para os processos seletivos que mediavam o acesso às universidades públicas.

Zago destaca um conjunto de, ao menos, cinco características que definem as condições de existência e as propostas político-pedagógicas que orientam a maioria dos cursinhos populares: 1-) essas iniciativas destinam-se ao atendimento prioritário, quando não exclusivo, a grupos historicamente excluídos do Ensino Superior no país, definidos em termos socioeconômicos ou raciais 2-) essas iniciativas são, em geral, gratuitas; 3-) as propostas pedagógicas que orientam essas iniciativas transcendem seus objetivos propedêuticos, conjugando-os a propostas diversas de formação e de desenvolvimento de consciência crítica por parte dos estudantes frente à realidade social e política em que eles estão inseridos; 4-) os organizadores e professores dessas iniciativas dedicam-se a elas em caráter de trabalho voluntário ou militante e, finalmente, 5-) poucas iniciativas possuem sede própria: em geral, elas funcionam em escolas públicas, universidades, instituições religiosas, associações comunitárias etc.

² Entre 1994 e 2008, as matrículas de Ensino Médio no país foram elevadas em cerca de 70% (Almeida, 2009, p. 37), ao passo que, em 2011, 88% das instituições de Ensino Superior no país pertenciam ao setor privado. Essas instituições concentravam então 72% das matrículas em cursos de graduação presenciais no país (INEP, 2013).

A iniciativa abordada em minha pesquisa apresenta essas cinco características, sendo vinculada a uma rede de iniciativas de cursinho popular conhecida como “Rede Emancipa”.

A Rede Emancipa define-se como um movimento social articulado sob a forma de uma rede de militantes e de colaboradores para a organização e a difusão de “cursinhos populares”, ou seja, cursos pré-universitários gratuitos destinados a apoiar a preparação de estudantes de escola pública frente aos exames de seleção das universidades públicas.

Este movimento, ou como ele é comumente referido pelos seus ativistas, o “Emancipa”, foi constituído em 2007 por uma dissidência de um dos maiores cursinhos populares da cidade de São Paulo – o “Cursinho da Poli” – em virtude de mudanças na proposta original desse curso pré-universitário que abandonou seu caráter gratuito, fato que, segundo tal dissidência, teria descaracterizado a vocação popular da iniciativa (MENEZES, 2012).

Atualmente, o Emancipa abrange sete iniciativas de cursinhos populares na região metropolitana de São Paulo, cinco no interior do estado³, uma em Porto Alegre, RS, uma no Rio de Janeiro, RJ, uma em Montes Claros, MG, e três iniciativas no estado do Pará (EMANCIPA, 2015).

A disseminação dos cursinhos da Rede Emancipa segue a dinâmica das redes de relações dos professores e dos coordenadores das iniciativas, bem como de suas trajetórias universitárias e profissionais. Sendo eles, em geral, jovens graduandos de universidades públicas, os deslocamentos espaciais provocados seja pelo ingresso desses jovens em cursos de pós-graduação, seja por suas inserções profissionais — após a graduação — como docentes do ensino básico na rede pública, consistem nos principais esteios que propiciam a expansão das iniciativas de cursinho popular do Emancipa.

³ As sete iniciativas localizadas na região metropolitana de São Paulo correspondem às iniciativas sediadas nos bairros do Grajaú, do Ipiranga, do Butantã, de Santana (a iniciativa retratada pelo estudo), de Capão Redondo, além de uma iniciativa que funciona na Cidade Universitária e uma localizada no município de Itapevi. As três iniciativas localizadas no interior do estado correspondem às iniciativas sediadas em Sorocaba, São Carlos e no *campus* da Unicamp, outra iniciativa na cidade de Campinas e a última na cidade de Ribeirão Preto.

Por exemplo, no caso do Salvador Allende — cursinho da Rede Emancipa localizado no bairro de Santana, na cidade de São Paulo, e que será abordado na pesquisa — a fundação da iniciativa (em 2010) retrocedeu aos agenciamentos de uma professora de Biologia do colégio público que sedia o cursinho. Essa professora foi quem apresentou aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio a Rede Emancipa e a própria ideia de fundar um cursinho popular no colégio.

A manutenção da coesão entre as diversas iniciativas de cursinho do Emancipa ocorre através de reuniões mensais entre as coordenadorias das iniciativas localizadas na região metropolitana de São Paulo⁴. Nestas reuniões, problemas comuns à rede são discutidos — tais como a evasão de alunos, por exemplo — e diretivas são adotadas com relação a esses problemas.

Igualmente, ao longo do ano, as iniciativas paulistanas costumam realizar três eventos em conjunto. O primeiro deles ocorre no primeiro semestre e é conhecido como “Dia na USP”. Uma das ideias do evento é apresentar a Cidade Universitária aos estudantes paulistanos do Emancipa que, em geral, não a conhecem. Porém, o “Dia na USP” proporciona, como me narrou uma professora altamente engajada no Emancipa, uma “apresentação crítica” à universidade, uma vez que esse primeiro contato ocorre através de uma passeata que percorre as ruas do campus do Butantã, em uma manhã de sábado do primeiro semestre, para reivindicar o fim dos vestibulares e a adoção da política de cotas pelas universidades estaduais de São Paulo.

Além da passeata, em virtude de negociações prévias com os órgãos de assistência estudantil da universidade, o Emancipa proporciona, nesse dia, a oportunidade de seus alunos almoçarem no restaurante universitário em uma tentativa de emular algo próprio ao cotidiano dos alunos da universidade. Por fim, o dia se encerra com um ciclo de palestras de orientação vocacional, organizado pelo próprio Emancipa, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da universidade e com um sarau em seu gramado.

⁴ Para as iniciativas situadas fora de São Paulo, ocorre comunicação eletrônica entre as coordenadorias de todo o país, ainda que em frequência e em intensidade aparentemente menores do que aquelas que caracterizam a comunicação entre as coordenadorias em São Paulo.

Os outros dois eventos anuais são as chamadas “aulas-protesto” ou “aulas públicas”, que marcam a abertura de cada semestre no Emancipa. Realizadas no mais tradicional ponto de concentração de passeatas em São Paulo: o vão do MASP na Avenida Paulista. Essas aulas reúnem todos os professores, coordenadores e os novos alunos das iniciativas da região metropolitana que assistem aos discursos de lideranças de movimentos sociais (como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto ou o Movimento do Passe Livre), de professores e de coordenadores do próprio Emancipa, assim como de professores universitários simpáticos às causas representadas pelo Emancipa. Todos esses discursos compõem, então, o que os professores e coordenadores do Emancipa denominam de “aula-protesto”, consistindo no primeiro contato que os novos estudantes travam com seus cursinhos populares.

A maioria dos professores ou dos coordenadores mais ativos da Rede Emancipa são filiados ao Partido do Socialismo e da Liberdade (PSOL). Esta intersecção orgânica entre a Rede Emancipa e um partido de esquerda — institucionalmente organizado e com representação parlamentar ativa — é uma significativa fonte indutora de efeitos contraditórios para o Emancipa.

Se, por um lado, essa intersecção assegura preciosos recursos políticos e organizacionais para essa rede de cursinhos populares⁵, por outro, nela residirá igualmente a fonte emanadora de recorrentes divergências entre os professores e os coordenadores dos cursinhos vinculados ao partido e aqueles que não o são. Assim, ao longo de minha pesquisa empírica, foram incontáveis os casos de professores ou de organizadores do cursinho que abandonaram o Emancipa denunciando o que eles enxergavam como um “aparelhamento” da rede de cursinhos pelo PSOL.

Assim, no último capítulo da tese, abordarei o constante jogo interacional de gestão dos engajamentos e das identidades políticas em que se encontram inseridos tanto os professores e organizadores do Emancipa vinculados ao PSOL, quanto os que não o são.

⁵ Como veremos, principalmente no último capítulo, a profunda intersecção entre o Emancipa e o PSOL assegura à rede de cursinhos populares tanto o acesso a recursos políticos, tais como as alianças com outros movimentos sociais (expressas, por exemplo, na presença de militantes ou de líderes desses movimentos nas “aulas-protesto”), quanto o acesso a recursos organizacionais como, por exemplo, o empréstimo de carros de som por sindicatos ligados ao PSOL nos eventos públicos realizados pelo Emancipa.

Nessa oportunidade, terei condições de elaborar as fronteiras entre duas modalidades distintas de engajamento no cursinho, isto é, a modalidade que caracteriza os agentes mais pesadamente investidos no Emancipa (que eu denomino como “militantes”) e a modalidade caracterizada pelos agentes que possuem um envolvimento menos intenso na rede de cursinhos populares (que eu denomino como “colaboradores” ou “voluntários”).

I.2) O cursinho Salvador Allende dentro da Rede Emancipa

Uma das militantes mais ativas do Emancipa tematizou longamente, em nossa entrevista, as diferenças entre as dinâmicas de organização e de funcionamento de cada uma das iniciativas de cursinho do Emancipa na região metropolitana de São Paulo.

Entre essas iniciativas, algumas funcionam aos sábados, enquanto outras organizam suas aulas durante a semana. Há iniciativas que contam com um maior número de alunos e outras com um contingente reduzido. Iniciativas localizadas em regiões claramente periféricas (os cursinhos do Grajaú, de Itapevi e do Capão Redondo, fundamentalmente) contam com dificuldade para atrair professores e coordenadores enquanto certas iniciativas (caso, principalmente, da iniciativa estudada, como veremos, e da iniciativa localizada na Cidade Universitária da USP) são caracterizadas por condições de localização que favorecem sobremaneira a atração de professores e de coordenadores.

A iniciativa de cursinho que selecionei para a condução do estudo é conhecida como a maior iniciativa do Emancipa, ou seja, aquela que conta com o maior número de matrículas de alunos entre os cursinhos da rede. A organização interna dessa iniciativa, bem como a energia de seus professores e coordenadores, também é comumente elogiada entre os demais militantes e colaboradores do Emancipa.

A localização física dessa iniciativa na cidade de São Paulo também é altamente privilegiada: ela funciona em um colégio público próximo ao terminal rodoviário do Tietê que, além de se constituir em um entroncamento de diversas linhas de ônibus municipais e intermunicipais, conta igualmente com uma estação de metrô.

Estas condições facilitam o acesso de estudantes e, igualmente, de professores e de coordenadores que residem tanto nas zonas norte e leste da cidade, quanto no município de Guarulhos.

Através das entrevistas com duas professoras que também foram estudantes da iniciativa, é possível reconstruir sinteticamente o contexto de fundação do Allende, ao qual, aliás, já aludi brevemente.

Em 2010, no colégio público que hoje sedia a iniciativa, uma professora de Biologia — militante do PSOL e que havia participado da fundação da Rede Emancipa — apresentou aos alunos do 3º ano do Ensino Médio (entre eles, uma de minhas entrevistadas, Adriana) a possibilidade de fundar, ali na escola, um cursinho popular vinculado ao Emancipa.

A diretoria da escola foi, entretanto, contrária à iniciativa, motivando um *apitação* dos alunos em protesto à decisão. Em meio a esse impasse, essa professora logrou viabilizar o início das aulas do cursinho em uma universidade privada, próxima ao colégio, onde ela possuía alguns contatos pessoais.

Após uma nova rodada de conversas e negociações junto à diretoria, a professora e os alunos interessados na iniciativa obtiveram então a aprovação para o funcionamento do cursinho nas dependências do colégio, aos sábados, a partir do ano de 2011.

Quando os estudantes que participaram dessa fase de implantação do cursinho foram chamados a decidir o nome da iniciativa por meio de sugestões e de uma votação, a opção escolhida para batizar a iniciativa foi, ao fim do processo, o nome do revolucionário presidente chileno Salvador Allende. Como me reportou uma das entrevistadas, presente na ocasião deste “batizado”, essa opção foi sugerida pelos próprios estudantes, inspirados em uma das primeiras aulas de História que haviam assistido no próprio cursinho.

Em 2012, o cursinho encontrava-se então plenamente estruturado, passando a oferecer 200 vagas, ao início de cada ano, para o módulo “extensivo”, transcorrido entre os meses de março e de dezembro.

Conforme explicarei de forma mais detalhada adiante, a taxa de evasão de alunos ao longo do ano é recorrentemente alta não apenas no Salvador Allende, como também nos

demais cursinhos do Emancipa. Durante os três anos de minha observação etnográfica, tornou-se possível verificar que, em geral, ao final do primeiro semestre de aulas, o contingente de alunos que participam ativamente do cursinho é reduzido para menos da metade dos alunos ingressantes. Esta alta taxa de evasão possibilita que o cursinho organize um módulo “intensivo”, programado para os meses entre agosto e novembro, disponibilizando novamente outras 200 vagas para esse módulo.

A divulgação da abertura de vagas ocorre por meio do site do Emancipa, de cartazes distribuídos e colados em escolas públicas da região pelos professores e coordenadores da iniciativa, de anúncio em jornais de bairros próximos e em um conhecido jornal de classificados de emprego. Além disso, nos anos de 2012 e 2013, houve divulgação das matrículas em um programa de rádio e em sites de informações sobre cultura e cursos gratuitos na cidade de São Paulo.

O resultado desse esforço de divulgação é o interesse de aproximadamente 700 alunos por ano para a chamada de fevereiro, obrigando o cursinho à realização de sorteios de vagas e ao estabelecimento de listas de espera.

As aulas ocorrem aos sábados, das nove da manhã às cinco da tarde. Cada aula tem uma hora de duração, alternando-se entre as disciplinas do Ensino Médio (inclusive Sociologia e Filosofia), com maior concentração em Português e Matemática. Toda semana há, igualmente, a realização de uma atividade de “Círculo”, na qual os estudantes debatem, sob a mediação de um dos professores ou coordenadores do cursinho, temas polêmicos da agenda política contemporânea. Esses temas são ora definidos pelos professores e coordenadores, ora definidos pelos próprios estudantes por meio de votação entre propostas sugeridas individualmente pelos alunos.

Como venho mencionando, a iniciativa conta com professores e com coordenadores. Ambos são, em geral, jovens graduandos de universidades públicas localizadas na região metropolitana de São Paulo.

Os coordenadores possuem um engajamento mais intenso do que a maioria dos professores na iniciativa, permanecendo nela durante um maior período de tempo e estando presentes praticamente em todos os sábados de aula. Como veremos no último capítulo da

tese, os coordenadores apresentam frequentemente profundos níveis de engajamento na iniciativa, encaixando-se na categoria de “militantes”.

Já o grau de engajamento entre os professores, bem como o período em que permanecem na iniciativa, são altamente variáveis. Muitos professores possuem aulas no Salvador Allende tão-somente a cada dois sábados, comparecendo quinzenalmente, portanto, ao cursinho, ministrando suas aulas e indo embora logo em seguida. Não raramente, alguns, entre esses, mal chegam a completar um semestre na iniciativa. Veremos, no último capítulo, que o engajamento desses professores pode ser qualificado a partir da categoria de “colaboradores” ou “voluntários” que definirei com maior precisão nessa oportunidade.

Entretanto, há aqueles professores que, além de ministrarem suas aulas, assistem às aulas de outros professores, contribuem com tarefas da coordenação e se fazem presentes em todas as reuniões do cursinho. Assim como os coordenadores, este perfil de professores também se encaixa na categoria dos “militantes”. Nestes casos, em geral, o engajamento no cursinho mistura-se a uma rede de amizades que constroem com os estudantes e com os demais organizadores da iniciativa. Para esses agentes, portanto, política, pedagogia e diversão parecem caminhar de mãos dadas no contexto do circuito de sociabilidade que constituem a partir de suas experiências no Salvador Allende.

Se os professores contam, em geral, com duas ou quatro aulas a cada quinzena, aos coordenadores caberá um volume maior de trabalho. Pois, eles são encarregados da intrincada tarefa de se comunicarem com os professores para estabelecer, semana a semana, a grade de aulas e o recebimento dos materiais didáticos. Eles também se constituem no canal de comunicação com a diretoria do colégio para a resolução das questões referentes ao uso do espaço pelo cursinho e, igualmente, participam das reuniões com as coordenações das demais iniciativas do Emancipa na região metropolitana de São Paulo, assumindo responsabilidades na organização das atividades conjuntas da rede.

É difícil estimar o número de pessoas envolvidas nessa complexa rede de colaboração e de militância que sustenta o Salvador Allende, pois, como podemos ver, este contingente de professores e de coordenadores encontra-se em constante mutação

caracterizada pelo ingresso e pela saída constante de colaboradores e militantes. Assim, em termos estimativos, calculo que a iniciativa conte, em média, com quatro coordenadores e cerca de 25 professores.

Como explicitado acima, o Emancipa é radicalmente contrário à cobrança de qualquer espécie de taxa ou de mensalidade dos estudantes. Desse modo, a manutenção financeira do Salvador Allende ocorre através da venda de camisetas, de canecas e de broches do cursinho, bem como através da pequena renda auferida da venda de doces, de salgadinhos, de água e de refrigerante aos próprios estudantes durante os sábados de aulas. Em momentos de caixa negativo, doações de professores, coordenadores e dos próprios alunos são solicitadas para o financiamento das necessidades financeiras imediatas do cursinho.

Estas modestas e intermitentes fontes de captação de recursos impossibilitam formas mais sistemáticas de produção e de distribuição de material didático na iniciativa estudada, algo que, como veremos, prejudica sobremaneira as condições de estudo e de preparação dos estudantes para os concorridos exames vestibulares.

Neste esquema pouco consistente e estável de produção e de distribuição de material didático, os professores são dotados de “autonomia” para enviar (ou não) alguma espécie de material referente às suas aulas da semana. A coordenadoria do cursinho encarrega-se, então, de imprimir o material enviado em uma gráfica onde um simpatizante da iniciativa trabalha. Esse simpatizante assegura um custo reduzido para as cópias do cursinho, financiadas com a pequena renda originada das fontes acima descritas.

Através de minha inserção etnográfica no cursinho, eu pude observar que este esquema de produção e de distribuição de material didático funciona, na prática, de maneira dispersa e assistemática. Entre os variados problemas que o caracterizam, a própria distribuição “aula a aula” de folhas de material dispersas entre as diferentes disciplinas – com casos de atraso ou de “furos” de professores no envio dos materiais correspondentes às suas aulas – torna difícil o arquivamento e o estudo da totalidade desses materiais pelos alunos. Essa situação é seriamente agravada pelo fato de que, como veremos adiante, uma das grandes desvantagens da escolarização prévia a que esses estudantes foram expostos,

em comparação aos seus pares de classe média, corresponde às frágeis disposições à manipulação de materiais didáticos que lhes foram inculcadas pelo trabalho pedagógico conduzido nas escolas públicas em que estudaram.

I.3) Os estudantes, os professores e os coordenadores do Salvador Allende

Os estudos nacionais sobre a temática dos casos de sucesso escolar improváveis entre as camadas populares têm realizado formidáveis avanços na apreensão da complexa variedade de dinâmicas de socialização e de agenciamentos práticos singulares observáveis entre aqueles sujeitos que são capazes de reverter, em algum grau, as poderosas engrenagens de reprodução das desigualdades educacionais no país (Viana, 1998; Zago, 2001, 2006).

Assim, esses importantes avanços nos colocam a necessidade de refinar o uso e o sentido sociológico de expressões vagas e imprecisas, ainda que frequentemente empregadas no léxico sociológico, tais como “camadas populares”. Em outros termos, tais avanços solicitam a necessidade de construir analiticamente as cisões e as fraturas existentes entre as diversas frações das camadas populares, às quais correspondem cisões e fraturas referentes aos estilos de vida e às estratégias educacionais observadas entre elas.

Perosa, Kerches e Lebaron (2015) mobilizam uma vasta gama de dados para, através da técnica de correspondências múltiplas, articular as correspondências entre o espaço social, de um lado, e a disposição geográfica das subprefeituras da cidade de São Paulo, de outro, com especial atenção à distinção entre subprefeituras periféricas e semiperiféricas fundada em ampla referência a dados educacionais e culturais.

Neste mesmo sentido, meu trabalho também busca contribuir para construir analiticamente a posição e a trajetória de classe dos agentes retratados dentro do amplo universo das camadas populares da cidade de São Paulo.

Em seus textos sobre a temática das classes e do espaço social, Bourdieu nos esclarece que a construção analítica da posição e da trajetória de classe envolvem um

esforço duplo de determinação tanto da posição sincrônica ocupada pelos agentes, quanto dos percursos diacrônicos de ascensão, descenso ou de estagnação no espaço social, delineadas pelos grupos sociais ou — em um enfoque mais atento às particularidades empíricas de cada caso de análise — pelos grupos familiares a que os agentes pertencem (Bourdieu, 1989, 2007).

Mas, além de construir a posição sincrônica e a trajetória diacrônica do agente, também se prova necessário delimitar o estado presente das relações objetivas entre a estrutura social e o sistema de ensino, afinal, como veremos abaixo, o diploma de um nível de ensino que se mantém raro para uma determinada coorte geracional de uma classe ou fração de classe pode, a partir da expansão progressiva do sistema de ensino, se tornar quase banal para a coorte que lhe sucede.

No caso que nos ocupa, por exemplo, veremos que, entre os pais dos estudantes do cursinho, o diploma de ensino secundário era notavelmente menos frequente do que ele é atualmente entre seus filhos. O acesso ao Ensino Superior também era, então, um destino social virtualmente inconcebível a esses pais enquanto seus filhos vivem a experiência de se constituírem como a primeira geração em suas famílias a enxergar esse destino como possível, embora ainda não provável, nem tampouco naturalizado, como veremos a seguir.

I.3.1) Os estudantes do Salvador Allende

Na aula inaugural do Salvador Allende, no ano de 2013, organizei a aplicação de um questionário socioeconômico junto aos estudantes ingressantes no cursinho que contou com 147 respondentes. A construção analítica das propriedades sociológicas dos estudantes da iniciativa funda-se, portanto, nos dados coletados a partir desse questionário, assim como nos dados coletados através das 26 entrevistas em profundidade conduzidas junto a estudantes da iniciativa ao longo do estudo, assim como as entrevistas realizadas junto a alguns dos pais desses estudantes⁶.

⁶ No capítulo sobre o desenho metodológico da pesquisa, esclareço quantos pais foram entrevistados, bem como os critérios para sua seleção.

A maioria dos estudantes do cursinho tem entre 17 e 19 anos, cursando atualmente o último ano do Ensino Médio ou tendo concluído o mesmo no ano anterior. São raros os casos de estudantes que apresentem distorção de idade-série, ou seja, esses jovens são caracterizados por um fluxo escolar regular e contínuo, geralmente sem quaisquer interrupções que viessem a ser motivadas seja por repetência, seja por abandono temporário dos estudos.

Em geral, eles moram em bairros integrantes das subprefeituras da Casa Verde e da Freguesia do Ó que Perosa, Kerches e Lebaron constroem como subprefeituras semiperiféricas, isto é, aquelas que representam zonas de transição social (e, por vezes, geográfica) entre os distritos de classe média e os distritos mais carentes da cidade de São Paulo, fortes concentradores de pobreza, de altas taxas de homicídios, de fecundidade e de repetência escolar (2015, p.109)⁷.

Esses autores observam que a posse de diploma de Ensino Médio é a variável de maior peso para a composição da distância social entre as subprefeituras periféricas e as semiperiféricas (*ibid.*). Com efeito, o fato de todos os estudantes da iniciativa terem completado ou estarem cursando o último ano deste nível de ensino — quando ingressam no cursinho — já lhes coloca acima de aproximadamente 42% da população paulistana de sua coorte geracional (jovens entre 18 e 24 anos) que não possuem o Ensino Médio completo (SEADE, 2015).

O fato das trajetórias escolares dos estudantes do cursinho terem se processado de forma regular, fluída e sem interrupções também é significativo para melhor localizar esses estudantes entre a juventude das ditas “camadas populares”, uma vez que os autores acima referidos evidenciam que, embora as taxas de repetência sejam baixas em toda cidade por conta das políticas avaliativas de promoção automática (Perosa, Kerches & Lebaron, 2015, p. 108), essas taxas demonstram crescimento significativo entre a juventude das regiões mais periféricas da cidade.

⁷ Dada a proximidade privilegiada da iniciativa à estação Tietê — um dos mais importantes entroncamentos do transporte urbano paulistano — também há no Salvador Allende estudantes provenientes do município de Guarulhos, de bairros do centro da cidade (como o Bom Retiro, por exemplo) e, até mesmo, de bairros fronteiriços entre o centro e a zona leste da cidade.

Do ponto de vista racial, 50% dos estudantes da iniciativa declararam-se brancos, 35% pardos e 12% pretos. Para podermos situar este quadro em perspectiva mais ampla, uma vez que os estudantes do cursinho já concluíram ou estão prestes a concluir o Ensino Médio, podemos observar que, na coorte de idade de 18 a 24 anos, 42% dos jovens “não-brancos” (isto é, pretos e pardos) concluíram o Ensino Médio no país em 2009 enquanto, no mesmo universo de referência, 62% dos jovens brancos completavam esse nível de ensino naquele ano (Andrade, 2012).

A narração de episódios de preconceito racial é frequentemente reportada pelos jovens negros na ocasião das entrevistas em profundidade, justamente em espaços difusores de educação e de cultura como, por exemplo, as próprias escolas em que estudaram e as instituições culturais que buscaram frequentar, tais como museus. Explorarei em maior detalhe essas narrativas no capítulo três da tese.

Do ponto de vista da questão de gênero, há uma inequívoca predominância feminina no corpo discente do cursinho: as garotas totalizam 67% do total de estudantes da iniciativa. Para podermos apreciar este número ante um contexto mais amplo, é possível afirmar que, em 2006, aproximadamente 58% dos concluintes do Ensino Médio no país eram mulheres (FCC, 2007).

Carvalho (2008) demonstrou que a expansão do sistema de ensino nacional ao longo do século XX alcançou amplamente as mulheres que se constituem, atualmente, em maioria num vasto conjunto de indicadores de realização ou de desempenho escolar. A autora também argumenta que a pertinência do gênero para a escolarização é sensivelmente mais importante entre as camadas populares, uma vez que seu peso estatístico reduz-se progressivamente conforme observamos os estratos mais altos da pirâmide social brasileira. A questão de gênero também será abordada em maior detalhe no capítulo dois da tese.

As famílias dos estudantes da iniciativa originam-se, em geral, de migrantes do interior do estado, de Minas Gerais ou da região Nordeste, tendo algumas delas realizado a migração ainda na geração dos avós, enquanto, em outras, o processo migratório ocorreu já na geração dos pais.

As entrevistas em profundidade tanto com os estudantes quanto com seus pais revelam que a migração seja dos avós, seja dos pais, é, muitas vezes, a forma de escapar ao “trabalho na roça” nas pequenas localidades rurais de origem, representando frequentemente, especialmente no caso dos pais migrantes, a volta à escola por meio dos cursos supletivos em virtude da percepção desses pais quanto às maiores necessidades de qualificação próprias ao mercado de trabalho paulistano.

Concluir o Ensino Médio já provê à maioria dos estudantes do cursinho uma escolaridade maior do que a escolaridade de seus pais, cuja maioria (56%) não completou esse nível de ensino.

Nestas condições, a integração desses pais à economia urbana paulistana dá-se através de ocupações de baixo escalão na administração pública ou no setor de serviços, sendo estas tanto ocupações manuais qualificadas e não-qualificadas quanto ocupações não manuais de rotina (auxiliar administrativo, repositor de estoque em supermercado etc.) No caso específico das mães, predominam o emprego doméstico e as posições de vendedora (autônoma ou em lojas do bairro em que habitam).

Nota-se nas entrevistas em profundidade com os pais que, a despeito da melhora das condições materiais de existência lograda a partir da migração, muitos dos pais ressentem-se do fato de que suas trajetórias ocupacionais se encontram bloqueadas em virtude, segundo acreditam, da limitação de suas credenciais escolares. Como mencionado acima, são comuns os casos em que, logo após a migração, os pais sentiram-se premidos a retornar aos bancos escolares – principalmente, através de cursos supletivos – para obter o diploma do Ensino Médio ou, ao menos, o diploma do Ensino Fundamental. Em menor escala, também encontrei histórias de mães que estavam cursando ou haviam acabado de cursar o Ensino Superior em modalidades de curta duração (presenciais ou a distância) oferecidas por instituições de ensino privadas.

Por conta desse bloqueio de que os pais se ressentem, atribuindo-o a suas limitadas credenciais escolares, eles buscam resguardar seus filhos da necessidade de ingressar no mundo do trabalho tão cedo quanto eles próprios tiveram que fazê-lo: muitos dos estudantes relatam que seus pais começaram a trabalhar entre os 11 e 15 anos de idade. No

entanto, por consequência justamente dos esforços acima mencionados por parte dos pais, 64% dos estudantes da iniciativa não trabalham.

O diploma do Ensino Superior é claramente raro entre os pais desses estudantes: somente 7,5% dos pais possuem este diploma. O diploma superior correspondia, portanto, a um destino social raramente concebido como possível pelos pais dos estudantes quando estes possuíam a idade atual de seus filhos. Não obstante, as últimas duas décadas trouxeram mudanças sensíveis a este cenário.

A expansão do Ensino Médio combinada às transformações do acesso ao Ensino Superior fizeram desses jovens a primeira geração de seus grupos familiares a incorporar este nível de ensino como um destino social possível a eles próprios e concretamente vislumbrado pelos casos — que se avolumam em suas redes de relações imediatas no trabalho, na vizinhança, na família estendida etc. — de jovens que logram acessar o Ensino Superior a partir das mesmas condições que caracterizam as experiências sociais desses estudantes do Salvador Allende.

É necessário frisar, contudo, que a apreensão desse nível de ensino como um “destino possível”, por esses jovens e suas famílias, é radicalmente distinta da forma como as classes médias e altas apreendem o Ensino Superior, isto é, da forma como estas classes internalizam o grau universitário na condição de um destino provável e, até mesmo, naturalizado entre seus membros.

As pesquisas contemporâneas sobre jovens das classes médias demonstram que o acesso ao Ensino Superior é vivido praticamente como uma certeza subjetiva mesmo entre aqueles jovens caracterizados por uma trajetória escolar altamente acidentada, uma vez que seus pais dispõem dos recursos materiais e imateriais necessários para assegurar múltiplas vias de trânsito a esse nível de ensino mesmo para seus filhos e filhas que vivenciam altos graus de dificuldades ou de problemas escolares (Nogueira, 2002, Grün, 1992).

Já no caso dos jovens de camadas populares, para melhor compreendermos como o Ensino Superior é apreendido na condição de um destino possível, embora não assegurado, nem tampouco naturalizado entre os mesmos, devemos recordar que a geração dos estudantes do cursinho nasceu durante os anos de 1990, ou seja, a década em que as vagas

no Ensino Superior paulista cresceram consideravelmente, impulsionadas pela expansão do setor privado nesse nível de ensino⁸.

Ademais, os estudantes do Salvador Allende ingressam no Ensino Médio ao final da primeira década dos anos 2000, isto é, quando praticamente todas as recentes condições e políticas de expansão do acesso ao sistema universitário, público ou privado, já se encontravam implantadas. Em outros termos, eles integram a primeira geração que se gradua no Ensino Médio dos colégios públicos paulistanos tendo frente a si um novo contexto de acesso ao Ensino Superior marcado pela multiplicação das vagas no setor privado, ocorrido desde a década de 1990, pelo PROUNI⁹ (criado em 2004), pela expansão das universidades federais — com destaque para a fundação da UFABC (em 2006) e da UNIFESP (em 2005) na região metropolitana de São Paulo — e, mais recentemente, pela política de cotas implantada nas universidades federais (aprovada em 2012).

Neste novo contexto, os jovens e suas famílias passaram a encontrar, sucessivamente, exemplos concretos em seus círculos de relações imediatas na família, na vizinhança ou no trabalho de conhecidos, de irmãos, de primos ou de amigos que conseguiam “chegar lá”, isto é, que começam a ingressar e a se diplomar no Ensino Superior.

Em suma, as transformações das condições objetivas próprias ao novo estado das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social são subjetivamente apreendidas por esses jovens e por suas famílias. Assim, se para a geração dos pais, o acesso ao Ensino Superior mal era incorporado como um destino social concebível a eles, para a geração de seus filhos, o Ensino Superior já é apreendido na condição de um destino possível embora, de modo algum, provável, nem tampouco naturalizado.

⁸ Na região metropolitana de São Paulo, o total de matrículas em cursos de graduação presenciais cresceu de 318.983, em 1995, para 871.823 em 2012. A expansão do setor privado foi o grande fator responsável por este crescimento: em 1995, o setor registrava 272.256 matrículas, já em 2012, este número aumentou para 776.024 matrículas (SEADE, 2015).

⁹ Programa Universidade para Todos que oferece bolsas integrais ou parciais em instituições de Ensino Superior privadas para estudantes de baixo poder aquisitivo em troca de isenções fiscais oferecidas pelo governo a tais instituições. Para análises recentes sobre o programa e seus beneficiários, recomendo fortemente os trabalhos de M. Lima (2013) e W. Mesquita (2012).

Desse modo, com o intuito de sintetizar a descrição das propriedades sociológicas que caracterizam os estudantes do cursinho, é possível afirmar que os bairros de feições semiperiféricas (e não completamente periféricas) em que habitam, a posse generalizada de Ensino Médio entre eles, bem como o fluxo regular e sem interrupções que caracterizam suas trajetórias escolares nos informam que os estudantes do Salvador Allende experienciam condições consideravelmente privilegiadas entre a juventude das chamadas “camadas populares”.

As experiências sociais desses jovens apresentam poucos pontos em comum com as experiências dos jovens atingidos pelos mais altos níveis de exclusão social nas metrópoles brasileiras que, como descreve, por exemplo, Patto (1990), têm sua fase biográfica designada como “juventude” frequentemente abreviada pelo abandono da escola em função do trabalho, pela gravidez precoce, sendo constantemente expostos à ameaça de violência física, por parte do tráfico ou da polícia, e da violência simbólica, conduzida, por vezes, no interior da própria instituição escolar, que tende a estigmatizar como escolarmente inadequados e potencialmente “perigosos” os jovens das regiões mais periféricas da cidade.

Nas discussões organizadas no Salvador Allende, acerca de temáticas politicamente sensíveis como a questão do aborto, da redução da maioridade penal ou da descriminalização das drogas, torna-se patente o fato de que os estudantes do cursinho apreendem subjetivamente essa situação relativamente privilegiada que os caracteriza ante os demais jovens das “camadas populares”. Pois enquanto os coordenadores do cursinho solicitam continuamente que os jovens se refiram a suas próprias experiências nas discussões dessas questões, os estudantes espontaneamente localizam os sujeitos sociais que seriam preferencialmente atingidos pela gravidez precoce, pelo sistema carcerário ou pela atração exercida por atividades ilícitas como os “jovens de menos oportunidades” ou “os jovens que moram nas favelas”, segundo os termos que eles próprios utilizam.

Por outro lado, quando comparados a seus pares das classes médias e altas, os estudantes do Salvador Allende encontram-se, certamente, em situação de profunda desvantagem. Em primeiro lugar, através do questionário aplicado, verifica-se que 90% dos respondentes haviam realizado integralmente o Ensino Médio nas escolas públicas. Ora, os estudos sobre transição educacional no país têm estimado que os alunos provenientes de

escolas privadas possuem, em média, cerca de 15 vezes mais chances de ingressar em uma universidade do que seus pares da escola pública (Ribeiro, 2011, p. 62).

Ademais, a experimentação da fase biográfica denominada como “juventude” entre os estudantes do cursinho está longe de transcorrer nos mesmos termos que dotam continuamente os jovens de classe média e alta de vantagens nos futuros jogos de concorrência social que encontrarão no vestibular e no mercado de trabalho. Os resultados do questionário aplicado demonstram, por exemplo, que somente 11% dos estudantes da iniciativa realizaram cursos de idiomas por um período igual ou superior a dois anos, enquanto a ampla maioria (64% dos estudantes) jamais realizou um curso de idiomas extraescolar.

Ao longo da pesquisa de campo, tive a oportunidade de entrevistar nove jovens de classe média, graduandos de engenharia na UFABC, para a produção de um artigo sobre outra temática (Bonaldi & Silva, 2014). Além de todos esses entrevistados terem estudado em colégios particulares, suas vivências extraescolares eram narradas a partir de uma multiplicidade de cursos ligados ao aprendizado de línguas ou a finalidades artísticas e desportivas. Viagens e experiências de intercâmbio tomavam, igualmente, parte ativa nesses relatos.

Portanto, além de se originarem das escolas públicas, a realidade extraescolar dos jovens do Salvador Allende é radicalmente distinta da dinâmica e multifacetada vivência extraescolar de seus pares de classe média. Embora, em sua maioria, os estudantes do cursinho não tenham precisado, assim como os jovens de classe média, contribuir ativamente com o sustento da família, suas tardes ou manhãs fora dos colégios eram passadas conversando com os amigos nas ruas do bairro, jogando vídeo game e navegando na Internet nas casas dos vizinhos ou, simplesmente, como dois entrevistados me contam, dormindo.

Desse modo, quando eu indagava os jovens de classe média, na ocasião das entrevistas em profundidade, sobre os “cursos fora da escola” de que já haviam participado, eles mencionavam cursos de Inglês, Espanhol, Alemão, balé, violão etc. Já quando eu dirigia a mesma questão, formulada nos mesmos termos, aos estudantes do cursinho eles

recorriam imediatamente a cursos profissionalizantes de curta duração que haviam realizado gratuitamente em iniciativas municipais, em ONGs ou em associações religiosas, bem como ao frequente curso de computação – de acordo com o questionário, 65% dos estudantes já haviam realizado algum tipo de curso de informática — de conotações claramente profissionalizantes, ainda que, raramente, algum desses cursos tenha gerado uma inserção ocupacional a esses jovens¹⁰.

Portanto, é possível sintetizar a construção analítica do *locus* estrutural ocupado por esses jovens e suas famílias, afirmando que eles experienciam condições relativamente privilegiadas ante a juventude atingida pelos mais altos níveis de exclusão na região metropolitana de São Paulo. No entanto, não seria razoável supor que essas condições relativamente privilegiadas sejam suficientes para aproximá-los da realidade própria aos jovens de classe média e alta.

É possível notar, contudo, que esta operação de construção analítica que acabei de realizar é dotada de feições inequivocamente típico-ideais, sendo fundada nos resultados do questionário aplicado e nos traços recorrentes das entrevistas em profundidade com os estudantes do Salvador Allende. Certamente, como veremos ao longo do trabalho, há casos de estudantes do cursinho que escapam, de forma absoluta ou relativa, dessa construção.

Nesse sentido, veremos os casos de estudantes que contaram, por exemplo, com determinados fatores e condições singulares em seus processos de socialização e de escolarização que os colocam em situação de vantagem ante a maioria dos estudantes do cursinho. São justamente estes os estudantes que os organizadores do cursinho identificam como “os que vestem a camisa do Allende”¹¹ e, em geral, serão eles que virão a alcançar a aprovação nas universidades públicas ou a obtenção de bolsas integrais em instituições privadas renomadas através do Prouni, voluntariando-se, em seguida, à atuação no cursinho na condição de professores ou de coordenadores.

¹⁰ Como veremos em maior detalhe no capítulo três, os jovens relatam que esses cursos são importantes para acumular aprendizado ou simplesmente para preencher seus tempos livres. Alguns deles relatam ter participado desses cursos simplesmente porque seus amigos os levaram a fazê-lo.

¹¹ Nos termos empregados por uma das militantes entrevistadas.

Nota-se, portanto, uma afinidade eletiva, geralmente inconsciente aos agentes do contexto social delimitado pelo cursinho, entre os fatores e as condições que modulam a posição e a trajetória desses estudantes “que vestem a camisa do Allende” e aquelas condições e fatores que caracterizam a posição e a trajetória da maioria dos professores e coordenadores do cursinho.

No momento de abordar os casos singulares dos entrevistados, demonstraremos exaustivamente que esses fatores e condições — localizados inconscientemente na raiz dessas afinidades — correspondem, por vezes, à inserção do jovem ou de sua família em redes de relações sociais que lhes dotam de um maior volume de capital informacional sobre as possibilidades de ingresso em um estabelecimento público que oferece condições mais estruturadas de ensino, um superinvestimento da família para a manutenção dos filhos em escolas particulares do bairro, a presença de um familiar com Ensino Superior que atua como “outro significativo” ou um “modelo impulsionador” da trajetória educacional do jovem etc.

I.3.2) Os professores e coordenadores do cursinho

Organizar a construção analítica do *lôcus* estrutural ocupado pelos professores e coordenadores do cursinho no espaço social paulistano é uma tarefa sensivelmente mais complexa e fugidia do que descrever as propriedades sociológicas dos estudantes nos termos em que tal descrição foi formulada no tópico anterior.

Em primeiro lugar, em virtude do caráter voluntário do trabalho no cursinho, a rotatividade de professores é altíssima. São muitos os professores que mal completam um semestre na iniciativa seja por divergências políticas ante o cursinho, seja pelo acúmulo de obrigações acadêmicas e profissionais ou, ainda, por uma mistura complexa desses fatores. Salvo engano, em 2015, não havia sequer um professor que ainda estivesse atuante na iniciativa desde o início da pesquisa de campo em 2012.

Nestas condições, tornou-se impraticável conduzir um recenseamento das propriedades sociológicas pertinentes a esses agentes do modo como fora realizado junto aos estudantes, isto é, por meio da aplicação de questionários fechados.

Dessa maneira, a descrição que organizo em seguida encontra-se fundamentada nas oito entrevistas em profundidade que realizei junto a professores e coordenadores da iniciativa, bem como através de dados recolhidos através de minha inserção etnográfica.

A ampla maioria dos professores e coordenadores do Salvador Allende são graduandos das universidades públicas localizadas na região metropolitana de São Paulo nos cursos de Humanidades, de Educação (tanto o curso de Pedagogia, quanto os cursos de Licenciatura) e de Ciências Básicas¹².

Na verdade, os professores e coordenadores oriundos dos cursos que eu designei pela expressão de “Ciências Básicas” conformam uma minoria em comparação à ampla maioria de organizadores do cursinho originados dos cursos de Humanidades e de Educação. Os coordenadores costumam divertir-se com o fato de que encontrar um professor de História, Literatura ou Geografia é extremamente fácil, enquanto arregimentar professores para as aulas de Exatas é incomparavelmente mais difícil.

Durante o ano de 2013, por meio da divulgação sobre as oportunidades de ministrar aulas no cursinho através de cartazes no tradicional Instituto Mauá de Tecnologia, três estudantes de engenharia procuraram a iniciativa, interessados em atuar como professores de Exatas. Na primeira reunião conjunta de professores e coordenadores, um texto sobre a função e o papel dos cursinhos populares foi lido e discutido coletivamente. Em poucos minutos de discussão, uma das coordenadoras, egressa do curso de Ciências Sociais da USP, formulou entusiasmada — ante a constatação geral acerca das dificuldades de preparação dos estudantes do cursinho — a indagação sobre qual seria então o papel de um cursinho popular nos seguintes termos: “Formar para um vestibular ou formar para uma revolução?”

¹² Através do termo “Ciências Básicas”, refiro-me aqui fundamentalmente aos Bacharelados em Matemática, Física e Química.

Prontamente, a própria coordenadora percebeu o desconforto que poderia gerar nos novos professores da iniciativa e perguntou aos estudantes de engenharia, entre risos delicados, se este tipo de manifestação os assustava. De forma monossilábica e um pouco constrangida, um deles respondeu: “Sim, um pouco...”, destravando os risos de praticamente todos os participantes da reunião.

Apenas um desses estudantes de engenharia permaneceu durante um período maior como professor do cursinho. Narrei este episódio, contudo, para ilustrar com maior vivacidade o fato de que dificilmente alguém à margem do ambiente politizado próprio aos cursos de Humanidades e de Educação das universidades públicas permanece, durante um período de tempo razoável, como professor ou como coordenador do cursinho.

O recrutamento acadêmico dos professores e coordenadores da iniciativa é, portanto, bastante homogêneo. Já o recrutamento socioeconômico dos agentes da iniciativa é mais difícil de ser apreendido e sistematizado.

Há professores e coordenadores originados de estratos da classe média. Eles são brancos, estudaram em colégios particulares, realizaram cursinhos privados e, logo, possuem uma experiência social mais distante com relação à experiência dos estudantes do Allende.

Embora eu seja facilmente identificado a essa origem de classe média, na ocasião de entrevistas em profundidade ou em momentos de minha inserção etnográfica, organizadores do cursinho, originados de extrações populares, não se furtaram de observar diretamente a mim que as atitudes (políticas ou pedagógicas) praticadas pelos demais professores ou coordenadores originados da classe média — e com as quais eles se colocavam em franco desacordo — seriam fruto justamente dessa experiência social afastada da experiência que caracteriza as condições objetivas e a vivência subjetiva dos estudantes do cursinho.

Os professores e coordenadores de classe média do cursinho pressentem que sua origem social privilegiada é, naquele contexto específico, um flanco que pode torná-los constantemente vulneráveis ao questionamento de suas opiniões e tomadas de posição dentro do cursinho popular devido a essa distância objetiva entre suas trajetórias de vida e

as trajetórias da maioria dos estudantes do Allende. Assim, ao longo de minha observação etnográfica, foi possível observar certos momentos em que esses professores e coordenadores buscavam dissimular suas origens sociais através de inflexões no uso da língua em direção a formas populares ou através da ênfase na situação de limitação de recursos financeiros em que viviam como estudantes universitários ou como professores da educação básica recém-formados com o intuito (nem sempre bem-sucedido...) de evitar que sua origem social fosse evocada como evidência da distância entre sua experiência e a de seus estudantes.

Há, igualmente, professores e coordenadores pertencentes ao que poderíamos denominar como classe média baixa. Eles são filhos de professores da educação básica, de pequenos proprietários ou de funcionários administrativos de médio escalão de instituições públicas.

Em primeiro lugar, ao contrário da ampla maioria dos estudantes do cursinho, esses agentes costumam ter, ao menos, um dos pais com Ensino Superior, completo ou incompleto. Eles passaram momentos de sua escolarização na escola pública, porém seja devido ao esforço financeiro dos pais, seja devido ao capital cultural acumulado pela família, muitos entre eles puderam realizar, ao menos, algum período de sua escolarização em escolas privadas ou ingressar nas ETECs¹³ durante o ensino médio.

Uma dessas professoras identificadas a esse estrato, por exemplo, é filha de militar de patente média. Ela realizou toda sua escolarização em escolas públicas, porém a sociedade de sua família em um clube¹⁴ ofereceu-lhe uma vasta gama de atividades extraescolares que escapa totalmente ao padrão da experiência extraescolar dos estudantes do cursinho: ela praticou natação, polo aquático, iatismo, nado sincronizado, dança de salão e teatro. Ademais, ainda no início do último ano do Ensino Médio, seu pai passou a lhe

¹³ ETECs são instituições de ensino mantidas pelo estado de São Paulo e coordenadas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula de Souza que oferecem o currículo do ensino médio associado à formação técnica em diversas áreas ou, alternativamente, essas mesmas formações profissionalizantes para alunos que realizam o Ensino Médio em escolas públicas comuns. O ingresso em uma ETEC é mediado por exames seletivos. De acordo com os dados analisados por Perosa, Kerches e Lebaron (2015, p.112), das 50 escolas públicas de São Paulo com melhor desempenho médio no ENEM, 43 são ETECs.

¹⁴ Não se tornou claro na entrevista se este era ou não um clube ligado às instituições militares.

pagar um cursinho pré-vestibular privado: assim, a garota conseguiu ser aprovada no curso de Letras da UNIFESP.

Por fim, além dos professores e coordenadores originados da classe média ou da classe média baixa, há também aqueles que se caracterizam por uma origem social aproximada à origem da maioria dos estudantes, ou seja, os estratos relativamente privilegiados das camadas populares. Entre esses, há, inclusive, os casos de ex-estudantes do cursinho que se tornaram — após serem aprovados em vestibulares de universidades públicas — professores e coordenadores da iniciativa.

Como já descrevemos para o caso dos estudantes, os pais desses agentes não possuem Ensino Superior, estando inseridos em ocupações manuais ou não-manuais de rotina. Os filhos frequentaram, em geral, escolas públicas durante a totalidade ou, ao menos, uma parte de seus processos de escolarização.

Porém, assim como já adiantei na seção anterior, esses professores e coordenadores têm suas posições e trajetórias moduladas por fatores e condições singulares de socialização ou de escolarização que, na verdade, os colocaram em situação de vantagem na concorrência determinada pelo vestibular ante a situação da maioria dos estudantes no cursinho. Esses fatores e condições são justamente aqueles descritos na seção anterior¹⁵ e que serão trabalhados em maior detalhe ao longo da tese.

Como já comentei acima, essas condições e fatores singulares encontram-se na raiz das afinidades eletivas entre os estudantes que “vestem a camisa” da iniciativa e os professores e coordenadores originados da classe média baixa ou de condições relativamente privilegiadas dentro das camadas populares, ou seja, eles estão na base do mecanismo de reprodução do cursinho a partir da produção contínua das disposições à organização e à condução da iniciativa em indivíduos que transitam do estatuto de estudantes para o estatuto de organizadores da iniciativa.

¹⁵ Ou seja, a inserção do jovem ou de sua família em redes de relações sociais que lhes dotam de um maior volume de capital informacional sobre as possibilidades de ingresso em um estabelecimento público que oferece condições mais estruturadas de ensino, um superinvestimento da família para a manutenção dos filhos em escolas particulares do bairro, a presença de um familiar com Ensino Superior que atua como “outro significativo” ou como “modelo impulsionador” da trajetória educacional do jovem etc.

I.4) Alcance e limites do experimento: os objetivos da pesquisa

Tendo descrito sumariamente a iniciativa, seus estudantes, professores e coordenadores, posso agora esclarecer o alcance, os limites e os objetivos da pesquisa.

Em seus textos sobre as desigualdades educacionais, Bourdieu & Passeron (1970, 2010) enfatizam que a alta mortalidade escolar que vitimiza os estudantes das camadas populares expressa-se frequentemente não pela ação seletiva direta do sistema de ensino formal, mas sim pelo descompasso entre os requerimentos implícitos desse sistema e a natureza da socialização familiar a que esses estudantes foram submetidos. Esse descompasso coloca em movimento a tendência à auto exclusão desses jovens ante as possibilidades de prolongamento de suas trajetórias educacionais.

Em outros termos, esses jovens tendem a pressentir intuitivamente suas baixas probabilidades de sucesso em trajetórias educacionais prolongadas, representando-as, então, como um destino social que lhes seria inatingível ou indesejável. Em seus primorosos trabalhos etnográficos, P. Willis (1991) e J. MacLeod (1995) evidenciam que essa tendência à auto exclusão pode se revestir por uma subcultura própria aos jovens pobres ou da classe trabalhadora que subverte os valores ascéticos e meritocráticos, legitimados pela escola, em benefício da valorização da rebeldia, da indisciplina e da indocilidade escolar.

Como vimos, no entanto, o cursinho Salvador Allende atrai estudantes oriundos de uma fração relativamente privilegiada das camadas populares paulistanas. Essa própria condição relativamente privilegiada desses jovens, conjugada ao recente processo de ampliação das possibilidades de acesso ao Ensino Superior no país, dota-os de considerável resiliência frente às tendências de auto eliminação desvendadas por Bourdieu e Passeron e abordadas, do ponto de vista dos estilos de vida juvenis, por Willis e MacLeod.

Ademais, como explicarei na seção do próximo capítulo referente ao desenho metodológico da pesquisa, o critério que norteou a escolha dos casos de pesquisa (entre os estudantes da iniciativa) determinou a seleção de jovens que manifestassem explicitamente

maior adesão, comprometimento e interesse para com as propostas — tanto as políticas quanto as pedagógicas — do cursinho popular pesquisado.

Isto é, a partir de minha experiência de inserção etnográfica, busquei selecionar deliberadamente para as entrevistas os jovens que faziam perguntas com maior frequência aos professores durante as aulas, aqueles que buscavam os coordenadores nos corredores da iniciativa para maiores esclarecimentos sobre os vestibulares e sobre as carreiras oferecidas pelas universidades ou, ainda, aqueles que participavam intensamente das atividades políticas propostas pelo cursinho.

Assim, a seleção dos jovens manifestamente comprometidos com o cursinho foi elaborada com o intuito de fazer o estudo transcender a constatação e a investigação da conhecida tendência à auto eliminação escolar, própria ao destino modular dos jovens das camadas populares, e, desse modo, possibilitar a conformação de uma experiência observacional que se demonstrasse privilegiada para a tarefa de apreender e explicar os mecanismos sociológicos responsáveis pela desigualdade de chances de acesso às instituições de Ensino Superior mais prestigiadas do país, observáveis mesmo entre os jovens que fossem oriundos de frações relativamente privilegiadas das camadas populares e que manifestassem clara e explícita adesão e comprometimento para com a iniciativa de cursinho popular investigada, buscando, dentro do limite de seus recursos materiais e imateriais, superar os enormes obstáculos que se colocam entre eles e as renomadas instituições em que eles pretendem ingressar.

Este recorte na seleção de casos tornou possível a formulação do primeiro objetivo do estudo, seu fio condutor, na verdade, que consiste na sistemática investigação dos processos de socialização e de escolarização desses jovens subjetivamente motivados a reverter as poderosas engrenagens de reprodução das desigualdades escolares para descobrir, em primeiro lugar, quais seriam as condições de organização de seus processos de socialização e de escolarização, dentro e fora do cursinho popular, responsáveis pela produção da aspiração ao ingresso em instituições prestigiadas do Ensino Superior e, em segundo lugar, quais os mecanismos sociológicos que, a despeito de tal aspiração, impõem dificuldades consideráveis — quando não insuperáveis — à concretização de tal destino.

Se o primeiro capítulo da tese destina-se à exposição dos referenciais teóricos e do desenho metodológico que fundamentam o estudo, os capítulos dois e três abordam, em uma relação de complementariedade, esse primeiro objetivo da pesquisa.

Desse modo, enquanto o capítulo dois refere-se à indagação acerca das condições sociais de produção da aspiração desses jovens em acessar instituições privilegiadas do Ensino Superior, o capítulo três avança na abordagem do primeiro objetivo do estudo ao desvendar as razões pelas quais esses jovens vivenciam, mesmo a despeito de tal aspiração socialmente construída, enormes obstáculos e dificuldades na concorrência por uma vaga nessas instituições.

Logo, busco especificar e aprofundar, em ambos os capítulos, a reconstituição analítica da posição e da trajetória de classe dos estudantes — que comecei a expor nos tópicos anteriores desta Introdução — com vistas à compreensão dos fatores presentes nos processos de socialização e de escolarização desses jovens que tornam inteligíveis tanto as aspirações educacionais quanto as dificuldades e os obstáculos que se interpõem entre esses jovens e tais aspirações.

Conforme evidenciarei a seguir, os outros três objetivos que norteiam o estudo referem-se, por sua vez, às diferentes dimensões da experiência coletiva desses jovens conectadas à compreensão mais aprofundada das chances e das trajetórias desiguais de acesso ao Ensino Superior observadas entre os estudantes do cursinho.

Nesse sentido, o segundo objetivo de investigação (que o quarto capítulo tematiza) visa apresentar uma análise minuciosa acerca das combinações específicas de fatores sociologicamente pertinentes nos processos de socialização e de escolarização dos estudantes que se tornam capazes de explicar os casos desviantes e singulares de trajetórias de inserção no Ensino Superior bem sucedidas, ou melhor, os casos dos agentes caracterizados por trajetórias de acesso ao mundo universitário identificadas e definidas como “bem sucedidas” em função das representações incorporadas e expressas pelos próprios estudantes e professores da iniciativa.

Já o terceiro objetivo (tematizado no quinto capítulo) explora a multiplicidade das formas de estilização da experiência juvenil, observadas entre os sujeitos investigados, a

partir das diferentes redes de relações com pares de idade em que os entrevistados encontram-se engajados. Nesse sentido, tentarei abordar a pertinência dessas configurações relacionais que se apresentam ora como um sistema de constrangimentos, ora como vias que possibilitam o acesso dos entrevistados a diferentes instituições ou oportunidades, no sistema do ensino ou no mundo do trabalho, fato que impacta decisivamente sobre os estilos de vida e de experimentação da condição juvenil entre esses estudantes.

Por fim, o quarto objetivo do estudo (tematizado no sexto capítulo) aborda a esfera política da experiência própria aos estudantes e professores do Salvador Allende que, embora pouco associada aos mecanismos e dinâmicas sociais que produzem chances diferenciais de acesso ao Ensino Superior, revela-se, no entanto, como uma dimensão central no universo empírico investigado.

A análise da dimensão política é imprescindível e se evidencia, de fato, como plenamente articulada aos demais objetivos investigativos anteriormente alinhados em virtude das características próprias ao lócus empírico investigado. Pois, a iniciativa de cursinho popular da Rede Emancipa, na qual conduzo a pesquisa, é expressamente revestida de sentidos políticos como, aliás, o próprio nome escolhido pelos estudantes para batizar o cursinho nos evidencia.

Como buscarei demonstrar ao longo da tese, a esfera política é correlacionada à distribuição desigual de chances de acesso ao Ensino Superior no lócus específico de observação empírica do estudo à medida que a homologia entre as condições sociais de existência de alguns dos estudantes e as condições da maioria dos professores do cursinho predispõe tais estudantes à incorporação das visões políticas de mundo projetadas por estes professores.

A incorporação dessas visões políticas será então acompanhada, em geral, da incorporação dos sistemas de classificação acerca das possibilidades de acesso ao Ensino Superior, próprios a esses professores, e caracterizados pela plena legitimidade acadêmica e política que eles associam à universidade pública.

Nesse sentido, a incorporação da visão política própria aos professores, que privilegia a escolha da universidade pública, impele os estudantes ao alto investimento na

preparação para os vestibulares como uma tentativa de acessar a escolha amplamente legitimada neste espaço de interação social, capaz, portanto, de alterar os destinos universitários e, até mesmo, ocupacionais que esses jovens incorporam como possíveis e desejáveis a suas próprias trajetórias.

Em suma, o recorte que compõe o universo empírico delimitado para o estudo foi deliberadamente projetado para a observação de jovens relativamente privilegiados no interior das camadas populares e, por efeito dos próprios processos de socialização e de escolarização que reconstituirei ao longo da análise, subjetivamente inclinados ao enfrentamento das poderosas engrenagens de reprodução das desigualdades educacionais no país.

Assim, o presente estudo buscará delinear e compreender as múltiplas dimensões sociais, culturais, escolares e, até mesmo, políticas que conformam os mecanismos e os processos responsáveis pelas chances diferenciais de acesso ao Ensino Superior encontrados nesse universo tanto quando estes estudantes são comparados aos seus pares das classes médias e altas (comparação implícita à condução do primeiro objetivo da pesquisa, como veremos), quanto nos momentos ulteriores do estudo em que buscarei analisar a distribuição diferencial das chances de acesso entre os próprios entrevistados.

Capítulo 1 – Teoria e Método: com Bourdieu, para além de Bourdieu....

Neste capítulo, realizo a exposição dos referenciais teóricos e do desenho metodológico que fundamentam meu trabalho. Como se notará, a reflexão teórica e metodológica conduzida durante toda a pesquisa — sempre em paralelo à produção e à análise do material empírico — ampara-se na perspectiva sociológica avançada por Pierre Bourdieu sem, entretanto, se limitar a esta perspectiva.

De fato, a perspectiva bourdiesiana modulou, desde o início do trabalho, a construção e a abordagem de meu objeto de investigação. Não obstante, em todos os momentos nos quais o material empírico produzido descortinava questões, processos ou fenômenos imprevistos ou marginalizados pelo esquema teórico bourdiesiano, busquei recorrer a outras referências que pudessem apoiar a elaboração analítica dessas questões, processos e mecanismos.

Como buscarei demonstrar neste capítulo, o constante trânsito entre a reflexão teórica, a produção e a análise do material empírico possibilitou a progressiva tomada de consciência acerca das potencialidades e das limitações da perspectiva teórica incorporada, encaminhando a apropriação reflexiva dessa perspectiva ao longo da análise.

Assim, a primeira seção do capítulo será destinada a abordar esta apropriação reflexiva dos referenciais teóricos da pesquisa, enquanto a segunda seção evidenciará como esses referenciais teóricos foram operacionalizados em um desenho metodológico capaz de organizar e de conduzir a análise.

Na seção teórica, buscarei, portanto, oferecer uma breve síntese da perspectiva bourdiesiana. Posteriormente, reconstituo a crítica comumente endereçada à teoria da ação bourdiesiana e ao suposto caráter tautológico de seu esquema teórico, já esclarecendo, neste ponto, as implicações do referido debate teórico para minha análise empírica.

Para concluir a exposição teórica, destacarei então as insuficiências e os pontos cegos manifestados pelo confronto entre o material empírico e a perspectiva bourdiesiana, expondo, igualmente, os trabalhos e as referências em que me apoiei para contornar esses problemas.

Após essa exposição, tornar-se-á possível esclarecer o conjunto de atividades e de procedimentos metodológicos elaborados para operacionalizar a análise.

1.1) Uma síntese da perspectiva bourdiesiana

É complexa a tarefa de organizar uma breve síntese sobre a perspectiva sociológica de Bourdieu, dotada, como sabemos, de amplo escopo heurístico e desenvolvida ao longo de uma caudalosa e exaustiva produção bibliográfica.

Inicialmente, considerei a possibilidade de simplesmente reproduzir a síntese apresentada em outra oportunidade (Bonaldi & Silva, 2014), porém E. Bertoncello (2009, p. 33-7) nos oferece uma forma mais interessante de reconstituir a perspectiva em questão.

O autor observa que Bourdieu articula três dimensões analíticas — isto é, o espaço social, o espaço das disposições e o espaço simbólico — na tentativa de constituir um esquema teórico capaz de superar as antinomias próprias à sociologia clássica, ou seja, as recorrentes oposições do pensamento sociológico entre estrutura e ação, dimensão objetiva e subjetiva, o material e o simbólico etc.

A primeira dessas dimensões, o espaço social, apresenta-se como o entrecruzamento de múltiplos princípios de estratificação (econômico, cultural, de status, entre outros) para a composição de um mapa sociológico capaz de representar as proximidades e as distâncias relativas entre as diferentes classes e frações de classe que caracterizam o posicionamento de um agente ou de um grupo de agentes na estrutura social.

Estes múltiplos princípios de estratificação correspondem aos múltiplos capitais que Bourdieu identifica como pertinentes aos jogos de concorrência social nos mais diversos campos de atividades humanas (Bourdieu, 2005, p. 134).

O capital econômico refere-se aos salários, ao conjunto de ativos mobiliários ou imobiliários, bem como a qualquer outra fonte de renda financeira possuída por um determinado agente ou grupo de agentes.

Já o capital cultural pode se apresentar sob três formas ou estados de consolidação intimamente conectados entre si, a saber: a-) “capital cultural incorporado”: as disposições à manipulação e ao deciframento dos códigos próprios aos objetos socialmente valorados pela cultura legítima, isto é, a cultura chancelada pelo sistema de ensino; b) “capital cultural institucionalizado”: o conjunto dos diplomas e das credenciais educacionais obtidas através do trânsito do indivíduo ao longo das sucessivas etapas estabelecidas pelo sistema de ensino e c-) “capital cultural objetivado”: o conjunto das obras, das produções e dos objetos culturais ou artísticos valorados pela cultura legítima (Bourdieu, 1979).

Por fim, o capital social refere-se às redes de relações sociais de conhecimento e de reconhecimento mútuo, duráveis e estáveis, institucionalizadas (em laços matrimoniais, por exemplo) ou não, que podem ser mobilizadas pelos agentes, consciente ou inconscientemente, para a reprodução de suas posições sociais (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 119).

Sendo assim, a posição no espaço social é definida, na perspectiva sincrônica, através do volume e da composição desses diferentes capitais acumulados por um agente ou grupo de agentes no momento em que a pesquisa sociológica é capaz de flagrá-los.

Não obstante, Bourdieu nos lembra (1989, 2007) que o momento em que a pesquisa constitui as propriedades pertinentes à análise sociológica dos agentes é tão-somente um ponto na trajetória desses agentes (e de sua família de origem) no espaço social.

Desse modo, a determinação sincrônica da posição do agente deve ser complementada pela reconstituição analítica da trajetória desse agente e de sua família de origem, discernindo as trajetórias de descenso, ascensão ou estabilidade social, conforme a análise que comecei a delinear na introdução e que será continuamente aprofundada e refinada ao longo do trabalho.

Segundo Bourdieu (1980, p. 82), os determinantes objetivos do espaço social produzem efeitos concretos na realidade social somente a partir de sua incorporação pelos agentes na condição de disposições subjetivas e pré-reflexivas a determinados esquemas de percepção da realidade e cursos de ação frente às condições permanentemente renovadas que essa realidade apresenta aos agentes.

Observa-se, aqui, portanto, o conceito chave de *habitus*, destinado a tornar inteligível a mediação entre a estrutura e a ação ou, ainda, entre a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva da realidade social. Nesse sentido, o *habitus* elabora a conexão entre o espaço social e o espaço das disposições no repertório conceitual bourdiesiano.

Na condição de um princípio internalizado e pré-reflexivo para a geração de práticas e de preferências que evidenciam proximidades às práticas e preferências adotadas por agentes expostos a condicionamentos sociais aproximados, por um lado, e práticas e preferências distantes daquelas adotadas por agentes expostos a condicionamentos distintos, por outro, torna-se possível afirmar que o *habitus* está na raiz da geração de *estilos de vida* que traduzem as distâncias relativas no espaço social para a linguagem simbólica própria ao espaço dos diferentes estilos de vida, socialmente estigmatizados ou valorizados em uma determinada sociedade.

Desse modo, ao mesmo tempo em que as determinações objetivas (e, por vezes, materiais) do espaço social incidem sobre a expressiva produção simbólica de diferentes estilos de vida, essa produção simbólica estabelecerá, por sua vez, fronteiras de gostos e de práticas que podem significar chances de acesso diferencial aos capitais econômico, social, cultural e simbólico que determinam, através de tal relação dialética entre o material e o simbólico, as posições objetivas no espaço social.

Em outros termos, o material incide sobre o simbólico, porém este último também impacta sobre o material, desfazendo-se a linha exclusiva de ascendência explicativa da “infraestrutura” sobre a “superestrutura”, proposta pelas interpretações mais ortodoxas do marxismo no pensamento sociológico.

Assim, é possível afirmar que o esquema bourdiesiano busca articular a constituição analítica do espaço social à incorporação das disposições subjetivas, elaborando as ligações

entre essas duas dimensões e a dimensão da produção expressiva de estilos de vida que, ao mesmo tempo, traduzem e reconstroem simbolicamente as proximidades e distâncias objetivas do espaço social.

1.2) A teoria da ação em Bourdieu e suas implicações para a presente análise

A despeito da sofisticação e da complexidade da perspectiva bourdiesiana¹⁶, nem todos comentadores assentem com o fato de que o sociólogo francês teria adequadamente solucionado a antinomia — própria ao pensamento sociológico — entre o nível da estrutura e o nível da ação, ou seja, entre a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva da realidade social.

Um dos críticos mais contumazes de Bourdieu, J. Alexander argumenta que a noção de *habitus*, pensada simultaneamente como estrutura “estruturada e estruturante”, corresponderia, na verdade, à implícita — e, segundo ele, mal dissimulada — reintrodução do determinismo objetivista na análise sociológica (Alexander, 1995). Para o autor, embora Bourdieu associe o esquema gerador de práticas, de percepções e de juízos (morais ou estéticos) a um repertório de códigos simbólicos internalizados pelos agentes ao longo de suas trajetórias sociais, o sociólogo francês compreenderia equivocadamente tais códigos simbólicos como reflexos puros e imediatos da estrutura objetiva de classes, sendo incapaz, nesse sentido, de superar o determinismo materialista de inspiração marxista na teoria social.

D. Gartman (2007) contesta, entretanto, essa crítica dirigida por Alexander à perspectiva bourdiesiana. De modo geral, Gartman argumenta que a ação social, em Bourdieu, não pode ser concebida como um produto plenamente determinado pelas estruturas objetivas incorporadas pelos agentes, mas sim como resultado imprevisível da interação entre essas estruturas incorporadas e as condições permanentemente instáveis e renovadas que caracterizam a realidade social.

¹⁶ Ou, talvez, justamente em função dessa complexidade, expressa na linguagem intrincada e, por vezes, virtualmente hermética que caracteriza boa parte dos textos de Bourdieu e que, de fato, pode induzir leitores e comentadores a interpretações equivocadas ou injustas da obra do autor.

Na verdade, segundo Gartman, essas estruturas operam, uma vez internalizadas pelos agentes, na condição de uma lógica prática e intuitiva, voltada à geração — e, por vezes, à improvisação — de práticas e esquemas de percepção, em todo momento em que o agente enfrenta as condições permanentemente instáveis e renovadas da realidade social.

Aqui, vale notar que a realidade social é concebida como permanentemente instável e renovada em virtude das múltiplas lógicas de funcionamento dos diferentes campos sociais e da transformação incessante do estado das relações de força em cada um deles, sendo justamente esta permanente instabilidade e renovação que confere variabilidade e imprevisibilidade à ação social.

Desse modo, o *habitus* é um esquema gerador de práticas e de esquemas de percepção dotado de regularidade e de constância¹⁷, porém, uma vez que as condições sociais enfrentadas por esse *habitus* são permanentemente instáveis e renovadas, torna-se possível afirmar que a ação social resulta das estruturas incorporadas, sem, entretanto, jamais se apresentar como um produto mecanicamente determinado pelas mesmas.

Em outros termos, o mesmo *habitus* operando em condições sociais distintas poderá gerar padrões comportamentais e inclinações morais ou estéticas distintas e, de modo algum, previsíveis de antemão. Pois, conforme Bourdieu afirma, tanto a geração das práticas mais cotidianas quanto a criação de obras artísticas, dão-se no confronto necessário e imprevisível de um *habitus* com eventos constantemente renovados (Bourdieu, 1980, p. 93).

Esta argumentação pode ser mobilizada para contrastar outra crítica repetidamente dirigida à teoria bourdiesiana, ou seja, o fato de que ela seria uma teoria focada exclusivamente na reprodução social, apresentando, no limite, um caráter tautológico que se encontraria expresso, inclusive, na formulação das primeiras definições do *habitus*, oferecidas por Bourdieu e seus colaboradores, nas quais o conceito é qualificado como “produto das estruturas, gerador das práticas e reproduzidor das estruturas” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 244).

¹⁷ Uma vez que Bourdieu define o *habitus* como um sistema durável de disposições coerentes entre si e transponíveis aos mais diversos campos de atividade humana.

De fato, quando um *habitus* opera em condições sociais homólogas àquelas que modularam a própria gênese desse *habitus*, as práticas e percepções por ele geradas revelam-se, em virtude dessa homologia, como objetivamente ajustadas às estruturas exteriores, assegurando a reprodução dessas estruturas. Nesses casos, observa-se a extrema resiliência que caracteriza a reprodução das estruturas e das hierarquias de poder — sejam aquelas referentes às principais cisões do espaço social, sejam aquelas operantes no interior de um campo específico de atividade humana — a despeito de todas as transformações e mudanças que ameaçam concreta ou potencialmente essas estruturas e hierarquias.

Por outro lado, quando um *habitus* encontra condições sociais de operação radicalmente distintas das condições que presidiram sua gênese, os padrões comportamentais bem como as inclinações espontâneas e intuitivas a partir das quais os agentes buscam responder a esse novo cenário podem se revelar como profundamente desajustadas ante essas estruturas emergentes. É a partir de um raciocínio semelhante, inclusive, que Bourdieu buscou interpretar o turbulento processo de ocidentalização e de descolonização da Argélia ao longo de sua primeira experiência de pesquisa sociológica na década de 1960 (Bourdieu, 1977).

Entretanto, em situações de desajuste menos radicais do que o cenário ilustrado por esse exemplo limítrofe, os agentes buscam, ainda que premidos pelas restrições objetivas próprias às suas posições e trajetórias no espaço social, constituir e se apropriar das possibilidades e dos mecanismos de conversão de seus capitais e disposições, buscando responder às novas condições sociais que interpelam seus *habitus* gerados em condições estruturais que se tornam crescentemente ultrapassadas.

A propensão dos membros de uma fração de classe a empreenderem um processo de reconversão de seus capitais e disposições é determinada pela sua avaliação das probabilidades de se manter na posição ou, ainda, pela percepção que eles têm da posição presente e futura de sua classe na estrutura social (Bourdieu, Boltansky & Saint-Martin, 1979, p. 160).

Mas quais seriam exatamente as relações entre esse complexo debate teórico e o objeto de pesquisa que tematiza meu trabalho?

Como já vimos, os pais dos estudantes do Allende são trabalhadores manuais ou não manuais de rotina, caracterizados pelo histórico de migração, pela baixa escolaridade e pelo ingresso “precoce” (ao menos, para as convenções próprias à classe média) no mundo do trabalho. Nesse contexto, o uso apressado e irrefletido da noção de *habitus* poderia nos conduzir à expectativa de que esses pais, pressentindo intuitivamente as baixas probabilidades de prolongamento bem-sucedido das trajetórias educacionais dos filhos, buscassem deliberadamente encaminhar o ingresso de seus filhos no mundo do trabalho tão cedo quanto eles próprios tiveram que fazê-lo.

Contudo, as histórias contadas através do material empírico produzido ao longo da pesquisa são absolutamente distintas...

Em primeiro lugar, em virtude da pressão exercida pelo mercado de trabalho urbano, muitos desses pais retornaram, eles próprios, aos bancos escolares, por meio de cursos supletivos, para finalizar o Ensino Médio (ou, ao menos, o Fundamental), sendo que também registrei as histórias de algumas mães que estavam cursando ou haviam acabado de cursar o Ensino Superior. Ou seja, há, nas trajetórias desses pais, tentativas de empreender, dentro de seus limitados recursos materiais e imateriais, um processo de conversão de suas próprias disposições e capitais em direção ao acúmulo de credenciais escolares.

Como veremos ao longo da análise, os pais buscam igualmente estender esse processo de reconversão orientado à acumulação de capital cultural em função da percepção intuitiva — narrada constantemente tanto nas entrevistas com esses pais quanto com os próprios jovens — de que, no “mundo de hoje, o estudo tem que vir antes do trabalho” como um deles fez questão de enfatizar na entrevista em profundidade, a despeito de seu declarado orgulho por ter começado a trabalhar aos 13 anos de idade.

Assim, entre os jovens entrevistados, havia apenas um caso em que a família havia impelido o jovem a trabalhar em tempo integral antes da conclusão do Ensino Médio. Isto é, em sua maioria, esses pais buscam apoiar o prolongamento do tempo de escolaridade de seus filhos, postergando o ingresso desses garotos e garotas no mundo do trabalho.

Além desta postergação, o apoio parental ao prolongamento da escolaridade também se materializa sob a forma, como veremos em maior detalhe no próximo capítulo,

da atenção e do acompanhamento do despertar da vida afetiva e sexual desses jovens com o intuito expresso de evitar situações de gravidez que pudessem vir a obstar o prolongamento de suas trajetórias educacionais, ou seja, de sua juventude como fase biográfica marcada em oposição ao trabalho e à constituição de família.

Portanto, a partir do momento em que esses pais são pressionados pelas exigências escolares próprias ao mercado de trabalho urbano, em meio ao recente processo de massificação do Ensino Médio e de relativa expansão do Ensino Superior no país, eles percebem que organizar a criação de seus filhos da forma como eles próprios foram criados resultaria, provavelmente, na estagnação ou, eventualmente, até mesmo na piora da posição de seus filhos no espaço social.

Em outros termos, a pressão do mundo do trabalho por qualificação na complexa economia urbana da cidade de São Paulo que essas famílias migrantes encontram, associada às mudanças recentes do estado corrente das relações entre o sistema de ensino e a estrutura de classes (através do processo de massificação do Ensino Médio e relativa expansão do Ensino Superior), engendra uma daquelas ocorrências de potencial descompasso entre o habitus incorporado pelos agentes (no caso, os pais dos estudantes) e a nova realidade objetiva em que este habitus deve operar.

Esse potencial descompasso marca o contexto objetivo em que essas famílias buscam empreender um processo de reconversão de seus capitais e disposições, bem como da constituição de uma nova forma de projetar a inserção dos membros mais jovens no sistema de ensino e no mundo do trabalho, inculcando nesses jovens aspirações ao prolongamento de suas trajetórias escolares e a processos de ascensão na estrutura ocupacional urbana.

Assim, confrontado a novas condições estruturais, o habitus dessas famílias improvisa e gera reflexivamente novas formas de organizar e de conduzir a criação dos filhos, destinadas ao prolongamento da escolaridade. Não obstante, como já aludi acima, tais esforços reflexivos, fundados nos esquemas de percepção e ação socialmente incorporados, encontram-se objetivamente delimitados pelos recursos materiais e imateriais de que esses grupos familiares são capazes de dispor.

Como veremos nos próximos dois capítulos, boa parte do desafio que move a presente pesquisa consiste na tarefa de elaborar analiticamente como o *habitus* dos pais, gestado em função de condições estruturais tornadas anacrônicas pela expansão do sistema educacional, é atualizado nas condições objetivas presentes do mundo do trabalho e do sistema de ensino, gerando e improvisando agenciamentos reflexivos com o intuito de apoiar o prolongamento das trajetórias educacionais de seus filhos. Contudo o estudo também mostrará que, apesar dos notáveis esforços dos pais nesses agenciamentos, os estudantes do cursinho ainda se encontram em situação de considerável desvantagem frente aos seus pares de classe média na concorrência pelo ingresso no Ensino Superior.

Formulando a questão nestes termos, torna-se possível abordar uma interessante temática suscitada por D. Bertaux e P. Thompson em seus estudos sobre mobilidade social em perspectiva qualitativa (Bertaux & Thompson, 2007, p. 11-27; Thompson, 2007, p. 47). Esses autores enfatizam a necessidade de tratar dos alcances e dos limites da capacidade reflexiva dos agentes em suas tentativas de organizar conscientemente a transmissão intergeracional da herança material e imaterial da família nas novas condições objetivas que encontram.

Assim, Bertaux e Thompson abordam justamente os casos em que os agentes buscam organizar deliberadamente a transmissão parcial da herança familiar, isto é, a transmissão tão-somente de determinados recursos (materiais e imateriais) ou de determinados aspectos da história familiar, desejando, portanto, negar ou a reverter a transmissão de uma parte dos recursos ou de determinados aspectos das trajetórias familiares considerados prejudiciais à descendência.

Contudo, adotando, igualmente, a perspectiva bourdiesiana, esses autores evidenciam que a natureza inconsciente da transmissão intergeracional dos recursos (tanto materiais, quanto simbólicos) termina recorrentemente por trair — parcial ou integralmente — as intenções deliberadas, conscientes e reflexivas dos agentes na tarefa de organizar o processo de transmissão da herança familiar. Assim, veremos no terceiro capítulo que, a despeito dos esforços reflexivos dos pais em dotar seus filhos das condições de prolongar sua escolaridade, esses jovens continuam a encontrar obstáculos seja de ordem econômica, seja de ordem educacional, em suas tentativas de concretizar essas trajetórias prolongadas.

1.3) Os limites e pontos cegos da perspectiva bourdiesiana

Tendo apresentado uma síntese da perspectiva bourdiesiana e havendo evidenciado as implicações do debate sobre a noção bourdiesiana de ação social para minha análise, chegou o momento de abordar as insuficiências e os pontos cegos que essa perspectiva teórica, a despeito de seu amplo alcance explicativo, evidenciou quando confrontada ao material empírico produzido ao longo da pesquisa.

T. Kuhn (1970) argumenta que a observação e a elaboração científica da realidade jamais é isenta de pontos de vista ou de formulações prévias, uma vez que todo experimento ou observação é, consciente ou inconscientemente, informado por um paradigma teórico-metodológico que modula a seleção dos fenômenos que suscitam o interesse de uma determinada comunidade de pesquisadores, a forma de produzir dados sobre esses fenômenos, as dimensões da realidade empírica consideradas pertinentes à sua análise e, por fim, os critérios de validade a partir dos quais esta análise é julgada por essa comunidade.

Se Kuhn nos alerta sobre a irremediável modulação da observação científica por um paradigma teórico e metodológico próprio à área, M. Weber nos expõe à inerente falibilidade e insuficiência de toda e qualquer tentativa de representação teórica da realidade em virtude da complexidade irremediavelmente inesgotável do mundo empírico (Weber, 2006).

Contudo, a inevitável modulação da visada analítica por algum paradigma teórico — entre aqueles considerados válidos na comunidade acadêmica a que nos vinculamos — não implica, necessariamente, na condenação da análise às insuficiências ou aos pontos cegos inevitavelmente produzidos por toda e qualquer representação teórica da realidade.

Pois, segundo tentarei evidenciar, o constante trânsito entre a reflexão teórica e a produção e análise do material empírico possibilita a progressiva tomada de consciência acerca das potencialidades e das limitações da perspectiva teórica incorporada, encaminhando a apropriação reflexiva dessa perspectiva ao longo da análise.

Dessa maneira, argumento, a seguir, que as principais insuficiências ou pontos cegos identificados na perspectiva bourdiesiana, a partir do material empírico produzido, foram: 1-) a incapacidade de formular sistematicamente as implicações da heterogeneidade dos arranjos familiares no interior de uma mesma fração de classe e, por consequência, da heterogeneidade das dinâmicas de socialização familiar entre esses diversos arranjos e 2-) a marginalização do estatuto e da pertinência das redes de relações juvenis para a análise das trajetórias escolares e sociais dos jovens retratados, bem como para suas dinâmicas e possibilidades de acumulação de capital cultural.

Passarei, a partir deste momento, a discutir em profundidade estes dois problemas.

1.3.1) A heterogeneidade dos arranjos familiares e das dinâmicas de socialização primária

Em um artigo seminal, M. A. Nogueira e C. Nogueira (2002) observam que uma das mais severas limitações da sociologia da educação desenvolvida por P. Bourdieu e J. C. Passeron corresponderia ao fato de que esses autores reificam a família como uma instância homogênea de transmissão pura e simples da cultura da classe a que ela pertence.

Van Zanten (1988) já havia observado que essa deficiência não era exclusiva aos trabalhos de Bourdieu e Passeron, sendo encontrada, na verdade, em praticamente todos os trabalhos e referências que, durante as décadas de 1960 e 70, evidenciavam a conexão íntima entre o sistema educacional e a reprodução da estrutura de classes nas sociedades modernas (Bernstein, 1971; Bowles & Gintis, 1976).

Não obstante, meu trabalho — assim como qualquer outro trabalho qualitativo sobre estratégias educacionais observáveis em uma determinada classe ou fração de classe — deparou-se, desde o princípio, com a complexidade e a heterogeneidade dos diversos arranjos familiares e dinâmicas de socialização primária encontradas no interior do universo pesquisado. Logo, tornou-se necessário, desde o início, buscar apoio em outras referências teóricas com o intuito de dirimir esta primeira limitação identificada na perspectiva bourdiesiana.

Novamente encontrei subsídios interessantes para a elaboração dessa questão no artigo já citado de D. Bertaux e P. Thompson (2007). Eles argumentam que os diversos arranjos familiares organizam e conduzem, de maneiras diferentes entre si, a mediação entre a criança e as condições materiais e imateriais (renda, escolaridade, origem geográfica etc.) que caracterizam a posição objetivamente ocupada pela família no espaço social. Desse modo, famílias dotadas de volumes e composições de recursos (materiais e imateriais) aproximados entre si podem, entretanto, organizar e aplicar estes recursos de formas radicalmente distintas entre si, com implicações igualmente distintas para a conformação das trajetórias sociais e educacionais das crianças.

B. Lahire (1997) trabalha nesse mesmo sentido, buscando compreender como, em famílias dotadas de recursos materiais e imateriais aproximados entre si, as configurações de relações de interdependência material, cultural, moral e afetiva diferem entre si, produzindo casos de sucesso escolar improvável entre crianças de algumas famílias das camadas populares.

O minucioso trabalho qualitativo de Lahire é capaz de reconstituir combinações específicas de fatores sociologicamente pertinentes nessas configurações familiares que tornam inteligíveis os casos de sucesso escolar considerados “improváveis” dada sua origem social.

Assim, ele mostra que o investimento moral e disciplinar de pais e irmãos mais velhos — quando em interação com outros fatores pertinentes — pode inculcar uma marca de distinção social na criança, expressa não apenas por seu autocontrole disciplinar, como também pela sua autonomia na realização das tarefas escolares. Em outros casos, Lahire expõe os agenciamentos de pais que, a despeito de seu limitado capital cultural, incentivam e organizam práticas cotidianas de leitura e de escrita para seus filhos, fato que, conjugado a outras características dessas configurações familiares, também podem encaminhar o sucesso escolar improvável dos filhos.

Por outro lado, o autor também coloca em evidência mecanismos de socialização responsáveis pelo fracasso escolar mesmo de crianças que possuíam vantagens objetivas em relação aos seus pares escolares, como os casos em que um dos pais é dotado de capital

cultural elevado (face aos parâmetros vigentes nas camadas populares), porém justamente esse pai ou mãe dispõe, dentro das relações de interdependência familiar, de pouco tempo para o acompanhamento da trajetória escolar ou, até mesmo, para o convívio com o filho.

A literatura brasileira no campo da sociologia da educação também se deslocou para a reflexão acerca da heterogeneidade dos arranjos familiares e, por consequência, de suas dinâmicas de socialização no interior de uma mesma classe ou fração de classe. Essa literatura interessou-se sobremaneira pelos casos de sucesso escolar estatisticamente improvável entre jovens das camadas populares, atentando para as especificidades da sociedade e do sistema educacional brasileiro.

Ante tais especificidades, essa literatura elegeu como universo de pesquisa preferencial não exatamente crianças em seus primeiros anos de escolarização básica, como o fez Lahire, mas sim jovens de origem popular que passavam a acessar universidades prestigiadas, comumente integrantes do sistema público de ensino superior (D'Ávila, 1998; Silva, 2003; Viana, 1998; e Zago, 2006).

Esses trabalhos apoiaram-se fortemente na obra acima referida de Lahire, além de outras referências do produtivo debate francês sobre os casos de sucesso escolar entre as camadas populares como, por exemplo, Laurens (1992), Terrail (1990,1992) e Zérolou (1988). Contudo, os autores brasileiros viram-se obrigados a ampliar o leque de fatores sociologicamente pertinentes para a explicação das trajetórias desses universitários desprivilegiados em comparação com essa literatura francesa, uma vez que os estudos nacionais tendiam a focar ingressantes de camadas populares no Ensino Superior, ou seja, trajetórias de indivíduos que viviam momentos mais avançados em suas trajetórias biográficas do que, por exemplo, as crianças do segundo ano do ensino primário retratadas por Lahire.

Nesse sentido, destaco a relevância concedida por esses estudos à ausência ou rarefação de “capital informacional” sobre o sistema de ensino superior identificada entre jovens do meio popular (Silva, 2003; Zago, 2006), bem como à consequente importância dos modelos impulsionadores de trajetória (Viana, 1998), ou seja, parentes, amigos ou conhecidos que alcançaram o Ensino Superior e que, desse modo, passam a atuar,

consciente ou inconscientemente, como modelos de socialização que encarnam as novas possibilidades de acesso a este nível de ensino, para jovens de camadas populares, abertas pela relativa expansão desse nível de ensino no país.

Na condição de modelos impulsionadores de trajetórias educacionais, esses agentes constituem-se em nós essenciais que possibilitam a difusão de “capital informacional” sobre o Ensino Superior em suas redes de relação na família, na vizinhança, com os pares de idade, no trabalho etc., encarnando os possíveis modelos de prolongamento das trajetórias educacionais de jovens das camadas populares até o referido nível de ensino (D’Ávila, 1998).

Dessa forma, no capítulo quatro da tese, explorarei a heterogeneidade de arranjos familiares e processos de socialização que operam na conformação de diferentes trajetórias sociais e escolares entre os estudantes do cursinho, apoiando-me nas referências teóricas, nacionais e internacionais, acima expostas.

1.3.2) As redes de relações familiares e juvenis

Como acabamos de ver, a heterogeneidade das configurações familiares assegura-nos uma interessante forma de compreender a variedade das trajetórias sociais e escolares observáveis entre jovens de uma mesma fração de classe. Contudo, ela não é a única forma de abordar esta questão. Meu material empírico fez ressaltar, igualmente, a pertinência analítica das redes de relações familiares e juvenis — ou seja, a importância do capital social — para a abordagem dessa mesma questão.

Coleman (1990) e Putnam (2000) mobilizam a noção de capital social a partir da ênfase nos temas da integração social e da ação coletiva. Estes autores costumam sublinhar a importância dos laços de reciprocidade, de confiança mútua e de cooperação para a estruturação e a qualificação da ação coletiva, potencialmente orientada à provisão da coesão social e do bem comum a uma determinada coletividade constituída por esses laços.

Já Bourdieu mobiliza a noção de capital social como uma das múltiplas dimensões que constitui a estrutura eminentemente hierarquizada do espaço social e suas consequentes desigualdades objetivas.

Como já citei acima, o sociólogo francês define capital social como as redes de relações sociais de conhecimento e de reconhecimento mútuo, duráveis e estáveis, institucionalizadas (em laços matrimoniais, por exemplo) ou não, que podem ser mobilizadas pelos agentes, consciente ou inconscientemente, para a reprodução de suas posições sociais (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 119).

Na análise acerca da reprodução das elites empresariais (Bourdieu, 1984, p. 396-406), o autor insiste na centralidade assumida pela escolha de estabelecimentos de ensino exclusivos e de lugares de encontro altamente selecionados aos seus herdeiros nas estratégias de reprodução dessas famílias. Esse fato resulta na constante interconexão entre laços financeiros e matrimoniais: condição essencial para a reprodução do capital econômico familiar.

Contudo, para a análise das estratégias de reprodução encontradas entre as camadas médias e populares, M. Savage *et al.* (2007) observam que Bourdieu marginaliza a pertinência explicativa da noção de capital social, ao concebê-la, nesses casos, como uma espécie de capital secundário, operante tão-somente na ampliação ou na redução das chances de conversão de capital cultural em capital econômico.

Deste modo, buscando apoio em uma interessante bibliografia internacional que sublinha a importância das redes de relações juvenis — e, logo, do capital social — para a compreensão das trajetórias sociais e educacionais de jovens pertencentes a camadas populares (Holland *et al.*, 2007; Holland, 2008; Raffo & Reeves, 2002; Schaefer-McDaniel, 2004), tornou-se possível apreender a ampla pertinência de tais redes de relações em meu material empírico.

Através do contato com essa literatura, foi possível ultrapassar a limitada elaboração de Bourdieu sobre esta questão, evidenciando o fato — ao qual ele permaneceu pouco atento, em geral — de que o capital social não apenas regula as chances de conversão de capital cultural em econômico, como também incide sobre a própria acumulação de capital

cultural. É verdade que Bourdieu nota rapidamente, em algumas passagens de sua obra, o efeito propulsor que a presença de diplomados de nível superior no círculo de relações imediatas de um jovem de origens populares pode exercer sobre as trajetórias escolares desses jovens (Bourdieu, 2010, p. 43-44). Não obstante, além deste possível efeito das redes não se constituir em objeto de investimentos analíticos mais profundos, Bourdieu não flagra outros mecanismos de acumulação de capital cultural engendrados pelas redes de relações imediatas dos agentes, elaborados e analisados pela literatura contemporaneamente pertinente a esta temática.

Assim, com relação à pertinência do capital social para a acumulação de capital cultural, a literatura nacional oferece, por exemplo, interessantes contribuições prestadas pelos trabalhos que abordam a heterogeneidade interna às redes públicas de educação básica no país sob a forma da distribuição desigual de oportunidades escolares na geografia urbana hierarquizada de nossas metrópoles (Alves *et al.*, 2012; Costa, 2010; Costa & Kolinski, 2011).

Comumente, em nosso país, apresentamos o contraponto entre a educação pública e a educação privada para tratar da questão da qualidade da educação básica. Este recorrente contraponto supõe, no entanto, a homogeneidade da qualidade da educação pública não somente entre as redes estaduais e municipais, como também no interior de uma mesma rede. Assim, o primeiro mérito desses trabalhos corresponde ao fato de que eles empreendem um agudo questionamento desta ilusória suposição de homogeneidade, demonstrando a heterogeneidade interna às redes públicas, bem como suas relações com a geografia urbana hierarquizada de nossas metrópoles.

Ademais, esses trabalhos também evidenciam o fato de que as redes de relações sociais em que os pais e demais membros adultos da família se encontram inseridos podem se constituir nos possíveis circuitos de difusão das informações sobre a heterogeneidade das redes de ensino públicas no país, isto é, no “capital informacional” sobre as mesmas. Assim, tais estudos revelam que, não apenas as propriedades socioeconômicas ou culturais dessas famílias, mas também seu capital social modula as diferentes estratégias de escolha do estabelecimento de ensino por esses grupos familiares, ante a oferta heterogênea e

desigual existente no interior das próprias redes públicas de educação básica, sejam elas estaduais ou municipais.

Em suma, a referida literatura é capaz de elucidar os processos segundo os quais o capital social pode exercer impacto determinante sobre a acumulação de capital cultural.

Em meu material empírico, também foi possível encontrar manifestações acerca da pertinência do capital social acumulado pelos pais para a modulação de suas estratégias de escolha do estabelecimento escolar dos filhos.

Contudo, também encontrei casos em que as próprias redes de relações juvenis evidenciam sua ampla pertinência para a compreensão das dinâmicas de acumulação de capital cultural, como ocorre, por exemplo, no caso do garoto Eraldo, no qual a socialização junto aos pares em uma iniciativa religiosa lhe faz descobrir a possibilidade — desconhecida por ele e por sua família — de realizar gratuitamente o Ensino Médio em um ramo mais bem estruturado da rede paulista de ensino, isto é, as ETECs.

Esta última descoberta é teoricamente interessante, uma vez que, como afirma Holland *et al.* (2007), uma das limitações passíveis de crítica nas formulações dos “pais teóricos do capital social” — Coleman, Putnam e Bourdieu conforme Schaefer-McDaniel os identifica (2004) — é o fato de que eles representam não apenas as crianças, mas também os jovens, como receptáculos passivos do capital social previamente acumulado por suas famílias e não como produtores autônomos e mobilizadores ativos de capital social e de redes de relações, como veremos no capítulo cinco deste trabalho.

1.4) O desenho metodológico e os procedimentos de pesquisa

Nesta seção do capítulo, pretendo descrever a forma como os diferentes procedimentos de pesquisa foram empregados e articulados entre si ao longo do estudo, esclarecendo seus objetivos, alcances e limites.

Ao longo dos três anos de pesquisa de campo (decorridos entre maio de 2012 e maio de 2015), o desenho metodológico do estudo abrangeu os seguintes procedimentos

investigativos: 1-) observação participante conduzida nas diferentes atividades, pedagógicas e políticas, realizadas pelo cursinho Salvador Allende entre maio de 2012 e dezembro de 2014; 2-) um questionário fechado, aplicado no primeiro sábado de aulas em 2013, que contou com 147 respondentes entre os ingressantes na iniciativa naquele ano; 3-) 26 entrevistas em profundidade com estudantes do cursinho; 4-) seis entrevistas com os pais de seis dos entrevistados e, por fim, 5-) oito entrevistas em profundidade com professores e coordenadores da iniciativa.

Passarei, neste momento, a comentar as condições de realização de cada um desses procedimentos, começando pelos esclarecimentos acerca da observação participante conduzida no cursinho Salvador Allende.

1.4.1) Minha inserção no campo: militar para pesquisar

Originalmente, o projeto de pesquisa que apresentei à seleção para o ingresso no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da USP, em 2011, previa como locus de observação empírica um colégio financiado por uma grande empresa nacional, que oferece o Ensino Médio gratuito a estudantes egressos da rede pública em um importante polo industrial do interior paulista.

A despeito de haver iniciado contatos presenciais com o diretor e os coordenadores do colégio antes do envio do projeto ao processo seletivo referido, minhas tentativas de iniciar efetivamente a pesquisa de campo (ao longo dos primeiros meses de 2012) foram sistematicamente obstadas pela equipe escolar. Logo notei que as ações desses *gatekeepers*¹⁸ naquela configuração institucional impediriam — ou, ao menos, dificultariam — a condução de um projeto de pesquisa centrado não somente na condução de entrevistas em profundidade com estudantes e professores, como também em uma experiência de inserção etnográfica na realidade estudada.

¹⁸ Termo utilizado por etnógrafos anglo-saxões para se referir a ocupantes de posições privilegiadas em uma determinada instituição ou campo social que dificultam ou impossibilitam o acesso do pesquisador à realidade que ele pretende investigar.

No momento em que essas dificuldades de acesso tomavam clara expressão, fui convidado por uma colega para conhecer o cursinho Salvador Allende, onde ela atuava como coordenadora. Assim como os demais professores e coordenadores da iniciativa, minha colega buscava, sempre que possível, atrair novos colaboradores ao cursinho Allende ou à Rede Emancipa. Sabendo de meu interesse pela sociologia da educação, ela deve ter antecipado que eram grandes as chances de eu me interessar pela iniciativa: de fato, ela estava certa.

Já na primeira atividade que acompanhei no Allende, um debate entre estudantes sobre as dificuldades e injustiças do vestibular, notei que aquele poderia ser um privilegiado lócus de observação empírica para a análise das questões tematizadas em meu projeto de doutorado, com a vantagem adicional da inexistência de *gatekeepers* que viessem a obstruir meu acesso ao campo.

Assim, em uma reunião com professores, coordenadores e alguns estudantes do cursinho, apresentei brevemente meu projeto de estudo e solicitei a permissão para a condução da pesquisa, esclarecendo, desde o início, que além de contribuir com a iniciativa na condição de professor, eu buscava conduzir paralelamente o estudo sobre o cursinho Allende. Para minha felicidade, todos os presentes àquela reunião assentiram com a proposta “por aclamação”, como as decisões consensuais nas votações em assembleias costumam ser celebradas.

Mas, iniciada a pesquisa, como se deram minhas relações com os diversos agentes participantes do cursinho popular? Na tentativa de responder esta questão, passo a esclarecer abaixo como as diferentes posições dos agentes no espaço do cursinho parecem ter lhes predisposto à colaboração com o estudo.

No último capítulo do trabalho, veremos a distinção que é possível efetuar entre os professores “colaboradores” e os “professores militantes”. Grosso modo, os primeiros demonstram-se mais investidos em sua condição de estudantes universitários ou em seus

primeiros movimentos no mercado de trabalho¹⁹. Assim, o engajamento no Allende é, entre eles, frequentemente preterido ante seus compromissos acadêmicos ou profissionais.

Como muitos entre esses professores colaboradores desejam seguir a carreira acadêmica, o interesse e a simpatia que demonstravam com relação à pesquisa atrelava-se — além do fato óbvio desses agentes valorizarem a produção de conhecimento acadêmico — ao fato de que eu, doutorando e cerca de dez anos mais velho do que a maioria desses professores²⁰, personificava o destino ocupacional que eles aspiram para suas próprias trajetórias. Este fato tornava-se visível através da curiosidade que esses agentes manifestavam quanto ao andamento de minha pesquisa e, igualmente, quanto aos aspectos mais práticos da vida de pós-graduando como, por exemplo, as possibilidades de combinar bolsas de pós-graduação e vínculos empregatícios.

Já para alguns dos professores “militantes”, no entanto, o papel irremediavelmente “duplo” de professor e de pesquisador que eu desempenhava no cursinho parecia suscitar dúvidas quanto ao meu nível de comprometimento com a iniciativa entre esses agentes que, como a observação etnográfica pôde notar, conferiam em suas interações cotidianas altas somas de prestígio e de reconhecimento público aos demais professores e coordenadores que tivessem demonstrado o sacrifício de compromissos acadêmicos, de trabalho ou familiares para o trabalho militante em favor do cursinho.

Em alguns desses casos, essa desconfiança inicial foi progressivamente desfeita a partir de minha participação nas reuniões do cursinho e, inclusive, em algumas reuniões da coordenação geral do Emancipa²¹. Em outros casos, porém, esse sentimento de desconfiança permaneceu latente, ainda que ele não tenha prejudicado ou impedido a realização de nenhuma tarefa da pesquisa de campo.

Quanto aos estudantes, a colaboração para com o estudo era facilmente consentida, sendo frequentemente mediada pelo meu papel de professor desses jovens na iniciativa.

¹⁹ Em geral como estagiários ou professores substitutos em escolas públicas ou particulares.

²⁰ Em 2012, quando iniciei a pesquisa, eu tinha 29 anos de idade, enquanto a maioria dos professores e coordenadores eram graduandos, cujas idades variavam entre 18 e 22 anos.

²¹ Estas reuniões tinham frequência mensal, eram abertas e envolviam coordenadores, professores e estudantes de todas as iniciativas do Emancipa na região metropolitana de São Paulo, concentrando boa parte dos militantes mais dedicados ao Emancipa.

Recorrentemente, esses estudantes comparavam a dedicação e o comprometimento dos professores do Allende ao desinteresse que marcava, segundo eles afirmavam, muitos de seus professores na escola pública. Por essa razão, os estudantes eram manifestamente gratos pelo trabalho que realizávamos junto a eles e de forma gratuita no Allende, mostrando-se, por consequência, extremamente solícitos a todos os pedidos de ajuda que pudéssemos fazer a eles como, por exemplo, meus pedidos de entrevista para a pesquisa.

Não obstante, alguns dos entrevistados que, ao final do cursinho, não lograram a aprovação nas instituições de Ensino Superior a que aspiravam – ou seja, entrevistados que, provavelmente, interpretaram suas tentativas de ingresso nessas instituições como “fracassadas” – passaram a não mais responder meus contatos, que visavam o acompanhamento de suas trajetórias após o cursinho, a partir de então. Abordarei esse fato, em maior detalhe, no tópico sobre as entrevistas em profundidade.

Sendo assim, conduzi minha experiência de observação participante durante praticamente todos os sábados de aula no cursinho (ao longo dos anos de 2012 e 2013) e dois sábados por mês ao longo de 2014. Além de acompanhar aulas de outros professores (com a prévia anuência dos mesmos), participar dos debates nos “Círculos”²², frequentar os corredores do cursinho conversando frequentemente com estudantes, professores e coordenadores, participar do “Dia na USP” e das “aulas protesto”²³, também atuei como professor de Inglês na iniciativa ao longo do segundo semestre de 2012 e organizei, junto aos estudantes, um grupo de estudos semanal nas noites de sexta (entre 2012 e 2013) e, após a adesão de outros professores de línguas no cursinho, troquei as aulas de Inglês pelas aulas de Sociologia que passei a ministrar na iniciativa ao longo dos anos de 2013 e 2014.

Desse modo, desenvolvi uma profunda inserção na iniciativa estudada, tomando parte ativa na condução da mesma não apenas através do desempenho das funções de professor, como também através da participação nas reuniões do cursinho, bem como nas atividades políticas propostas pelo Emancipa.

²² Atividades de debate, já comentadas na introdução do trabalho, sobre assuntos pertinentes à agenda política contemporânea, selecionados ora pelos professores ou coordenadores da iniciativa, ora pelos estudantes através de votação.

²³ Atos e manifestações organizadas pelo Emancipa e já comentadas na introdução do trabalho.

Em certo sentido, é possível afirmar, portanto, que, durante o trabalho de campo, eu militei no cursinho Salvador Allende, dedicando somas consideráveis de tempo e de esforços para a iniciativa, ainda que, em nenhum momento da pesquisa, eu tenha sido capaz de me comprometer tão profundamente com o cursinho como os “professores militantes” mais engajados o faziam regularmente. Na verdade, creio que eu permaneci em uma posição intermediária entre a oposição que minha análise propõe entre os professores “militantes” e os “colaboradores”. Em outros termos, eu jamais fui capaz de alcançar os profundos níveis de comprometimento que caracterizam a relação dos professores militantes com o Allende, mas, por outro lado, eu me dedicava à iniciativa sensivelmente mais do que a ampla maioria dos professores colaboradores.

Quanto ao envolvimento no cursinho, devo esclarecer, no entanto, que eu não cumpri a trajetória — razoavelmente comum na sociologia do trabalho, por exemplo — de se converter em pesquisador de uma realidade na qual eu já me encontrasse anteriormente engajado como militante. Ao contrário, eu passei a me engajar na iniciativa, já após iniciada a pesquisa, com o intuito de assegurar condições de inserção mais propícias à condução do estudo. Certamente, porém, realizar essa transição só foi possível porque, além de meus interesses de pesquisa, eu também me sentia pessoalmente atraído à colaboração com uma iniciativa de educação popular.

Desse modo, na dupla condição de pesquisador e de professor do cursinho, busquei me apropriar da estratégia etnográfica conhecida como “observação participante”, formulada originalmente por B. Malinowsky (1978). Segundo o autor, essa estratégia envolve não apenas a observação da realidade investigada, como também a participação efetiva nessa realidade. Em toda e qualquer experiência etnográfica, o pesquisador torna-se exposto à sucessão de ocorrências e de fatos que caracterizam a realidade estudada. A observação participante estende, no entanto, a exposição do pesquisador não somente aos fatos e ocorrências que marcam uma determinada realidade social, mas principalmente às formas de experienciar esses fatos e ocorrências, que se provam análogas (embora jamais semelhantes...) às vivências dos sujeitos retratados no estudo, uma vez que o pesquisador insere-se concretamente nas mesmas atividades conduzidas por esses sujeitos.

Assim, a observação participante busca se constituir como uma estratégia etnográfica potencialmente inclinada à percepção e à elaboração interpretativa dos estados subjetivos experimentados pelos sujeitos inseridos em uma determinada realidade.

Apropriando-se da observação participante a partir do esquema teórico bourdiesiano, L. Wacquant (2011) argumentou, por exemplo, que a noção de habitus pode ser apropriada, nesta estratégia etnográfica, tanto na condição de tema da investigação, quanto na condição de ferramenta investigativa. Isto é, Wacquant dedicou-se, em seu famoso estudo sobre os boxeadores, à reconstituição analítica do habitus desses boxeadores a partir da experiência empírica, vivenciada pelo próprio pesquisador, de incorporação das disposições que conformam esse habitus através não somente da observação, mas fundamentalmente da inserção prática do pesquisador nas instâncias de socialização que conformam esse habitus específico, como, no caso do estudo do autor, a academia, a rotina fisicamente exigente dos treinos, as transformações corporais causadas por essa rotina, a relação com os treinadores e com os organizadores de lutas, os torneios amadores, as derrotas, as vitórias etc.

Assim, ao propor minha exposição prática às experiências vivenciadas pelos agentes retratados no estudo, a estratégia de observação participante afigurou-se ao meu trabalho como uma interessante via para a elaboração analítica dos estados subjetivos que caracterizam a participação e o engajamento desses agentes no cursinho Salvador Allende.

Neste sentido, tendo sido professor da iniciativa durante dois anos e meio, pude sentir o clima entusiasmado que cerca o começo do ano letivo no cursinho, quando os estudantes passam a considerar como possível e desejável o ingresso em uma universidade pública através da interação com os professores e coordenadores que defendem sistematicamente a democratização do acesso ao ensino superior público. Tive o prazer, então, de lecionar para classes lotadas de jovens ávidos por conhecimento e agradecidos pelo trabalho que desenvolvíamos gratuitamente no cursinho.

Conforme o ano avança, entretanto, também experimentei como esse entusiasmo inicial retrocede gradualmente em função do crescimento da evasão dos estudantes que, principalmente após os primeiros simulados, apercebem-se da distância que os separa dos

destinos universitários inicialmente vislumbrados como possíveis a partir da experiência no cursinho. Ao final do segundo semestre, quando os vestibulares aproximam-se, aquele entusiasmo dá lugar a certa melancolia, representada pelas salas com poucos alunos e os corredores, antes vibrantes e plenos de conversas sobre carreiras e vestibulares, esvaziados...

Nesse ponto, entretanto, a interação com os professores do cursinho na condição de outro professor (ou seja, não apenas na condição de pesquisador), propiciada pela observação participante, tornou-me sensível à construção social de sentidos compartilhados entre os professores e os coordenadores do Allende para interpretar essa mudança da atmosfera do cursinho e, através desses sentidos compartilhados, manter o engajamento na iniciativa apesar de seu relativo fracasso, expresso pela alta evasão. No capítulo seguinte, abordarei em maior detalhe esses sentidos socialmente construídos e compartilhados pelos professores e coordenadores.

Também comentarei no próximo capítulo a última reversão da “atmosfera emocional” do cursinho que pude observar recorrentemente ao final dos anos letivos. Essa reversão é causada pelas poucas — embora sempre festejadas — aprovações de estudantes em universidades públicas ou em bolsas integrais do PROUNI em instituições particulares de prestígio, bem como em virtude dos casos dos estudantes aprovados que demonstram interesse de se engajar na iniciativa na condição de professores ou de coordenadores. Essas ocorrências reverterem aquele clima relativamente melancólico provocado pela alta evasão e volta a infundir ânimo nos agentes organizadores da iniciativa que, desse modo, mantêm-se engajados nas tarefas de organizar o cursinho para o ano seguinte, fato que tem assegurado a reprodução da iniciativa desde 2012.

Além de acessar experiências análogas àquelas vivenciadas pelos agentes retratados, a observação participante também tornou possível a seleção e o contato prévio com os entrevistados, bem como o acompanhamento de suas trajetórias ao longo do cursinho e, em certos casos, até mesmo após suas passagens pela iniciativa. Como se tornará claro ao longo do trabalho, os dados recolhidos a partir da observação participante contextualizam e complementam os dados produzidos através das entrevistas em profundidade que foram, por sua vez, possibilitadas e aprofundadas pelo contato prévio que eu travava com os

jovens entrevistados antes da ocasião da entrevista, isto é, o contato que eu travava com eles na condição de professor do cursinho.

Por fim, também é possível afirmar que a condução da observação participante durante quase três anos permitiu minha aproximação com os agentes que permaneceram engajados no cursinho durante boa parte desse período. Tal proximidade levou progressivamente alguns agentes à confissão de “segredos” a mim, ou seja, alguns entre aqueles professores ou estudantes que se tornaram mais próximos a mim passaram a não enxergar como proibitiva a confidência de fatos ou de comentários que raramente um desses agentes manifestaria em público na iniciativa ou que, provavelmente, não revelaria a um pesquisador que não houvesse constituído laços prévios com seus informantes.

Certamente, este fato impõe certos dilemas éticos à condução da pesquisa: até que ponto é razoável que o pesquisador mobilize, em seus esforços analíticos, as relações que ele construiu ao longo da sua observação etnográfica e a confiança nele depositada em função dessas relações? Pessoalmente, o limite ético que busquei adotar em meu trabalho expressa-se no compromisso de não expor quaisquer episódios ou fatos potencialmente embaraçosos para os agentes retratados no estudo, associado à manutenção do anonimato sobre os informantes que possibilitaram o estudo²⁴.

1.4.2) Um exercício reflexivo para o controle da subjetividade do pesquisador

O clássico compêndio metodológico de E. Durkheim (2007) nos ensinava a tratar os fatos sociais como “coisas”. Esta tarefa, alocada como condição de possibilidade para a análise sociológica, desdobrava-se na necessidade de afastar todas as pré-noções acerca do objeto de estudo que o pesquisador poderia haver incorporado ao longo de sua experiência como sujeito socializado e inserido em determinados grupos sociais. No limite, Durkheim acreditava, portanto, que seria possível operar a separação plena e definitiva entre o sujeito social concreto, constituído pelas práticas e influências que cercaram seu processo de

²⁴ Assim, como é convencional em trabalhos de caráter qualitativo, os colaboradores do estudo são identificados através de pseudônimos ao longo da pesquisa.

socialização, e o sujeito epistêmico, imparcialmente destinado à produção de conhecimento objetivo sobre os fenômenos da sociedade.

Atualmente, ao menos nos campos da sociologia e da antropologia, é raro encontrar algum pesquisador que compartilhe dessa fé positivista de Durkheim na possibilidade de separar o sujeito social do sujeito epistêmico. Há praticamente um consenso nessas áreas de que nossas trajetórias, experiências, visões de mundo e conjunto de valores incorporados sempre acabam por influenciar, em alguma medida, o exercício de nossas análises desde a seleção de nossos objetos de estudo até, eventualmente, as próprias formas de expressão dos resultados desses estudos.

Perante esta impossibilidade de se precaver integralmente contra a intrusão de traços subjetivos na análise sociológica, Bourdieu *et al.* (2004) afirmam que o pesquisador deve realizar um esforço de auto objetivação sociológica na tentativa de tornar conscientes os pressupostos implícitos através dos quais ele aborda seu objeto de estudos.

Nas experiências de observação participante, a necessidade de esforços auto reflexivos faz-se ainda mais premente, pois, nestes trabalhos, o pesquisador utiliza suas experiências subjetivas na realidade estudada como ferramenta para a elaboração analítica dos processos e das dinâmicas correntes nessa realidade.

Nestes casos, portanto, são consideráveis os riscos que o pesquisador incorre de projetar para os agentes uma sensação, um sentido ou uma interpretação que é tributária exclusivamente da trajetória e das experiências sociais prévias do próprio pesquisador.

Assim, buscarei neste momento expressar sucintamente o exercício de reflexividade que tentei conduzir ao longo da pesquisa como forma de controlar a intrusão de traços subjetivos na análise.

Sendo neto de trabalhadores manuais não qualificados e filho de pais que realizaram um amplo processo de ascensão social pela via escolar, incorporei, desde criança, profundas disposições ao investimento escolar, tendo realizado toda minha escolarização em uma instituição privada expressamente focada na preparação de seus estudantes para exames vestibulares através de um material didático apostilado que, desde o Ensino

Fundamental, simula questões de múltipla escolha e propostas de redação inspiradas nos modelos de questões próprios aos vestibulares.

Neste quadro, revela-se como absolutamente previsível meu interesse pelo tema dos cursinhos populares e de seus estudantes, investidos de uma aspiração aos estudos profunda como a minha e a de tantos outros filhos da classe média, mas sem, entretanto, terem sido dotados dos mesmos recursos materiais e imateriais que esses jovens de classe média, assim como eu, tiveram desde muito cedo em suas experiências de socialização e de escolarização.

Uma dimensão menos óbvia desse interesse é revelada pelo fato de que, provavelmente em virtude da experiência de escolarização a que fui submetido (obsessiva e exageradamente focada na preparação para vestibulares) interessei-me, desde o início do estudo, sobre a forma prática e concreta como os estudantes buscam estudar para o vestibular, os materiais de que se utilizam, se eles costumam ler, fazer exercícios, copiar trechos de livros ou apostilas, realizar grifos etc.

Como se poderá avaliar no capítulo três, a partir desse interesse analítico orientado pela minha própria experiência escolar, foi possível constituir uma abordagem acerca dos determinantes sociais e culturais que se manifestam nas formas práticas de estudo e de manipulação de materiais didáticos entre os estudantes do cursinho, bem como das dificuldades e dos obstáculos resultantes de tais formas de estudo e de manipulação ante as exigências dos exames vestibulares.

Contudo, o que aparece aqui como ponto positivo do trabalho, subjetivamente orientado pela minha trajetória, também se evidenciou – ao menos, no início da pesquisa – como uma ameaça de excessiva intrusão dos referidos traços subjetivos, derivados de minha experiência de escolarização.

Pois, após as primeiras entrevistas, dei-me conta de que eu tendia a projetar minha relação organizada e planejada com os estudos – fruto de uma socialização familiar voltada à incorporação do investimento escolar e de uma escolarização obsessiva e exageradamente pragmática – tanto na forma como eu abordava os entrevistados, quanto na forma como eu buscava analisar o material das entrevistas.

Nesse momento, notei, por exemplo, que meu roteiro de entrevistas e minha forma de expressar as perguntas nessas entrevistas não eram capazes de flagrar as formas de estudo e de preparação para o vestibular, mais fluídas e menos sistematizadas, que caracterizavam o *modus operandi* desses estudantes de trajetórias e processos de escolarização diferentes dos meus.

Realizados os devidos ajustes na minha forma de produzir e de interpretar o material empírico em função de tais reflexões, emergiram progressivamente, então, os mais interessantes relatos dos entrevistados e notas da observação participante sobre as práticas de estudo dos alunos do cursinho, suas potencialidades, seus resultados assim como, igualmente, as dificuldades que relatavam frequentemente e a distância que os entrevistados lamentavam constantemente entre o que aprendiam e o que deveriam aprender para o vestibular.

Nesse momento da pesquisa, tornou-se possível, por exemplo, flagrar a difundida preferência dos estudantes pelas vídeo aulas acessadas gratuitamente através da Internet em detrimento do estudo através da leitura dos livros didáticos do Ensino Médio ou do material didático que, apesar de todas as dificuldades, era produzido e distribuído pelo cursinho.

Como se verá no capítulo seguinte, minha análise busca encontrar os determinantes sociais que tornam inteligíveis essas formas de estudo mais fluídas, esparsas e apoiadas, muitas vezes, na linguagem audiovisual em detrimento da linguagem escrita. Ademais, a despeito de reconhecer que essas formas de estudo elevam o nível de conhecimento dos estudantes e, em certos casos, proporcionam-lhes a aprovação em processos seletivos menos disputados para ingresso no Ensino Superior, minha análise também busca argumentar que tais práticas de estudo — expressões de determinantes que modulam os processos de socialização e de escolarização desses jovens — colocam-lhes em ampla desvantagem face aos jovens de classe média, expostos desde cedo a processos de escolarização mais exigentes, que tendem a incorporar formas de estudo mais sistemáticas e planejadas, com recurso menos frequente à linguagem audiovisual e maior incorporação dos materiais didáticos apropriados através da leitura e da escrita.

Minha argumentação sobre a desvantagem dessas práticas de estudo fundamenta-se no fato de que as exigências de leitura, de interpretação textual, de expressão escrita e de concentração durante um longo período de tempo nos exames vestibulares mais concorridos tornam mais rentáveis as práticas de estudo incorporadas pelos jovens de classe média, vantagem que se expressa no conhecido fato de que os exames vestibulares mais concorridos revelam-se como filtros socioeconômicos extremamente seletivos.

1.4.3) Questionário fechado

Na primeira aula do cursinho no ano de 2013, circulei um questionário fechado entre os ingressantes no Allende que pôde contar com 147 respondentes. O questionário buscava a produção de dados para amparar a reconstituição analítica da posição e da trajetória social modular entre os estudantes do cursinho, bem como a caracterização mais geral de seus processos de escolarização. Na Introdução do trabalho, já foi possível observar como esses dados foram utilizados para amparar essa reconstituição.

Certamente, o cenário ideal para esta modalidade de coleta de dados teria sido a repetição anual do questionário para a formação de uma série temporal, ainda que pequena, mas que pudesse cobrir todo o período da pesquisa de campo. Não obstante, o enorme trabalho necessário à aplicação do questionário, à tabulação de dados e, finalmente, à análise impediu que eu pudesse reproduzir, ao longo dos três anos de campo, os esforços necessários para produção dessa série.

Entretanto, como nos anos subsequentes à aplicação do questionário, o cursinho não alterou substancialmente suas formas de divulgação de vagas para matrículas, é possível considerar que o recrutamento social dos estudantes tendeu a permanecer inalterado ao longo desses anos, fato corroborado pelas percepções de professores e de coordenadores e, igualmente, pelo material produzido através das entrevistas e da observação participante.

1.4.4) Entrevistas em profundidade

Além da observação participante e do questionário fechado, conduzi 26 entrevistas em profundidade com estudantes do cursinho, seis entrevistas com pais de seis jovens entrevistados e, finalmente, oito entrevistas com professores e coordenadores da iniciativa. Apresento, como anexo da tese (Anexo I), três quadros de resumo dos entrevistados em cada uma dessas três categorias.

Essas entrevistas eram semiestruturadas através de três roteiros distintos²⁵ previamente elaborados. Possuindo duração média de uma hora e meia, elas eram gravadas e, em seguida, transcritas e analisadas, sendo finalmente sintetizadas em quadros de resumo que visavam facilitar a comparação dos dados de diferentes entrevistados entre si. Apresento, como anexo da tese (Anexo II), um exemplo desse quadro de resumo antecedido por notas introdutórias que sintetizam os dados recolhidos sobre o entrevistado ao longo da observação participante. Além de organizar e de sumarizar os dados das entrevistas, observa-se neste exemplo, disposto como anexo do trabalho, que esses quadros também reuniam dados sobre os entrevistados originados da observação participante.

Conforme já explicitiei anteriormente, a seleção de estudantes para as entrevistas operava-se em função da observação participante, ou melhor, através da identificação de estudantes que, desde o princípio do ano, demonstravam comprometimento com a iniciativa, comparecendo a praticamente todos os sábados de aula, participando ativamente das mesmas ou, no caso dos mais tímidos, buscando os professores ou coordenadores nos corredores para lhes dirigir perguntas sobre as matérias ensinadas ou as dúvidas sobre carreiras, instituições de ensino superior e processos seletivos.

No entanto, este é o momento em que devo esclarecer algumas implicações desta opção de recorte adotada. Em primeiro lugar, como já argumentei anteriormente, reafirmo que esta escolha foi deliberadamente operada como estratégia para abordar a produção

²⁵ Um roteiro de perguntas para as entrevistas com estudantes, um para entrevistas com informantes familiares e um para professores ou coordenadores.

social da aspiração ao ingresso em instituições de Ensino Superior prestigiadas (temática do capítulo dois), entre esses jovens de frações relativamente privilegiadas das camadas populares, e, igualmente, os obstáculos que esses jovens encontram a despeito de sua aspiração (temática do capítulo três).

Certamente, toda seleção ou recorte de entrevistados projeta potencialidades e limites no que se refere às questões passíveis de serem tematizadas, com profundidade, pelo material produzido através dessas entrevistas. Assim, se, por um lado, o recorte adotado no estudo desenvolve as potencialidades analíticas já evidenciadas acima, por outro, é certo que ele acaba por marginalizar, por exemplo, a exploração das dinâmicas próprias aos frequentes casos de evasão do cursinho.

Na verdade, uma vez que nenhum dos entrevistados abandonou o cursinho, o material empírico produzido ao longo da pesquisa é capaz de fazer emergir tão-somente dados indiretos sobre o fenômeno da evasão, ou seja, as representações que professores e estudantes possuem sobre a evasão e as narrativas de entrevistados sobre as razões para abandonar o cursinho reportadas por conhecidos ou amigos desses entrevistados que vieram a engrossar as fileiras da evasão. Ainda que indiretos, esses dados são importantes e serão mobilizados ao longo da análise que, entretanto, não será capaz de abranger e analisar dados diretos sobre esta questão.

Por ter selecionado para entrevistas tão-somente os estudantes que se mostravam “motivados” ante o cursinho, o leitor pode incorrer na suposição de que a amostra de entrevistados tende a ser internamente homogênea. Nenhuma impressão sobre o presente estudo poderia, entretanto, ser tão frágil quanto esta... Pois, como veremos a partir do capítulo quatro, são múltiplas as dimensões que demarcam a heterogeneidade entre os entrevistados.

Assim, por exemplo, o fato de que todos os entrevistados mostravam-se “motivados” no cursinho não significa, de modo algum, que todos lograram constituir trajetórias de inserção no Ensino Superior representadas como “bem-sucedidas” neste lócus

empírico²⁶. Veremos, por exemplo, casos de estudantes que alcançaram aprovações na USP, mas também veremos casos de entrevistados que, apesar de seus notáveis esforços, terminam por ingressar em instituições de Ensino Superior privadas na condição de “trabalhadores-estudantes” (Comin & Barbosa, 2011; Romanelli, 2003), sem terem alcançado uma bolsa do Prouni que lhes ajudassem a custear as mensalidades.

Igualmente, o fato de que muitos dos estudantes “motivados” passam a se interessar crescentemente pelo aspecto político do cursinho não significa que todos os entrevistados engajam-se em um processo de politização a partir de suas experiências no Allende. Nesse sentido, veremos, portanto, o contraste entre as histórias de jovens que, através do Allende, inserem-se crescentemente em atividades políticas, chegando a se aproximar do PSOL, de um lado, e, por outro, casos de estudantes que expressam seu desconforto e o de seus amigos com a orientação socialista e, até mesmo, com a defesa dos direitos LGBT pelo cursinho.

Por fim, os destinos universitários e ocupacionais aspirados pelos entrevistados também apresentam ampla heterogeneidade entre si. Com relação a esta dimensão, veremos o caso de Eraldo, que se move da aspiração ao ingresso no curso de Filosofia da USP ao ingresso no curso de tecnólogo em construção civil da FATEC, e a trajetória razoavelmente inversa de Glauco, que muda suas aspirações de ascensão financeira, inicialmente gestadas pela sua experiência em um curso técnico industrial, para incorporar como destino ocupacional a aspiração ao exercício da docência em Filosofia na educação básica em escolas públicas.

Como forma de facilitar a apreciação, por parte do leitor, dos casos de entrevistados sucessivamente citados ao longo do trabalho, reafirmo que o Anexo I designa todos os entrevistados, sumarizando as propriedades sociológicas pertinentes a cada um deles.

Já mencionei anteriormente que, em virtude de meu contato prévio com os estudantes na condição de professor do cursinho, as entrevistas eram facilmente obtidas e altamente produtivas, uma vez que havia uma prévia relação de confiança entre eu e os

²⁶ Ou seja, trajetórias marcadas pelo ingresso nas universidades públicas ou a obtenção de bolsa integral do PROUNI em instituições particulares prestigiadas.

entrevistados que lhes deixavam confortáveis na situação de entrevista para discorrer sobre praticamente qualquer assunto proposto por minhas perguntas²⁷. Contudo, alguns dos entrevistados que, ao final do cursinho, não lograram alcançar trajetórias consideradas bem sucedidas nesse espaço, esquivaram-se dos contatos que busquei realizar para o acompanhamento de suas trajetórias após suas passagens pelo cursinho.

Em sua pesquisa sobre o prolongamento das trajetórias educacionais de jovens de camadas populares na França, S. Beaud enfrentou uma situação semelhante (Beaud, 2003, p.219). Ao retornar ao campo após o fracasso universitário de alguns de seus entrevistados, a autora nota que a proximidade que desenvolveu com esses entrevistados converte-se, inesperadamente, em uma desvantagem para a condução do estudo, uma vez que o retorno do pesquisador condena os entrevistados a confrontar a imagem que tinham de si no passado e a que possuem no presente. Isto é, a tentativa de acompanhamento das trajetórias dos entrevistados que passaram por experiências de fracasso obriga esses informantes a encarar suas expectativas não realizadas e, por consequência, a constituir um desconfortável inventário de seus erros e decepções...

Passo, neste momento, a comentar aspectos pertinentes às entrevistas com os pais dos estudantes responsáveis pelo acompanhamento de suas trajetórias escolares.

Ao todo, entrevistei quatro mães e dois pais. A preponderância das entrevistas com mães não é surpreendente, uma vez que, como é de amplo conhecimento da literatura pertinente à área (Lahire, 1997; Terrail, 1992), o acompanhamento da escolaridade dos filhos tende a ser representado como mais uma das incumbências maternas, ao menos, nas camadas populares.

Entre os 26 jovens entrevistados ao longo da pesquisa, eu havia selecionado três estudantes que constituíram trajetórias de ingresso no Ensino Superior consideradas bem-sucedidas, segundo as representações vigentes no cursinho, e outros três jovens que representavam casos de estudantes que não lograram tais trajetórias. Inicialmente, eu previa solicitar as entrevistas com os pais para este grupo de seis jovens.

²⁷ Veremos, portanto, que as entrevistas chegam a trabalhar, mesmo com as garotas, as questões da sexualidade e do acompanhamento parental à mesma

A condução das entrevistas com os pais dos estudantes selecionados a partir das trajetórias “bem sucedidas” transcorreu sem maiores dificuldades. Já o agendamento e a efetiva condução das entrevistas com os pais dos demais estudantes foram truncadas por atrasos, desistências ou “não respostas” por parte destes jovens. Apenas a entrevista com Elaine, mãe de Marisa, foi agendada e conduzida sem maiores dificuldades de contato. Desse modo, terminei por entrevistar pais de estudantes (a mãe de Gabriel e o pai de Arlene) que ainda não haviam prestado os exames vestibulares, isto é, jovens cujas trajetórias de ingresso no Ensino Superior ainda estavam por se decidir.

Embora estes dois estudantes tenham se mostrado inicialmente solícitos ante os pedidos de entrevistas com seus pais, eles eram jovens com quem eu ainda não havia constituído laços mais fortes de confiança e de proximidade. Como eventual consequência deste fato, as entrevistas com seus pais foram as menos interessantes do material. Ademais, esses estudantes passaram a não responder meus contatos após terem realizado seus exames vestibulares. Desse modo, portanto, tornou-se impossível acompanhar as trajetórias de ambos, sendo que o material de suas entrevistas (bem como das entrevistas com seus pais) foi mobilizado de forma apenas marginal no trabalho.

Por outro lado, vale enfatizar que disponho de dados indiretos, coligidos nas 26 entrevistas com estudantes, sobre os pais ou os adultos em suas relações familiares mais diretamente engajados no acompanhamento de seus processos de escolarização. Desse modo, tornou-se possível cotejar os dados indiretos sobre os adultos nos grupos familiares engajados no acompanhamento escolar dos 26 estudantes com os dados diretos desses seis informantes entrevistados com o intuito de refinar a análise sobre os traços e características sociológicas recorrentes entre os grupos familiares retratados na amostra.

Para finalizar o tópico sobre as entrevistas em profundidade, também devo tratar dos aspectos pertinentes às entrevistas com os professores e coordenadores do cursinho.

Privilegiei a seleção de professores ou coordenadores que tivessem sido estudantes do Allende, uma vez que, como se tornará claro ao longo do trabalho, uma das questões aqui abordadas refere-se aos processos de transição entre o estatuto de estudantes do Allende e a condição de professores ou coordenadores do cursinho vivenciados

subjetivamente por agentes que, a partir de tais processos, terminam por assegurar a contínua reprodução da iniciativa. Desse modo, sete dos oito professores e coordenadores entrevistados foram estudantes do Allende, sendo que estes informantes foram entrevistados na dupla condição de alunos e de colaboradores da iniciativa.

Em alguns casos, portanto, esses informantes foram entrevistados, primeiramente, na condição de estudantes e, posteriormente, quando assumiram a condição de professores ou coordenadores da iniciativa. Em outros casos, entrevistas mais longas foram realizadas, tornando possível a aplicação dos dois roteiros distintos de entrevista (roteiro elaborado para as entrevistas com os estudantes e o roteiro para entrevistas com professores) no mesmo dia.

Por fim, ressalto que o material dessas entrevistas foi fartamente complementado pelas notas da observação etnográfica produzidas a partir de conversas informais, tanto com os professores e coordenadores entrevistados, quanto com aqueles que não o foram.

1.4.5) A análise do material

Para concluir o capítulo, ainda é necessário explicar os princípios que organizaram a análise do material, evidenciando como tais princípios articularam as dimensões da produção, da análise e da reflexão teórica sobre o material não como um processo linear e sequencial, mas sim como um processo de contínua alternância entre essas tarefas ao longo de toda a pesquisa de campo.

Deste modo, como já havia sido argumentado no início do capítulo, essas diferentes dimensões do trabalho investigativo exerceram sucessivos efeitos de retroalimentação entre si. Ou seja, com referência a certos aspectos do trabalho, a teoria foi capaz de fazer emergir questões do material empírico às quais eu estava desatento; em outros aspectos, entretanto, o material jogou luzes sobre os limites da perspectiva teórica adotada, sendo que, frequentemente, as reflexões articuladas entre a teoria e o material apoiaram certas mudanças na estratégia de produção do próprio material. Nesse sentido, comentarei abaixo como foram efetuadas, por exemplo, sucessivas mudanças nos roteiros de entrevistas a

partir das questões que emergiam da confrontação entre o material empírico em construção e a reflexão teórica sobre o objeto.

Os princípios estabelecidos para a organização da análise foram decisivamente inspirados no modelo da “indução analítica” formalizado por H. Becker (1998, p. 193-211) e adaptado por M. Small para os estudos fundamentados pela realização de entrevistas em profundidade sequenciais (2009, p. 24-8).

Becker argumenta que a indução analítica é um modelo investigativo a partir do qual o pesquisador deve buscar a constituição, ainda que provisória e experimental, de um esquema explicativo como resposta às questões de pesquisa desde o momento em que esse pesquisador reúne as primeiras unidades analíticas em seu trabalho de campo (sejam elas entrevistas em profundidade, notas de observação etnográfica, grupos focais etc.).

Conforme o pesquisador acrescenta novas unidades de análise ao seu material, ele busca confrontar o esquema explicativo previamente constituído (ainda experimental e provisório) a esses novos casos. Progressivamente, portanto, o pesquisador é capaz de refinar seu esquema explicativo, a partir da confrontação de novos casos, até o momento em que esse esquema é desafiado por uma unidade de análise negativa, isto é, uma unidade que falsifica parcial ou totalmente a explicação progressivamente delineada.

Nesse momento, o pesquisador pode redefinir suas questões de estudo ou seu recorte de casos, considerando que aquela unidade analítica negativa não deve ser integrada à amostra por razões que, obviamente, devem ser expostas e esclarecidas no estudo²⁸, ou ele deverá reconstruir seu esquema explicativo de modo que esse esquema passe a ser capaz de explicar esta instância que falsificou as hipóteses explicativas previamente constituídas.

Assim, o pesquisador prossegue confrontando seu esquema a novos casos até o momento em que ele alcança a saturação explicativa²⁹, ou seja, até o momento em que a adição de novos casos não impõe necessidades de refinamento ou de falsificação do esquema explicativo constituído.

²⁸ Como, por exemplo, eu busquei fazê-lo ao argumentar porque meu recorte abrangia tão-somente os estudantes que demonstravam publicamente comprometimento para com a iniciativa.

²⁹ Ou, em virtude de condicionantes mais pragmáticos, até o momento em que ele não poderá mais contar com recursos ou estender prazos para a conclusão do estudo.

Deste modo, desde as primeiras entrevistas e observações, busquei constituir (a partir dos próprios quadros de resumo das entrevistas, exemplificados no Anexo II) esquemas explicativos provisórios e experimentais sobre os objetivos de pesquisa apresentados na introdução do trabalho.

Esses esquemas foram constantemente refinados ou alterados a partir do acréscimo de novas entrevistas ou observações que revelavam dimensões não contempladas por esses esquemas ou que representavam instâncias falsificadoras do mesmo.

Notemos, portanto, que o modelo da indução analítica não concebe o processo de pesquisa de forma irrealista, ou seja, como um processo linear e perfeitamente sequencial, marcado por uma sucessão ordenada e pré-definida entre a reflexão teórica, a produção do material empírico e, por fim, sua análise. Ao contrário, a indução analítica concebe a pesquisa como um processo de idas e vindas entre essas dimensões que, ao longo do referido processo, influenciam-se mutuamente. Assim, esse modelo de organização da análise tornou possível, como busquei esclarecer ao início do capítulo, a apropriação reflexiva das potencialidades e dos limites da perspectiva teórica bourdiesiana, a partir de seu constante confronto com o material de pesquisa, conforme esse material era progressivamente construído ao longo do trabalho de campo.

Conforme Becker (1998, 193-211) e Small (2009, p.24-8) observam, o emprego de entrevistas em profundidade maximiza as potencialidades desse processo de idas e vindas entre as diferentes dimensões da pesquisa, uma vez que as questões imprevistas pela teoria, mas que emergem a partir do material produzido, podem amparar a alteração dos roteiros de questões utilizados para as entrevistas seguintes, com o intuito de explorar com maiores detalhes esses aspectos e questões anteriormente imprevistas.

Em meu trabalho, os roteiros de entrevistas foram sucessivamente modificados em função das questões que emergiam progressivamente ao longo do estudo. Assim, por exemplo, as primeiras alterações do roteiro de entrevista com os estudantes referiram-se aos ajustes necessários para flagrar as práticas mais fluídas e menos organizadas de estudo desses jovens, bem como para explorar um aspecto novo trazido pelo material, isto é, a

difundida preferência desses jovens pelo estudo através de vídeo aulas acessadas gratuitamente através da Internet.

Ademais, esse roteiro também foi alterado quando as entrevistas passaram a revelar o acompanhamento parental sobre o despertar da sexualidade e da vida afetiva desses jovens como estratégia para apoiar o prolongamento da escolaridade dos mesmos, através da tentativa parental de evitar casos de gravidez considerados precoces pela família e que pudessem vir a obstar a trajetória educacional dos jovens.

Sendo assim, a partir desse processo de idas e vindas organizado pela indução analítica e marcado, inclusive, pelas constantes transformações nas estratégias de produção do material empírico, Becker (1998, 193-211) e Small (2009, p.27) argumentam que os trabalhos de caráter qualitativo podem realizar toda sua potencialidade no sentido de revelar questões e dimensões imprevistas da vida social, contribuindo, então, para o refinamento das orientações teóricas que serão mobilizadas para estudos futuros.

Nesse sentido, o presente estudo busca refinar algumas das orientações teóricas e metodológicas — correntes na sociologia nacional e internacional sobre educação e juventude — para abordar as temáticas da produção social da aspiração ao ingresso no Ensino Superior, entre jovens das camadas populares, das dificuldades experienciadas por esses jovens a despeito de sua aspiração e, por fim, dos determinantes mais finos de seus processos de socialização e de escolarização que podem tornar inteligíveis a heterogeneidade existente entre esses jovens em termos de trajetórias bem sucedidas ou não de ingresso no Ensino Superior, em termos de seus diferentes estilos de vida, destinos ocupacionais e sociais incorporados como possíveis e desejáveis ou, até mesmo, de suas visões políticas de mundo.

1.4.6) Construindo um “tipo ideal”

Veremos adiante que os capítulos dois e três apropriam-se do material empírico para elaborar uma construção típico-ideal acerca dos entrevistados, orientada ao esclarecimento das dinâmicas e dos traços recorrentes aos processos de socialização e de escolarização desses jovens.

Como se notará, portanto, essa construção típico-ideal afigura-se como uma estratégia de constituição e de apresentação de um esquema explicativo capaz de responder ao primeiro objetivo do estudo, isto é, o objetivo associado à tarefa de reconstituir a gênese sociológica tanto da aspiração ao ingresso no Ensino Superior, quanto das dificuldades e obstáculos enfrentados nestas tentativas e trajetórias por jovens originados de frações relativamente privilegiadas das camadas populares da cidade de São Paulo. Logo, nesses capítulos, os entrevistados são abordados como um grupo razoavelmente coeso, em que as dinâmicas e os aspectos recorrentes às suas trajetórias de socialização e de escolarização são ressaltados pela análise.

Ao longo de todo o texto, essa construção típico-ideal é apresentada como uma estratégia explicativa que flagra e evidencia os aspectos e as dinâmicas recorrentes das trajetórias e das narrativas dos entrevistados. Não obstante, devo esclarecer que, ao observarmos como M. Weber operacionaliza sua estratégia de constituição de tipos ideais (Weber, 2004, p. 41-85), nota-se que estas construções analíticas não se referem aos traços ou às propriedades observáveis nem na maioria, nem, tampouco, na totalidade das ocorrências empíricas que são recobertas pelo tipo ideal em questão. Em outros termos, os critérios para a construção de um tipo ideal não se confundem, de maneira alguma, com as noções estatísticas de “média” ou de “valor modal” em uma determinada coleção de casos empíricos.

Na verdade, a totalidade dos atributos ou das propriedades de um tipo ideal pode, eventualmente, não encontrar correlação perfeita com absolutamente nenhum de seus casos empiricamente observáveis, uma vez que ele é, com efeito, uma construção abstrata, orientada pela finalidade analítica de identificar e de ressaltar as propriedades ou os atributos de uma classe de agentes ou de fenômenos que se evidenciam como os mais pertinentes e distintivos para a proposição de um esquema explicativo ou de uma cadeia de conexões causais sobre um determinado processo ou fenômeno social recortado e definido como objeto de interesse do pesquisador.

Desta maneira, a construção do tipo ideal é previamente orientada pela indagação formulada como objetivo do estudo, visando flagrar não exatamente a “média” dos casos empíricos observáveis, mas sim os aspectos que podem ser consistentemente apontados e

defendidos, a partir do recurso aos dados empíricos coletados, como significativos e distintivos para a compreensão da referida indagação.

Se, portanto, os capítulos dois e três são formulados a partir da estratégia explicativa dos tipos ideais, os demais capítulos analíticos registrarão, por sua vez, um significativo redirecionamento de suas estratégias de constituição e de apresentação de esquemas explicativos orientados à produção de respostas aos demais objetivos de pesquisa apresentados na Introdução. Pois, nesses capítulos, buscarei evidenciar e explorar analiticamente a heterogeneidade existente no interior do conjunto de entrevistados, deixando, portanto, de tratá-los como um grupo razoavelmente coeso e analiticamente abordado a partir de uma construção típico-ideal.

Tendo exposto tanto os referenciais teóricos, quanto o desenho metodológico da pesquisa, podemos, a partir deste momento, ingressar nos capítulos ao longo dos quais busco delinear minha análise.

Capítulo 2 – Sobre a força da “vontade” em condições (relativamente) desprivilegiadas

Na discussão teórica, observei que a sensação, frequentemente vivenciada pelos pais e adultos dos círculos familiares dos estudantes do cursinho, de terem suas trajetórias sociais e ocupacionais bloqueadas em virtude de suas limitadas credenciais escolares, move esses pais e adultos a tentar organizar reflexivamente os processos de transmissão intergeracional dos recursos materiais e imateriais acumulados pelo grupo familiar, com o intuito de prover o prolongamento da escolaridade de, ao menos, um membro da geração mais jovem da família.

Na primeira parte do capítulo, teremos as condições de evidenciar os agenciamentos reflexivos conduzidos pelos pais ou pelos adultos responsáveis, ao longo dos processos de socialização familiar a que os estudantes do cursinho são expostos, com a finalidade de possibilitar a conformação de trajetórias educacionais prolongadas entre esses jovens.

Na segunda parte do capítulo, veremos como o ingresso no cursinho Salvador Allende aprofunda e qualifica essas projeções de uma trajetória educacional mais prolongada ao inculcar nos estudantes do cursinho as aspirações ao ingresso nas instituições prestigiadas do sistema de Ensino Superior brasileiro.

Ao longo do capítulo, portanto, poderemos acompanhar os processos de produção social da aspiração ao ingresso nessas instituições que ocorrem antes e durante o cursinho, isto é, os processos que se desdobraram, inicialmente, no interior dos grupos familiares dos entrevistados e, posteriormente, em suas experiências como alunos do Allende.

Assim como já argumentei anteriormente, os capítulos dois e três apropriam-se da amostra de casos de análise constituída ao longo do trabalho de campo na condição de uma construção típico-ideal. Ao longo da análise desenvolvida no capítulo dois, portanto,

estaremos menos atentos à heterogeneidade existente no interior da amostra, privilegiando o delineamento dos aspectos e das dinâmicas comuns e recorrentes nas trajetórias de socialização e de escolarização dos estudantes selecionados como casos de pesquisa, com o intuito de elaborar uma explicação acerca da aspiração ao ingresso em instituições renomadas de Ensino Superior, incorporada por esses jovens de frações relativamente privilegiadas das camadas populares.

2.1) A produção social da aspiração ao Ensino Superior dentro da família

Como Bourdieu afirma, a família configura-se como o principal sujeito da reprodução social e biológica de seus descendentes, exercendo um peso preponderante na definição das estratégias de fertilidade, de casamento, de consumo e, obviamente, de escolarização que se encontram nas raízes dos percursos de seus filhos pelo espaço social (Bourdieu, 1996).

A partir de tal constatação, acompanharemos, neste primeiro (e mais longo) momento do capítulo, cinco aspectos ligados à produção social da aspiração ao prolongamento das trajetórias educacionais dos jovens retratados pela pesquisa no interior de seus grupos familiares.

O primeiro desses aspectos corresponde ao investimento que as famílias buscam realizar na distinção moral e disciplinar de seus filhos ante os demais jovens dos bairros estigmatizados que elas habitam. Em seguida, tratarei da postergação do ingresso desses jovens no mundo do trabalho por iniciativa de seus pais. Já no terceiro aspecto, abordarei o acompanhamento parental do despertar da sexualidade e da vida afetiva dos jovens retratados, com intuito de evitar a ocorrência de situações de gravidez que poderiam obstaculizar as trajetórias educacionais desses jovens. No quarto aspecto abordado, tratarei dos modelos impulsionadores de trajetórias educacionais que encarnam, nas redes de relações imediatas dos jovens, as novas possibilidades de acesso ao Ensino Superior abertas pela recente expansão deste nível de ensino no país. Por fim, buscarei explorar as razões que explicam a predominância feminina no corpo discente do cursinho.

2.1.1) O investimento familiar para a distinção moral dos filhos

Em seu trabalho sobre os casos de sucesso escolar no interior das camadas populares, B. Lahire (1997, p. 201) destaca que a vigilância parental regular e sistemática sobre as condutas dos filhos — com relação à qual o acompanhamento escolar é apenas uma das dimensões enfocadas — pode operar a incorporação, por parte da criança e de sua própria família, de um sentimento de distinção moral e disciplinar com relação às demais crianças e famílias na vizinhança ou na escola, que se expressa constantemente no ascetismo escolar e no comportamento autodisciplinado da criança exposta a essa vigilância.

S. Beaud atenta, por sua vez, para as possíveis relações entre as posturas ante a escola e as formas de enraizamento nos bairros populares, entre os universitários de origens desprivilegiadas que ela retrata em seu estudo (2003, p. 26-9). A autora busca tratar, desse modo, do paradoxo que assedia as famílias de camadas populares que tentam promover o sucesso escolar de seus filhos: uma vez que os contatos e a identificação com os jovens do bairro é praticamente incontornável, como organizar a ruptura das trajetórias de seus filhos ante os destinos modulares dos jovens do bairro que habitam, marcados pela baixa adesão normativa à instituição escolar?

Entre os jovens cujas trajetórias de vida Beaud acompanhou durante um período de dez anos, a autora pôde discernir, ao menos, dois modelos de correlação entre atitudes perante a escola e formas de enraizamento no bairro popular. Com relação aos jovens que se estabelecem como inquestionáveis casos de sucesso escolar, Beaud demonstra que o processo de aculturação escolar ao qual foram expostos equivale a um verdadeiro processo de reafiliação social, a partir do qual tais jovens não somente rompem sua identificação com os demais jovens de seu bairro, como, igualmente, convertem-se em “cruzadistas” do ascetismo escolar e dos valores rigoristas, ainda que seus pares de idade nos bairros que habitam mostrem-se pouco inclinados a esse gênero de pregações. A autora afirma que esse processo de reafiliação social é vivido de forma ambígua e frequentemente dolorosa, uma vez que tais jovens podem ser constantemente acusados, pelos seus pares de idade nos bairros populares, de haver traído suas origens ou de se envergonhar das mesmas.

Já com relação aos jovens que pressentem sua ilegitimidade escolar, Beaud nos mostra como eles reagem aprofundando sua inserção nas redes de relações de seus bairros, buscando constituir uma reputação e uma identidade nessas redes capaz de compensar o estatuto ilegítimo que enfrentam na instituição escolar. Essa experiência também não é isenta de ambiguidades uma vez que a autora evidencia como esses jovens constituem suas identidades e modos de apresentação de si a partir da condição de universitários, nos bairros populares, e, inversamente, como jovens desprivilegiados com relação aos estudantes de origem burguesa dentro da universidade.

Vimos, na Introdução do trabalho, que os estudantes do Salvador Allende habitam, em sua maioria, bairros periféricos ou semiperiféricos da zona norte da cidade. Em geral, a juventude de seus bairros sofre não somente com altos graus de estigmatização social, como, igualmente, com a carência de equipamentos culturais e a precariedade dos estabelecimentos de ensino próximos a suas residências. Assim, as famílias observadas buscam subtrair seus filhos dessa generalizada estigmatização, bem como, igualmente, da situação objetiva de carência educacional e cultural dessas regiões investindo-os, desde cedo, de um sentimento de distinção moral e disciplinar ante seus pares de idade nos bairros que habitam, ao mesmo tempo em que, frequentemente, buscam formas de suprir as carências objetivas do lugar em que residem na cidade.

Este sentimento de distinção é inculcado nos entrevistados através da vigilância parental das companhias, das amizades e da própria mobilidade permitida a esses garotos e garotas desde a infância ou, igualmente, por estratégias através das quais os pais visam prover a seus filhos a possibilidade de criar amizades ou de desenvolver experiências (culturais ou educacionais) fora dos bairros estigmatizados que habitam.

Carla, 17 anos, é um exemplo limite de tais estratégias e de suas consequências. Ela é filha única e vive com o pai (37 anos, metalúrgico, com Ensino Médio e técnico completo) e a mãe (com Ensino Superior completo, mas inválida por conta de um acidente) no bairro da Vila Brasilândia, zona norte da cidade. Contudo, conforme a garota enfatiza na entrevista, ela praticamente não permanece em seu bairro, tendo poucos contatos com os demais moradores.

Por escolha do pai, a garota saiu da pequena escola particular onde realizou o Ensino Fundamental na V. Brasilândia para realizar seus estudos secundários no próprio colégio público que sedia a iniciativa de cursinho, localizado próximo à rodoviária do Tietê (na região do bairro de Santana). Como veremos ainda neste capítulo, esse colégio tem uma boa reputação na região, atendendo famílias de diferentes bairros.

Após passar as manhãs no colégio, Carla frequenta, às tardes, as aulas de teatro e o grupo de literatura do próprio colégio ou as aulas de inglês na ETEC próxima ao colégio no Parque da Juventude. Além disso, ela também visita constantemente sua avó que também mora na região de Santana.

Sobre seu bairro, Carla afirma:

Olha, no meu bairro, não tem nada! Lá não tem nada! Lá tem um problema de invasão, porque lá não existe nenhuma fiscalização, o pessoal chega lá e vai derrubando, porque é perto da Serra da Cantareira... O pessoal vai invadindo e vai criando aquela favela, aquele morro, poucas casas são legais ali, são legalizadas... E lá não tem nada... Tem uma fábrica de cultura ali no Cachoeirinha, perto do hipermercado Andorinha.... Aquilo pra mim é a única coisa que eu vejo... Escola particular que era a minha, na Parada Pinto, eu estudei no Quatorze de julho, tem outro centro cultural ali, não tem nada pra fazer lá... Minha vida acontece em Santana, de Santana pro centro, daqui pra lá...

Carla nos apresenta um exemplo limite de estratégias parentais voltadas a subtrair os filhos da convivência com os pares de idade nos bairros que habitam, porém a garota certamente não é um caso isolado. Em todas as entrevistas, os jovens tematizaram a rede de vigilância e de controle sobre suas amizades, bem como a restrição da liberdade de movimento pelo bairro que lhes era permitida desde a infância. Essa rede é constituída pelos olhos, pelos ouvidos e, eventualmente, pelos poderes de sanção dos familiares e dos vizinhos a quem os pais podem delegar o exercício de vigilância e de controle dos filhos quando se encontram presencialmente impossibilitados de fazê-lo.

Eraldo ressentia-se, por exemplo, do fato de que sua mãe aplicava a ele, desde a infância, um rigor maior sobre a definição do horário de retorno à casa em comparação com as mães de seus amigos no bairro em que moravam. Ao ser contestada pelo filho sobre esse

maior rigor, Eraldo relata que sua mãe afirmava-lhe que “nós (a família) não somos iguais a eles (as famílias dos vizinhos)”.

A despeito desses ressentimentos superficiais relatados em algumas das entrevistas, a proximidade afetiva entre pais e filhos parece facilitar o exercício e a incorporação da vigilância e do controle parental sobre os jovens entrevistados. Ao final do bloco das entrevistas com esses jovens, destinado a explorar as condições que modularam os processos de socialização familiar a que foram expostos, era comum que eu pedisse a eles que me dissessem o que eles “mais admiram” na forma como seus pais os criaram e o que eles “não gostam e fariam diferente” quando tivessem seus próprios filhos. Comumente, recebi respostas como a fala de Augusto que transcrevo abaixo:

O que eu mais gostei na criação deles é que... Eu era um menino que nunca tive muito e eles fizeram eu me conformar com... pouco. Eles não deixaram eu criar uma coisa mimada de ser, que eu conseguisse viver feliz com pouco. Eles conseguiram isso e eu acho interessante a pessoa crescer com uma certa humildade, não pra me sentir envergonhado com a situação que a gente vivia, mas sim pra viver feliz do jeito simples, da maneira que a gente vivia, mas sempre me orientando pra eu estudar, pra eu fazer o certo. Na educação dos meus filhos, eu quero [enfático] isso: orientar pra que eles irem sempre pelo lado certo.

Assim, o trabalho de vigilância e de controle parental a que os entrevistados foram expostos, ao exceder, em geral, a vigilância e o controle que caracterizaram as infâncias e as adolescências de seus pares de idade nos bairros em que moram, e, igualmente, ao ser amparado na proximidade afetiva vivenciada entre pais e filhos, é incorporado pelos entrevistados como uma marca de sua distinção moral e disciplinar com relação aos demais jovens de seus bairros. De fato, são numerosas as entrevistas nas quais os estudantes sentem a necessidade de representar de modo profundamente crítico o comportamento, as posturas ante os estudos, as práticas de consumo e, até mesmo, o estilo de música preferido pelos jovens de seus bairros.

Ao longo das entrevistas e da observação participante, nota-se que um estilo musical em particular sintetiza, na verdade, todo um estilo de vida próprio aos jovens dos bairros

populares que os estudantes do cursinho repudiam e em relação ao qual buscam se distinguir: o "funk ostentação". O ascetismo e a retidão moral que vão se associar à boa vontade escolar dos estudantes do Allende distinguem-se da adesão aos símbolos das mercadorias e do dinheiro, bem como ao consumo das marcas valorizadas entre a juventude enredada no circuito funk.

Gisele (pai, porteiro, Ensino Fundamental incompleto, mãe, empregada doméstica, Ensino Médio realizado através de supletivo) compara-se aos seus primos, de idades similares a ela, reprovando seus estilos de vida marcados pelo “funk ostentação”:

Meus pais e minha família cobram muito de mim pelo fato de ninguém na família ter ido atrás. Eles sentem muito pelos meus primos não terem terminado a faculdade e agora que meu tio terminou a faculdade, acho que eles [os primos] têm uma vontade... Mas é só uma vontade porque os [risos] ‘primos da ostentação’ só pensam no hoje, no agora, não pensam no amanhã... Eles são da ostentação... Do funk... [risos]

[pesquisador]: Como eles ostentam?

Gastando o salário todo numa blusa, numa bermuda, num tênis colorido, na moto que é o brinquedinho deles lá e essas coisas assim, eles só pensam nisso...

Encontrei em diversos relatos esta mobilização da preferência por um estilo musical — o “funk” ou, mais especificamente, o “funk ostentação” — como o aspecto essencial de um estilo de vida juvenil com relação ao qual os estudantes do cursinho buscam sistematicamente se distanciar. Para esses estudantes, os jovens de seus bairros que gostam de “funk” não se interessam nem planejam seus estudos, pois tais jovens preocupar-se-iam tão-somente com seus desejos de consumo hedonista e ostentatório. Dessa forma, o grande “pecado” que eles cometeriam — sempre de acordo com a representação projetada sobre esses jovens pelos entrevistados — seria o fato de que eles não se preocupariam com seu futuro ou com o futuro de suas famílias à medida que, segundo os relatos dos entrevistados, esses jovens aceitam empregos pouco desafiantes ou promissores somente para adquirir capacidade imediata de consumo, gastando toda sua renda disponível em bens de status.

Ademais, na fala das entrevistadas, as garotas do bairro que gostam de funk são contrapostas a outra característica depreciativa segundo a visão dessas estudantes: tais garotas são descritas, em forte tom de reprovação moral, como sexualmente promíscuas, fáceis e precoces, sendo comumente designadas nas entrevistas como “piriguetes”.

Em oposição a esse estilo de vida, os jovens do cursinho sublinham, durante as entrevistas, seus planos de investimento na aquisição de credenciais escolares, ressaltando suas práticas de consumo frugais e a consequente alocação de seus limitados recursos materiais e imateriais no prolongamento de suas trajetórias educacionais. Esse prolongamento é concebido como via para a mobilidade ascensional expressa por esses estudantes sob a finalidade moral de assegurar um futuro melhor aos seus próprios filhos ou de auxiliar os pais na velhice. Logo, a projeção de ascensão social desses garotos e garotas não é legitimada através da expressão de desejos materiais de consumo, fato que, caso ocorresse, poderia aproximá-los dos jovens de seus bairros com relação aos quais eles buscam se distanciar.

Ao ser indagada na entrevista se possuía muitos amigos em seu bairro, Bárbara reporta que já foi próxima dos garotos e garotas da rua em que mora, quando permaneciam sentados na calçada conversando durante longos períodos. Recentemente, porém, ela preferiu se distanciar dessas amizades:

Eu parei pra pensar, as pessoas que ficavam ali sentadas... Era só pra ficar ali naquele momento, mas chama eles pra fazer um curso... Não, eles chegavam [no curso], mas não terminavam, até hoje eu pego no pé: “Não vai voltar a estudar?” Não.... se eu ficar ali com essas pessoas, eu vou dar um passo pra frente e dez pra trás. (...) Eu fico triste quando eu vejo meus amigos, porque como é periferia... São poucos os que estudam... Minha prima faz faculdade e tudo, mas é assim, só durante a semana, de fim de semana, é baile funk e tudo isso... Eu acho que tudo bem se a pessoa vai às vezes, uma vez ou outra, mas se é toda hora eu acho que você acaba não criando nada para você...

A vigilância e o controle parental são incorporados como um signo próprio de distinção moral ante os demais jovens do bairro. Este signo é expresso no investimento dos estudantes do cursinho no prolongamento de suas trajetórias escolares, isto é, na

acumulação de capital cultural, seja através da postergação de seu ingresso no mundo do trabalho para tentar acessar uma universidade pública, seja através da projeção do ingresso no trabalho como necessário ao pagamento de uma instituição particular de Ensino Superior e não à ostentação ou à fruição imediata de bens materiais.

Assim, a acumulação de capital cultural é projetada em função da viabilização de um projeto de ascensão social, constantemente expresso e justificado por esses jovens através da necessidade que sentem de retribuir todos os sacrifícios que os pais fizeram e fazem por eles e, igualmente, pelo desejo de assegurar as melhores condições possíveis para criar suas próprias famílias. Desse modo, os entrevistados caracterizam-se pela incorporação de uma perspectiva temporal mais distendida do que aquela que marca a experiência de fruição imediata dos prazeres sexuais ou de consumo característica dos estilos de vida associados ao “funk” dos jovens de seus bairros. Nota-se um constante e inequívoco autoelogio dos jovens entrevistados às suas próprias capacidades ascéticas, expressas na suspensão das satisfações imediatas em nome de um projeto de ascensão futuro moralmente legitimado.

Vemos aqui, portanto, as estilizações observadas no universo juvenil próprio às camadas populares das duas estratégias básicas de inserção nas sociedades contemporâneas, isto é, de um lado, a estratégia orientada à acumulação de capital cultural, expressa e legitimada nos termos acima sintetizados pelos estudantes do cursinho, e, de outro, a estratégia direcionada à acumulação de capital econômico, incorporada pelos jovens que investem prioritariamente no mundo do trabalho, apresentando comportamentos que, aos olhos dos estudantes do cursinho, são repudiáveis como consumistas e imediatistas, sendo tais comportamentos estilizados pelas “roupas de marca” e pelo funk ostentação. Em outra oportunidade, pude trabalhar como essas oposições estilizadas entre estratégias básicas de engajamento na sociedade contemporânea podem se fazer presentes mesmo entre irmãos dentro de um mesmo grupo familiar (Bonaldi, 2015b).

2.1.2) O adiamento do ingresso no mundo do trabalho

Após indagar Fabiano sobre a idade em que seu pai (40 anos, Ensino Médio completo, consultor de vendas) começara a trabalhar, o garoto afirmou sério: “acho que ele trabalhou sempre... desde sempre”. Muitos dos pais e das mães dos entrevistados são migrantes que foram iniciados em ocupações manuais não qualificadas ligadas à economia pouco sofisticada (e, geralmente, rural) de suas localidades de origem antes dos 15 anos de idade.

A partir da migração à cidade de São Paulo, empreendida por esses pais ou pelos avós dos estudantes do cursinho, a integração dos pais à complexa economia urbana da cidade envolve, frequentemente, a retomada dos estudos por meio de supletivos ofertados em escolas públicas onde esses pais e mães podem concluir o Ensino Médio ou, ao menos, o Ensino Fundamental.

A despeito desse esforço para a retomada dos estudos, tanto os dados diretos quanto os dados indiretos sobre os pais ou demais informantes familiares responsáveis pela escolarização dos garotos captam a difundida sensação, vivenciada por esses pais e informantes, de estarem bloqueados em suas trajetórias ocupacionais deflagradas pelo processo migratório que lhes trouxe a São Paulo. Em geral, esses pais e informantes associam esse bloqueio à limitação de suas credenciais escolares.

Novamente Fabiano, desta vez ao falar sobre sua mãe (36 anos, Ensino Médio incompleto, agente de saúde), expressa as dificuldades experimentadas pelos pais — e, o que é central para nós, constantemente reportadas aos jovens por esses pais — para ascender no mundo do trabalho a partir de suas limitadas credenciais escolares:

(...) Minha mãe, há um tempo atrás, resolveu continuar a estudar pra poder completar o ensino, pra conseguir emprego, ela tá trabalhando mas é muito difícil, porque ela não tem o Ensino Médio completo... Então ela começou a

fazer o curso dela [de Ensino Médio], que têm três anos e ela vai fazer mais um agora [este outro curso não foi especificado ao longo da entrevista].

Fabiano também acrescenta que seu pai chegou a iniciar um curso universitário, ambicionando possibilidades de promoção no banco em que atua como consultor de vendas. Entretanto, teve que abandonar o curso em virtude das dificuldades para pagar as mensalidades.

Ao experienciar tais dificuldades de progressão na escala ocupacional — em um contexto marcado pela massificação dos diplomados no Ensino Médio e pela relativa expansão dos graduados no Ensino Superior — estes pais dão-se conta de que orientar os filhos à reprodução de suas próprias trajetórias de ingresso, ainda adolescentes, em ocupações manuais ou não-manuais de rotina — trocando o prolongamento da escolaridade pela experiência prática no mundo trabalho — equivaleria a condená-los ao mesmo bloqueio que os pais vivenciam dolorosamente em suas próprias trajetórias ocupacionais.

Portanto, esta experiência subjetiva dos pais, mediada pelo contexto de transformações das relações objetivas entre o sistema de ensino e a estrutura de classes (que eles são capazes de intuir a partir de sua experiência prática no mundo do trabalho³⁰), leva esses pais a uma série de agenciamentos reflexivos para evitar que seus garotos e garotas repitam as trajetórias maternas e paternas.

Como já busquei discutir no capítulo teórico, este fato nos leva a refinar nosso uso da noção bourdiesiana de *habitus*, tomando tal noção na qualidade de um princípio de visão e de divisão do mundo, isto é, como uma categoria que organiza a percepção da realidade social por parte das famílias retratadas no estudo, projetando, para seus filhos, inserções no sistema de ensino e no mundo do trabalho que não se constituam, de modo algum, na reprodução inercial das trajetórias parentais, mas que, na verdade, refletem as estratégias de reconversão das disposições e capitais circulantes no meio familiar.

³⁰ Em outros termos, provavelmente os pais não conhecem as estatísticas oficiais que quantificam a expansão e a popularização do Ensino Médio e, em menor medida, do Ensino Superior no país. Não obstante, suas experiências práticas no mundo do trabalho lhes demonstram que qualificações escolares mais altas passaram a ser exigidas conforme se eleva o número de pessoas que possuem tais qualificações.

Uma dessas estratégias de reconversão é, como vimos anteriormente, o exercício da vigilância e do controle sobre as condutas dos filhos que busca inculcar uma marca de distinção moral e disciplinar nestes garotos e garotas ante os demais jovens dos bairros populares em que habitam. O segundo desses agenciamentos é justamente aquele que comentarei neste tópico, ou seja, o adiamento do ingresso desses jovens no mundo trabalho.

Nesse contexto, os pais buscam gerir o orçamento familiar com a finalidade de poder prescindir da necessidade de encaminhar sua prole ao mundo do trabalho tão cedo quanto esses próprios pais foram introduzidos nesse mundo. Essa moratória com relação ao trabalho é, de fato, uma das condições que mais claramente evidenciam as condições sociais de existência relativamente privilegiadas dos estudantes do Allende no interior das camadas populares.

Pois, é justamente essa moratória que proporciona a esses jovens a possibilidade de experimentar a fase biográfica conhecida como “juventude” a partir de sentidos e de parâmetros assemelhados (embora jamais idênticos) àqueles que modulam essa experiência na realidade própria às classes média e alta. Em outros termos, a moratória ante o trabalho faz desses jovens a primeira geração de seus grupos familiares a experimentar seus processos de transição à vida adulta como um período de “leveza” ante as obrigações materiais de sustento e de provisão tanto da família de origem, quanto do eventual grupo familiar que esse jovem só virá a criar e a integrar futuramente (Mauger, 2010).

Não obstante, há uma clara contrapartida a essa moratória e ao estatuto de adolescente concedido aos estudantes do cursinho: os pais ou adultos responsáveis estabelecem como imperativa a conclusão, ao menos, do Ensino Médio, fato que já lhes garantirá uma escolarização mais prolongada do que a trajetória educacional de aproximadamente 42% da população paulistana de sua coorte geracional (jovens entre 18 e 24 anos) que não possuem o Ensino Médio completo (SEADE, 2015).

Também é necessário frisar que essa moratória não é universal e indistintamente estendida a todos os filhos de um mesmo grupo familiar. Irene (56 anos, Ensino Superior incompleto, auxiliar administrativa em um hospital público) foi uma das mães que

entrevistei. Seu filho Augusto (18 anos) era um estudante aplicado no cursinho, tendo sido aprovado no curso de tecnólogo em construção civil da FATEC.

Em um dado momento da entrevista, ela revela que um estágio foi oferecido ao garoto logo após seu ingresso na FATEC e Augusto veio consultá-la sobre o que fazer. Ao analisar a proposta salarial e o imenso deslocamento pela cidade que seria necessário ao garoto, Irene orientou o filho a recusar a proposta, tranquilizando-o ao afirmar que “se necessário, eu arranjo mais uns três empregos pra você continuar nos estudos!”³¹.

Não obstante, na mesma entrevista, Irene revelou que Carlos, seu filho mais novo (16 anos), já trabalhava como estagiário, integrante do programa Jovem Aprendiz³² no Banco do Brasil.

Nesse ponto da entrevista, indaguei Irene, portanto, sobre qual idade ela julgava adequada para que o jovem começasse a trabalhar. Eis sua resposta:

Olha, depende, se o jovem gosta de estudar e é esforçado, acho que ele tem que ir trabalhar só na faculdade e já na área dele... Agora se ele não é muito chegado nos estudos, aí quanto mais cedo, melhor... Nem tanto pelo dinheiro, porque a verdade é que eles ganham pouco e a gente tem que continuar ajudando eles, mais pela experiência de trabalhar mesmo e assim... Pra não ficar pensando em besteira, né?

Se o jovem inclina-se aos estudos, a moratória em relação ao trabalho deve ser concedida a ele. Caso contrário, no entanto, é mais aconselhável o ingresso no mundo do trabalho o “mais cedo possível”. Ainda assim, como Irene esclarece na entrevista, seu caçula pediu a ela e ao pai para começar a trabalhar quando ele tinha apenas 13 anos. Ambos recusaram esse pedido, afirmando que o garoto deveria completar, no mínimo, 16 anos de idade para procurar emprego, devendo conciliar o trabalho com a escola até o fim do Ensino Médio.

³¹ Somente a título de observação, além do emprego no hospital, Irene recorre a “bicos” como cuidadora de idosos quando as contas da casa apertam.

³² Este programa – resultante de convênios entre a iniciativa pública, instituições escolares e grandes empresas – será abordado em maior detalhe no capítulo quatro.

Do ponto de vista dos jovens, a moratória com relação ao trabalho é frequentemente interpretada como um sacrifício que seus pais fazem por eles e que deverá ser retribuído seja através do ingresso no Ensino Superior, fato que suscitaria o orgulho dos pais, seja através de cuidados futuros com os mesmos na velhice.

O próprio Augusto, como tantos outros entrevistados, justifica seus desejos de ascensão social não como uma via para a fruição hedonista de bens de consumo – tendência já notada entre os entrevistados no tópico anterior – mas sim como forma de retribuir os cuidados, o carinho e os sacrifícios maternos ao dispor, eventualmente, de melhores condições materiais para criar sua própria família e ajudar sua mãe no futuro.

Não obstante, essa moratória não exclui a limitação dos recursos materiais de que esses jovens podem dispor para vivenciarem suas juventudes, uma vez que o dinheiro recebido dos pais para atividades de lazer ou consumo é parco, podendo ser negado nos momentos de dificuldades financeiras. No capítulo três, veremos que essa escassez pode se combinar com a antecipação intuitiva das baixas probabilidades de ingresso em uma universidade pública para atrair os estudantes do cursinho ao mundo do trabalho justamente no ano em que eles projetavam se preparar para os exames vestibulares. Como veremos nessa oportunidade, o ingresso no mundo do trabalho é narrado pelos entrevistados, geralmente, como uma decisão emanada deles próprios e não encaminhada pelos seus pais.

2.1.3) O acompanhamento parental da vida sexual e afetiva dos jovens

Se o clássico trabalho de P. Ariès (1981) apresentou a temática da invenção histórica da infância e das conseqüentes transformações da intimidade familiar desdobradas entre os séculos XVI e XVIII, nas décadas recentes, são muitos os cientistas sociais que nos têm chamado atenção para a tendência corrente ao aprofundamento dos investimentos afetivos parentais depositados na figura dos filhos. Esses investimentos são expressos por um novo regime disciplinar parental — centrado mais no convencimento através do diálogo do que na coerção física — e por uma proximidade afetiva sensivelmente maior entre pais e filhos (Lareau, 2003; Montandon, 1987).

De modo geral, esses autores afirmam que esses novos investimentos afetivos enraízam-se nas crescentes modalidades de intervenção profissional (conduzidas por médicos, psicólogos, educadores etc.) nas relações familiares, responsáveis pela constituição de uma nova ética de deveres parentais que transcende os cuidados materiais com a alimentação, a habitação e a saúde das crianças para produzir as necessidades adicionais de engajamento parental na provisão de bem-estar emocional, de autoestima e de pleno desenvolvimento das competências relacionais dos filhos. Em comum, esses autores também afirmam que essa nova ética parental difunde-se progressivamente das camadas sociais privilegiadas — imediatamente impactadas pela disseminação dessas novas práticas e conhecimentos profissionais — para as camadas populares.

Entre os entrevistados de minha amostra, essa nova ética parental, marcada pelo diálogo e pela cumplicidade afetiva, evidencia-se através dos relatos dos pais que afirmam ter desenvolvido uma relação muito mais próxima com seus filhos do que as relações que os uniam aos seus pais quando eles eram crianças ou adolescentes. Elaine (40 anos, recepcionista, Ensino Médio completo) é mãe de Marisa e de outros dois filhos. Sobre as diferenças entre as relações que têm com os filhos e as relações que mantinha com seus pais ela observa:

Naquele tempo os pais eram mais sérios... Com meu pai eu falava pouco... Não que eu não sou séria com eles [seus filhos]... Quando tem que ser, tem que ser... Mas eu também sou mais amiga deles... Porque se não for um pouco amiga também, quando eles têm problema, uma coisa errada, eles não vão vim aqui falar com você, eles vão falar com outras pessoas... E aí, será que essas pessoas vão pro bem deles? Será que vão ajudar? Então você tem que ser amigo, pra eles vim falar com você...

Como já vimos, essas relações de proximidade facilitam o exercício e a interiorização da vigilância e do controle das condutas dos jovens pelos seus pais, expressas na incorporação de um sentimento de distinção moral e disciplinar ante os jovens do bairro.

Nos casos de três garotas entrevistadas, por exemplo, suas mães são descritas como suas “melhores amigas”. Embora entre os garotos, nenhum dos entrevistados tenha chegado

a uma formulação tão explícita, também eram perceptíveis, em seus relatos, as relações de proximidade que os uniam ora ao pai, ora à mãe e, por vezes, a ambos.

Toda essa proximidade, assim como a preferência pelo diálogo ao invés da pura coerção, permitia à maioria das mães a capacidade de acompanhar o despertar da vida afetiva ou sexual de seus filhos e filhas ou, ao menos, a capacidade de abordar o assunto sem exasperar (ao menos, não ao ponto desses jovens reclamarem desse comportamento materno nas entrevistas) seus filhos e filhas.

Vale notar que esse acompanhamento da vida afetiva e sexual ou, ao menos, a abordagem da questão, parece se encaixar, na vida familiar dos sujeitos retratados na amostra, como mais uma das incumbências maternas — assim como a sociologia da educação mostra ser o caso do acompanhamento escolar (Terrail, 1992; Lahire, 1997) — na divisão parental das obrigações e das responsabilidades perante os filhos. Em nenhum dos casos retratados, filhos ou filhas relataram conversar com os pais sobre essa questão: a mãe é posicionada como a interlocutora natural nessa modalidade de assunto, tanto nas configurações familiares marcadas pela continuidade do casamento dos pais, quanto naquelas marcadas pelo divórcio.

Se no tópico anterior vimos que os pais desejavam evitar que seus filhos adentrassem o mundo do trabalho tão cedo quanto eles próprios foram levados a fazê-lo — com a finalidade de apoiar o prolongamento da trajetória educacional dos garotos e garotas — o acompanhamento do despertar da vida afetiva e sexual dos jovens justifica-se, do ponto de vista dessas mães, como um agenciamento para evitar que seus filhos e filhas reproduzam outra característica comum a muitas das trajetórias parentais observadas na amostra, isto é, os casos de gravidez ocorridos ao redor da idade modal para a conclusão dos estudos de Ensino Médio (17 anos), fato que poderia obstar o prolongamento da trajetória de estudos projetada para os garotos e garotas retratados pela pesquisa.

Desse modo, as mães não se furtam, no diálogo com seus filhos e filhas, do recurso aos seus próprios exemplos pessoais como formar de ilustrar, com vivacidade, como as situações de gravidez “precoces”³³ podem barrar a continuidade nos estudos, projetando

³³ Uso o termo em aspas porque ele expressa as representações dos próprios agentes retratados no estudo.

impactos negativos sobre as trajetórias ocupacionais dos garotos e garotas. Essa autorreferência mobilizada pelas mães serve tanto como argumento para que os filhos e filhas façam uso de métodos anticoncepcionais, quanto para que o acompanhamento e a eventual intervenção materna nesse aspecto não sejam considerados invasivos ou incômodos por esses jovens.

Bárbara é uma das garotas que afirma ter a mãe como “melhor amiga”. A estudante relata que, quando começou a namorar, sua mãe conversou bastante com ela. Bárbara decidiu então lhe contar quando perdeu a virgindade, pois a mãe sempre havia agido como uma “amiga” com ela e, igualmente, com sua irmã mais nova. Aliás, quando essa irmã contou à mãe que havia beijado um garoto na escola pela primeira vez, aos 13 anos de idade, Bárbara recorda que a mãe não brigou com a menina e nem contou a ninguém seu “segredo”. Ao receber a notícia sobre a primeira experiência sexual de Bárbara, sua mãe reagiu da seguinte forma:

Ela me contou que, com 19 anos, ficou grávida e minha vó pôs ela pra fora de casa. Ela disse: “tô falando isso pra você, tô contando isso pra você, pra não acontecer com você... Por isso que eu te falo, toma o remédio [anticoncepcional], se você quiser, eu te levo no médico... O que eu passei, eu sofri muito e eu não quero isso pra você”. Então ela conversa bastante sobre essas coisas comigo e com a minha irmã.

Inicialmente, considerei a hipótese de que este acompanhamento da vida afetiva e sexual pelas mães era um traço próprio à modulação de gênero das trajetórias dessas jovens, ou seja, considerei inicialmente que esse acompanhamento era particular e específico às experiências das garotas. Pois, além desses relatos, durante as entrevistas com as meninas, era comum que as mães telefonassem para as garotas no celular para checar se tudo corria bem com elas. Ou seja, o acompanhamento da vida das filhas, exercido por essas mães, tornava-as cientes do fato de que as meninas estavam na presença de um homem mais velho, ligado ao cursinho, é verdade, mas desconhecido delas: ocorrência segundo a qual elas acionavam, portanto, seus mecanismos de acompanhamento do encontro entre suas filhas e um homem.

Esse foi um dos momentos do trabalho de campo em que alterei o roteiro de perguntas com o intuito de produzir mais dados sobre essa temática que, inicialmente, eu considerava como uma possível marcação de gênero. Após a referida alteração, foi possível, no entanto, captar os agenciamentos maternos com relação a essa questão também nas entrevistas com os garotos.

Assim, quando pergunto a Eraldo se ele pensa em “casar e ter filhos”, o garoto revela, de forma bem humorada, as constantes pregações maternas para que ele jamais se esqueça de levar preservativos consigo³⁴, mesmo quando o garoto vai à casa do vizinho jogar videogame, como ele me esclareceu em outro trecho da entrevista. A mãe de Eraldo, Anelize (38 anos, Ensino Médio incompleto, auxiliar de limpeza), também foi entrevistada. Ela relata que teve sua primeira filha aos 18 anos de idade e localiza, em nossa entrevista, essa gravidez “precoc” como uma das razões que dificultaram sua continuidade nos estudos. Na transcrição abaixo de um trecho da entrevista com Eraldo, o garoto reproduz as falas da mãe em defesa da “camisinha”. Notemos que Anelize afirma diretamente que engravidar uma garota faria Eraldo “ver o ciclo da família girando de novo”, isto é, que a ocorrência de uma gravidez tenderia a fazer o garoto reproduzir a trajetória educacional e ocupacional da mãe:

[pesquisador] E família? Você pensa em casar e ter filhos ou não?

[Eraldo]: Em casar e ter filho? Olha, eu confesso que eu venho pensando nesse assunto há um tempinho, mas não tenho uma opinião... *A priori*, não, eu tô num momento da minha vida em que o estudo é muito importante, tanto que minha mãe sempre fala “Eraldo, usa a camisinha!” [risos] Não é só o RG não, é a camisinha também! Ela preza muito isso também, ela fala “Eraldo, se você quer ferrar sua vida hoje, faça essa besteira [ter um filho], faça essa besteira que você vai ver o ciclo da família girando de novo”. Ela fala “Não faça filho!” e ela conseguiu implementar isso na minha mente, né? Eu tomo cuidado também! [risos]

Em suma, vimos que o acompanhamento da vida afetiva e sexual dos jovens possui uma marcação de gênero no sentido específico de que ele é realizado fundamentalmente

³⁴ O garoto também revela que sua mãe certifica-se constantemente se ele está portando o RG, quando sai de casa, pelo receio de que o menino sofra uma abordagem policial violenta.

pelas mães e não pelos pais. Contudo, ele não representa uma experiência exclusiva às garotas, ao contrário da hipótese considerada inicialmente, sendo igualmente verificado entre os garotos. Ademais, vimos que a inclinação parental pelo diálogo, ao invés da pura coerção, e que a proximidade afetiva entre mães e filhos (de ambos os gêneros) facilita esse acompanhamento a partir do qual as mães não hesitam em mobilizar francamente suas próprias experiências para convencer seus filhos e filhas de que a ocorrência de um caso de gravidez, naquele ponto de suas trajetórias de vida, acarretaria em prováveis prejuízos para os percursos educacionais e ocupacionais de seus filhos.

Com efeito, nos três anos do trabalho de campo, em meio às dezenas de garotos e garotas com quem eu conversava no cursinho, vale salientar o fato de eu ter conhecido apenas uma garota — com idade abaixo dos 21 anos — que já tinha um filho, fato que ressalta a condição relativamente privilegiada dos estudantes do cursinho, dentro das camadas populares urbanas, cujas frações mais desprivilegiadas são, sabidamente, marcadas pela alta frequência de casos de gravidez socialmente considerada como “precoce”.

Essa constatação pode nos levar à consideração de que esse acompanhamento da vida afetiva e sexual dos filhos e filhas parece surtir, de fato, efeitos concretos expressos na pouca frequência de gravidez entre os estudantes do Allende. Assim, também é possível concluir que não ter passado por situações de gravidez por volta dos 18 anos (tanto para garotas que engravidam, quanto para garotos que se tornam pais jovens) parece ser, com efeito, um fator de enorme importância que habilita jovens de camadas populares a buscar o ingresso no Ensino Superior e, portanto, a participar de um cursinho popular.

Para concluir este tópico, devo ressaltar, contudo, que o fato do acompanhamento parental sobre a sexualidade e a vida afetiva dos jovens revelar-se como uma tendência recorrente na amostra não significa, certamente, que absolutamente todos os pais dos entrevistados interessam-se ou são capazes de realizar tal acompanhamento. Há, por exemplo, o caso de Taís, que relatou uma série de conflitos emocionais com a mãe desde sua infância. Tais conflitos culminaram, inclusive, em sua saída de casa, aos 17 anos, para morar em uma “república” com amigas e para começar a trabalhar na pequena lavanderia

de sua avó³⁵. Há, em sentido semelhante, o caso de Joice que, relatando sua homossexualidade na entrevista, afirma que, a despeito do bom relacionamento com sua mãe, esta prefere “fingir que não vê”, nas palavras da garota, a opção sexual da filha: a garota afirma que a mãe sempre se anima quando ela aparece com amigos homens em casa e que faz questão de ser acompanhada pela filha na frequência a cultos neopentecostais³⁶.

2.1.4) Os “estudantes-trabalhadores” como modelos impulsionadores de trajetória

A literatura nacional sobre universitários de camadas populares ressalta, como uma das principais dificuldades enfrentadas por esses agentes, a inicial ausência ou rarefação de “capital informacional” sobre o sistema de Ensino Superior experimentada por esses jovens (Silva, 2003; Zago, 2006, Viana, 1998). Em outros termos, esses estudantes expressam, ao início de suas trajetórias como postulantes ao Ensino Superior, pouco conhecimento e poucas informações sobre os processos seletivos, as carreiras e as próprias instituições de ensino. Essa lacuna dificulta a incorporação da condição de universitário enquanto um destino social interiorizado como possível por esses jovens, bem como o mapeamento dos possíveis horizontes (em termos de carreiras, de instituições e de estratégias para o enfrentamento dos processos seletivos) a partir dos quais esse destino poderia ser alcançado.

Por outro lado, essa literatura também evidencia a relevância que pessoas inseridas na rede de relações imediatas desses jovens — tais como parentes, amigos, professores, vizinhos, colegas de trabalho etc. — podem assumir na conformação de suas trajetórias de acesso ao referido nível de ensino. Tendo alcançado previamente a condição de universitários através das novas possibilidades de acesso criadas ao longo do recente processo de (relativa) expansão do sistema universitário nacional, esses universitários

³⁵ Ao fim de seu ano no cursinho, após não ter logrado a aprovação nas carreiras de Biologia ou de Ciências Ambientais em universidades públicas, Tais ficou grávida de seu namorado, passando a morar junto com ele e a filha.

³⁶ Sobre esta confissão neopentecostal, Joice afirma na entrevista que há “muitas coisas positivas na religião”, declarando-se incomodada, no entanto, com a visão sobre homossexuais projetada pela fé neopentecostal frequentada pela mãe.

aproximam os jovens (de origens sociais semelhantes às deles, vale recordar) de uma realidade que se afigura inicialmente como distante e alheia a ambos.

É possível denominar esses universitários que desempenham papéis relevantes nas redes de relações imediatas dos jovens retratados no estudo como “modelos impulsionadores de trajetórias educacionais”. Essa denominação inspirou-se fortemente no trabalho de Viana (1998, p.6) que integrou, como uma de suas questões de pesquisa, a investigação sobre os “grupos de referência”, ou seja, sobre os agentes que atuam, conscientemente ou não, como impulsionadores de trajetórias educacionais de universitários de origem popular.

Em sua maioria, esses modelos impulsionadores correspondem ao perfil discente que se evidenciou como majoritário na relativa expansão do sistema universitário brasileiro ao longo das três últimas décadas, ou seja, a figura do estudante de idade superior à coorte de idade modal geralmente associada ao Ensino Superior (entre 18 e 24 anos), matriculado em instituições de ensino superior massificadas³⁷ — isto é, centradas no ensino e com baixo ou nulo investimento em pesquisa — inclinados a carreiras alocadas no período noturno, uma vez que esse estudante deve conciliar o estudo ao trabalho em tempo integral para poder, entre outras obrigações, arcar com os custos de sua própria educação superior.

Já estando inserido no mercado de trabalho, esse estudante tende a projetar o diploma superior como uma estratégia para a manutenção ou a melhora de sua posição no mercado. A bibliografia nacional convencionou denominar esse perfil discente como “estudantes-trabalhadores” (Romanelli, 2003) ou “trabalhadores-estudantes” (Comin & Barbosa, 2011)³⁸.

³⁷ Essas instituições compõem o setor do sistema universitário nacional denominado por W. Mesquita como “ensino superior privado lucrativo”. Em seu trabalho, o autor busca reconstituir a formação histórica desse setor desde as décadas de 1960 e 70 (2012, p. 23-97).

³⁸ Comin e Barbosa propõem a inversão dos termos para sublinhar o fato de que esses ingressantes no Ensino Superior devem trabalhar em tempo integral para financiarem seus estudos, condições absolutamente diversas daquelas que caracterizam perfis de estudantes próprios a extrações sociais mais privilegiadas, nas quais os estudantes combinam, eventualmente, trabalhos em meio-período com seus estudos universitários, embora seu próprio sustento, assim como a manutenção desses estudos, não dependam inteiramente da renda auferida em tais atividades de trabalho.

Assim, esses estudantes-trabalhadores, inseridos nas redes de relações imediatas dos jovens retratados no estudo, difundem certo “capital informacional” sobre o sistema universitário brasileiro sob a forma tanto de informações sobre as instituições e carreiras de mensalidades mais acessíveis, as possibilidades de obtenção de descontos em mensalidades, os programas de financiamento oferecidos pelas próprias instituições de ensino ou, ainda, sob a forma de informações e de conhecimento sobre as novas possibilidades de acesso ao Ensino Superior recentemente criadas pela iniciativa pública, como é o caso do programa de financiamento estudantil (FIES) e do programa de bolsas parciais ou integrais criado pelo governo federal (PROUNI).

Muitas vezes, entretanto, o capital informacional transmitido não reflete tão-somente a dimensão pragmática de “como entrar” na faculdade ou “como pagar” o curso, embora, obviamente, essa dimensão suscite as primeiras preocupações que afligem esses jovens. Pois, em certas ocorrências do material empírico, o capital informacional transacionado nessas interações ultrapassa essa dimensão mais pragmática para operar a difusão de representações sobre qual curso ou carreira o aspirante a universitário deve escolher em função de seus interesses, habilidades ou perspectivas de emprego.

Ainda assim, a importância desses impulsionadores de trajetórias transcende esse relevante trabalho de disseminação de capital informacional sobre os processos seletivos, sobre as carreiras e as instituições do sistema universitário nacional.

Em minha dissertação de mestrado sobre pequenos investidores na bolsa de valores (Bonaldi, 2010), busquei demonstrar que um dos principais mecanismos de conversão de pessoas leigas em finanças para a condição de pequenos investidores nesses mercados — decisivamente caracterizados pelo risco e pela *expertise* técnica — era, justamente, o contato ativo com indivíduos que já investissem em tais mercados através de suas redes de relações imediatas (parentes, colegas de trabalho, amigos da faculdade etc.).

Assim, as entrevistas com pequenos investidores demonstraram que, além do “capital informacional” que esse contato pode oferecer ao leigo no mundo das finanças, a identificação e a empatia provocadas pela proximidade social entre esses indivíduos — inseridos, afinal, em uma mesma rede de relações — inclinam os leigos à superação do

estranhamento e das hesitações iniciais quanto à adequação e à possibilidade de ingressar nesses mercados arriscados através da sensação comumente narrada nas entrevistas de que “se ele [o amigo, parente ou conhecido que investe em ações] é parecido comigo e está investindo em ações, acho que eu também devo ou consigo fazer isso” (Bonaldi, 2010, p. 115).

A despeito da distância entre pequenos investidores e jovens de origem popular que ambicionam o Ensino Superior³⁹, acessar pessoas em sua rede de relações (com as quais, portanto, o jovem compartilha recorrentes afinidades sociais) que já alcançaram esse nível de ensino também é — assim como no caso citado dos pequenos investidores — um relevante mecanismo de possível conversão desses jovens à condição de universitários, não apenas pela disseminação de “capital informacional” operada nestas interações, como também pelo fato de que esses universitários acessados em suas redes de relações terminam por atuar, consciente ou inconscientemente, como modelos de socialização que encarnam as possibilidades de acesso ao Ensino Superior, ou seja, primeiro, como a incorporação de uma possibilidade (“se ele pode, então eu também posso”), e, segundo, como personificações de modos de agir, pensar e sentir que tornam possível um destino incomum entre pessoas originadas em camadas populares, ou seja, o acesso ao Ensino Superior.

Vejamos um exemplo de nossa amostra de entrevistados sobre os potenciais efeitos desses modelos impulsionadores de trajetórias.

Marisa se ressentiu, na entrevista, do fato de que, no colégio público em que realizou o Ensino Médio, pouco se falava sobre faculdades e vestibulares. Contudo, a garota tinha uma prima mais velha que havia conseguido uma bolsa integral do PROUNI para estudar Economia, conjugando seus estudos universitários a um trabalho em tempo integral. Essa prima explicou-lhe todos os critérios necessários à inscrição no programa e, igualmente, emprestou-lhe as apostilas de um curso pré-vestibular privado, que tinha ganhado do namorado, e através das quais essa prima havia se preparado para prestar o ENEM.

³⁹ Ainda que essa distância seja razoável em termos dos recursos materiais e imateriais que configuram posições e trajetórias de classe no espaço social, ela se revela marcada, no entanto, por uma condição comum a essas duas figuras: ambas são *outsiders* que buscam ingressar em campos ou instituições inicialmente distantes e alheias a elas.

Ademais, o contato com a prima também motivou a mudança da carreira que a garota pretendia cursar, passando de seus planos iniciais de cursar Hotelaria ou Turismo para a ideia de prestar Administração, uma vez que a prima a havia convencido de que esse curso lhe abriria maiores oportunidades de emprego.

Marisa soube do cursinho Salvador Allende através de um vizinho que havia se inscrito na iniciativa no ano anterior, da qual desistiu, por “motivos pessoais” como a garota relatou na entrevista. Ela inscreveu-se no Allende e, igualmente, procurou estudar pelas apostilas como sua prima lhe havia instruído. A garota afirmou na entrevista que, assim como ocorre a muitos estudantes do Allende, sua experiência no cursinho animou-lhe inicialmente a aspirar uma universidade pública. Contudo, ao longo do ano, as dificuldades nos simulados organizados pelo Allende levaram-na a considerar que obter uma boa nota no ENEM para pleitear uma bolsa de PROUNI deveria continuar a ser o seu “foco”.

Após duas semanas de ausência no cursinho, por volta do mês de setembro de 2013 (nossa entrevista havia ocorrido em junho daquele ano), encontrei a garota novamente nos corredores da iniciativa. Nessa conversa, ela me disse que estava insegura quanto à possibilidade de alcançar a nota mínima de 450 pontos no ENEM para concorrer a uma bolsa no PROUNI e, portanto, havia procurado e encontrado um emprego como vendedora em uma loja de roupas. Dessa forma, segundo ela, caso não fosse possível alcançar a nota do ENEM, ela poderia, ao menos, tentar pagar uma faculdade particular.

No início de 2014, voltei a fazer contatos com Marisa, desta vez pelo Facebook. Infelizmente, a garota não havia, de fato, alcançado as notas necessárias para concorrer por uma bolsa no PROUNI. No entanto, ao prestar o vestibular de uma instituição particular, ela pôde obter um desconto nas mensalidades ao mesmo tempo em que encontrou outro emprego como vendedora, que lhe ofereceria melhores comissões. Esses fatos tornaram possível seu ingresso no curso noturno de Administração pretendido.

Assim, alguns estudantes do Allende adentram a iniciativa após o contato com “estudantes-trabalhadores” presentes em suas redes de relações imediatas que atuam como modelos impulsionadores de trajetórias, contribuindo para a disseminação de capital

informativa sobre o sistema universitário brasileiro e, muitas vezes, de forma consciente ou inconsciente, para a reprodução da própria figura do “estudante-trabalhador”.

Porém, ao ingressarem no cursinho Salvador Allende, esses jovens passarão a travar contato com outra categoria de modelos impulsionadores de trajetórias, isto é, os professores do cursinho que, em muitos casos, também trabalham, embora permaneçam distantes da categoria de “estudantes-trabalhadores”, uma vez que eles são graduandos em universidades públicas, com idades entre 18 e 24 anos e que, em muitos casos, não trabalham em tempo integral.

Esses professores buscam “conscientizar” os jovens, no dizer comum a sua linguagem politizada, de que eles têm o direito e a capacidade de ingressarem em uma universidade pública que poderia, inclusive, oferecer-lhes bolsas de iniciação científica ou formas de assistência estudantil que venham a desonerá-los da necessidade de dividir seu tempo entre os estudos universitários e o trabalho ou, ao menos, que venha a liberá-los da necessidade de trabalhar em tempo integral.

Como é possível notar, essas influências entram em contradição com as influências exercidas pelos modelos impulsionadores de trajetórias que os garotos e garotas encontraram na figura dos “estudantes-trabalhadores” inseridos em suas redes de relações antes de seu ingresso no cursinho. No capítulo seguinte, veremos as idas e vindas nas trajetórias dos estudantes do Allende provocadas por esse entrelaçamento de influências contraditórias.

2.1.5) A predominância feminina no corpo discente

Carvalho (2008) argumenta que a expansão do sistema de ensino nacional ao longo do século XX alcançou amplamente as mulheres que se constituem, atualmente, em maioria num vasto conjunto de indicadores de realização ou de desempenho escolar. A autora também argumenta que a pertinência do gênero para a escolarização é consideravelmente mais sensível entre as camadas populares, uma vez que sua relevância estatística reduz-se progressivamente conforme observamos os estratos mais altos da pirâmide social brasileira.

À primeira vista, portanto, a predominância de meninas no corpo discente do cursinho Salvador Allende não deveria nos surpreender. Contudo, a desproporção em favor das garotas é gritante: elas perfazem cerca de 70% dos ingressantes em 2013⁴⁰, ano em que pude aplicar o questionário mencionado na seção metodológica. Tal desproporção justifica a mobilização da questão de gênero como a última dimensão que abordo neste primeiro momento do capítulo dois, destinado a recobrir as dimensões pertinentes à produção social da aspiração ao ingresso no Ensino Superior entre os estudantes do cursinho.

Quando eu perguntava aos entrevistados e entrevistadas quais seriam as razões que poderiam explicar tamanha desproporção entre os gêneros no corpo discente da iniciativa, tanto os garotos quanto as garotas não pareciam se surpreender com a questão e, tampouco, com o número que eu lhes apresentava sobre o predomínio feminino no cursinho. Tanto eles, quanto elas buscavam me explicar que isso ocorria porque os garotos seriam, desde cedo, mais atraídos ao mercado de trabalho do que as meninas, uma vez que eles se sentiriam pressionados a “ter dinheiro pra chamar uma menina pra sair, comprar moto, roupa de marca, essas coisas”, como me explicou uma entrevistada. Nesse sentido, os meninos tenderiam a prolongar com menos frequência sua escolaridade, sendo inclinados a ingressar mais cedo no mercado de trabalho em virtude desses supostos desejos de consumo associado a tais atribuições de gênero.

Devemos observar que este ato de sociologia intuitiva sobre as diferenças entre gêneros está parcialmente alinhado com as representações (discutidas no início deste capítulo) que meus informantes apresentam sobre os estilos de vida de jovens de seus bairros centrados no ingresso “precoce” no mercado de trabalho e movidos pelo consumismo hedonista e ostentatório em oposição aos estilos de vida marcados pelo consumo frugal e centrados na acumulação de capital cultural, que os entrevistados buscam perseguir e legitimar a todo instante.

Porém, parece haver uma inconsistência nesse esforço de sociologia intuitiva dos informantes. Pois, no momento em que os entrevistados são solicitados a explicar a predominância feminina no cursinho, eles elaboram uma clara distinção de gênero quanto

⁴⁰ Para podermos apreciar este número ante um contexto mais amplo, notemos que, em 2006, aproximadamente 58% dos concluintes do Ensino Médio no país eram mulheres (FCC, 2007).

aos comportamentos tendencialmente preferidos por garotos e garotas ante a escola e o trabalho. Porém, quando os entrevistados falavam dos jovens de seus bairros, essa distinção de gênero acabava por desaparecer. Conforme vimos anteriormente, os entrevistados afirmavam que tanto garotos, quanto garotas de seus bairros preferem, majoritariamente, o consumo à educação, aceitando, portanto, “qualquer trabalho” ou “trabalhos sem futuro”⁴¹ ao invés de projetar o prolongamento de suas trajetórias educacionais, como os próprios entrevistados buscam fazê-lo.

Ademais, quando esse estilo de vida é identificado ao funk e seus bailes, também vimos que as garotas aparecem nesses relatos a partir de outra dimensão depreciativa, qual seja a da excessiva (considerando-se aqui as réguas morais expressas pelos meus informantes e, neste caso específico, principalmente pelas entrevistadas) liberalidade sexual, consumada no depreciativo termo “piriguetes”, constantemente mobilizado durante as entrevistas de alunas do cursinho.

Vejamos agora como a sociologia “acadêmica” lida com esta questão que se refere, na verdade, a um dos clássicos problemas constatados nos esforços educativos direcionados às camadas populares, ou seja, as maiores taxas de evasão escolar entre estudantes do sexo masculino.

De um lado, pesquisas ligadas à questão de gênero apresentam a hipótese de que a divisão sexual do trabalho entre jovens das camadas populares inclinaria as garotas ao trabalho doméstico em suas casas que, embora não remunerado, apresentaria a vantagem de oferecer a flexibilidade necessária ao prolongamento da escolarização, fato que não ocorreria com os postos de trabalho manual não qualificado que os garotos das mesmas camadas tenderiam a assumir (Rosemberg, 2001).

Por outro lado, A. Alves-Mazzotti (2002) empreende uma interessante revisão sobre os estudos referentes às relações entre o trabalho infanto-juvenil e a escola, propondo uma inversão do mecanismo de causalidade geralmente concebido para explicar as maiores taxas de abandono entre os homens. A autora apresenta uma série de trabalhos que argumentam que o ingresso precoce no mercado de trabalho não se constitui como a causa,

⁴¹ Expressões recolhidas em relatos de entrevistados.

mas sim como a consequência do fracasso escolar entre garotos das camadas populares. Tais trabalhos demonstram que as experiências de reprovação, bem como as práticas pedagógicas ou os regimes disciplinares depreciativos e humilhantes tendem a recair com maior frequência sobre os garotos e não sobre as garotas, explicando as diferenças de gênero relativas às taxas de abandono da escola rumo ao ingresso no mercado de trabalho.

Em apoio a essa hipótese, é igualmente possível citar algumas referências da conhecida bibliografia que identifica os garotos de camadas populares como os protagonistas preferenciais dos mais frequentes e graves casos de inadequação disciplinar ou acadêmica à instituição escolar (Carvalho, 2001, Willis, 1991, MacLeod, 1995) em virtude da constituição, entre eles, de identidades masculinas centradas na força física, na insubmissão e no desafio às autoridades (escolares ou policiais) a partir das quais esses garotos invertem os valores legitimados pela instituição escolar e pela sociedade em geral, construindo reputações pelas quais são simbolicamente recompensados em seus círculos de relações com os pares, calcadas em tais valores de rebeldia e em seus atos de indocilidade frente à escola.

Relacionalmente tentados à indocilidade e preferencialmente punidos por ela, sobre esses garotos tendem a pesar as maiores chances de abandono da escola, sendo então a evasão escolar comumente convertida em ingresso “precoc” no mercado de trabalho, através desse mecanismo de retroalimentação entre o fracasso escolar e a entrada no mundo do trabalho.

Embora o recorte de minha amostra tenha focado tão-somente estudantes que demonstrassem manifestamente interesse no jogo escolar ao longo da observação participante, essa amostra ainda é capaz de apresentar alguns dados que corroboram a explicação acima delineada. O primeiro desses dados nos é oferecido pelo fato de que, entre as entrevistadas, não há nenhum relato sobre indisciplina ou dificuldades escolares. Já entre os entrevistados, embora a maioria afirme que jamais teve quaisquer episódios de indisciplina ou maiores dificuldades escolares, há dois garotos cuja reconstituição retrospectiva de seus processos de escolarização contempla, de forma central, a passagem

do estatuto de “garotos problema” para a condição de “bons alunos”⁴² ainda durante a escolarização.

Desse modo, finalizarei a discussão sobre a questão de gênero explorando os processos segundo os quais esses importantes processos de conversão permitiram a esses dois garotos a reabilitação escolar e, por consequência, tanto a fuga dos destinos comumente associados à figura dos garotos de camadas populares desajustados perante a instituição escolar quanto, igualmente, a futura produção de sua aspiração ao ingresso no Ensino Superior.

O primeiro desses casos é representado por Daniel, 23 anos. Daniel é um estudante pertencente a extrações das camadas populares inferiores à condição relativamente privilegiada, dentro do universo popular, que demarca as experiências dos demais entrevistados. Daniel e seus quatro irmãos são filhos de mãe com Ensino Fundamental incompleto, empregada doméstica, e de pai que abandonou a família e sobre o qual ele pouco falou durante a entrevista. O garoto foi levado a começar a trabalhar aos 15 anos, para ajudar na casa (ao contrário do que vimos ocorrer entre os demais entrevistados), enumerando seis ocupações que desempenhou durante seus oito anos de experiência no mundo do trabalho. Ele se ressentia do fato de jamais ter possuído vínculo formal ao longo dessas experiências de trabalho.

Ao reconstituir sua escolarização, ele relata que sua mãe não o matriculou na pré-escola por razões que exploraremos quando o caso de Daniel for abordado novamente no capítulo quatro. Esta lacuna colocou-lhe, provavelmente, em desvantagem face aos seus colegas de Ensino Fundamental: o garoto teve dificuldades escolares e duas repetências nos primeiros anos desse nível de ensino. Além de reportar tais dificuldades, ele diverte-se ao relembrar que integrava, até o Ensino Médio, o grupo dos “moleque folgado” da classe. Ou seja, conforme me explica, “a gente zuava muito, brincava de ‘lutinha’, dava voadora e, na hora da merenda, brincava de ‘guerrinha’, tacando coisa nas pessoas... um dia até na diretora a gente tacou maçã! [risos].”

⁴² No caso específico dessas duas últimas expressões em aspas, os termos são empregados por mim e não pelos entrevistados.

O relato me surpreendeu, pois, no cursinho, Daniel era extremamente tímido, quieto e introspectivo. Embora manifestasse interesse constante em participar das aulas e demais atividades, ele sempre o fazia de forma envergonhada: eram visíveis seus esforços para se ajustar às situações. Em nossa entrevista, ele me contou sobre as mudanças que marcaram sua conversão para o estatuto de “bom aluno” ainda durante o Ensino Médio.

Aos 15 anos, um amigo o convidou para conhecer uma iniciativa que oferecia cursos profissionalizantes gratuitos, dirigida por um pastor de uma confissão neopentecostal, embora Daniel esclareça que só descobriu que o diretor era pastor quando o encontrou em um culto da igreja que frequentava, após já ter saído da iniciativa. Daniel frequentou durante quatro anos não consecutivos essa iniciativa, realizando o impressionante número de oito cursos profissionalizantes no local. Esses cursos eram semestrais, com duração de meio período, ocorrendo duas vezes por semana⁴³, sendo que a iniciativa, além de oferecer almoço aos alunos, também contava com uma sala com videogames para eles jogarem depois das aulas.

Inicialmente, ele narra ter reproduzido o padrão de “zoeira” na iniciativa que o caracterizava na escola. Não obstante, o carinho e o respeito com o qual ele relembra o diretor da iniciativa sugere que esse pastor desempenhou um papel relevante na conversão de Daniel em um aluno disciplinado.

Ele conta que o diretor estabelecia regras claras de comportamento, porém era capaz de angariar o respeito e a admiração de todos os jovens, por seu comportamento “gente boa”, nos termos do garoto. Daniel reconta que, certo dia, apareceu na iniciativa com um grande corte no pé após uma queda de bicicleta e o diretor interrompeu prontamente seu almoço para lhe fazer um curativo e lhe emprestar um chinelo, uma vez que seu tênis havia sido rasgado no acidente. Em dois momentos da entrevista, ele compara o comportamento do diretor ao dos professores e dos diretores das escolas em que estudou, afirmando que, nas escolas pelas quais passou, nunca havia sido tratado da mesma forma.

⁴³ Ou seja, durante determinados semestres, Daniel chegou a conciliar empregos em meio-período ou noturnos, a escola e os cursos profissionalizantes.

Ademais, todo fim de ano, a iniciativa preparava um prêmio aos estudantes, “se a gente se comportasse”, como esclareceu Daniel. Em um ano, o garoto conta ter passado, junto aos colegas da iniciativa, um fim de semana em um sítio e, em outro, ter frequentado pela primeira vez um rodízio de carnes.

Segundo o relato de Daniel, a iniciativa não era dotada de caráter explicitamente religioso: conforme mencionado acima, ele só descobriu que o diretor era pastor após ter parado de frequentar a iniciativa. Contudo, a religião também contribuiu fortemente nesse processo de disciplinamento, uma vez que Daniel comenta extensivamente os decisivos impactos das experiências que passou a ter (a partir de seu próprio círculo de relações familiares e, logo, externas aos cursos profissionalizantes empreendidos na iniciativa) em diferentes grupos de jovens ligados a confissões neopentecostais junto a seus primos.

A trajetória de Daniel será retomada. Por enquanto, podemos nos limitar à observação de que essas duas experiências — na iniciativa dos cursos profissionalizantes e nos grupos jovens neopentecostais — atuaram no sentido de disciplinar o comportamento de Daniel na escola. O garoto afirma que, já no Ensino Médio, havia amadurecido, tendo se tornado mais “tranquilo” e “focado”.

O fato de Daniel ter se tornado mais disciplinado na escola não significa, porém, que suas dificuldades de performance escolar foram completamente superadas. Nesse sentido, o garoto afirmou que teve boas notas durante o Ensino Médio, mas que havia disciplinas como Física e Química, por exemplo, que, conforme afirma, “nunca entraram na minha cabeça!”. Para além desta dificuldade em disciplinas específicas por ele relatada, ao acompanhar algumas aulas em que Daniel estava presente e conversar com ele sobre os conteúdos dessas aulas, nos intervalos das mesmas, foi possível observar que o garoto possuía dificuldades elementares em diversas disciplinas: ele não dominava a aplicação da “regra de três” em Matemática e tinha dificuldade em distinguir sujeito e objeto em uma frase nas aulas de Português, por exemplo.

No caso de Washington, a indisciplina escolar foi inicialmente motivada pelo imenso choque social que experimentou nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Devido ao emprego de sua mãe como auxiliar de limpeza em uma escola particular de

classe média, Washington e seus cinco irmãos estudaram nessa escola durante os quatro anos em que a mãe lá trabalhou. Contudo, a experiência não foi positiva para a maioria dos irmãos: somente a irmã mais velha e a mais nova não tiveram casos de repetência e tanto Washington como um de seus irmãos acabaram expulsos por atos de indisciplina.

Ele foi expulso na 3ª série do Fundamental, transferindo-se para uma escola estadual ao lado do colégio municipal que sedia o Salvador Allende. O garoto afirma ter ingressado nesse colégio como uma “peste, só fui tomar meu juízo na 8ª série”. Novamente o relato me surpreendeu. Se Daniel parecia ser tímido e introspectivo, Washington é seguro, aut centrado e comparecia ao cursinho trajando, invariavelmente, camisas e calças no estilo “social” e se expressando em uma linguagem que mesclava suas tentativas de manipulação da norma culta da língua a expressões típicas do mundo corporativo, dada a inserção profissional no garoto como um profissional de tecnologia da informação em uma concessionária de veículos japoneses.

Conforme me reportou ao longo da entrevista, seu período de “zoeira” teve um desfecho trágico, que contribuiu sobremaneira para as mudanças que lhe tornaram disciplinado. Os comportamentos que, naqueles anos de Ensino Fundamental, integravam a bagunça e a indisciplina rotineira ao ambiente de sua escola terminaram por deflagrar, segundo o entrevistado relata, o engajamento em práticas criminosas de alguns alunos da instituição: casos de tráfico de drogas e de porte de armas passaram a ser registrados dentro da escola. Logo em seguida, esses casos culminaram no assassinato de dois alunos que participaram de uma tentativa de assalto fora do estabelecimento escolar.

Nesse momento de crise e de comoção coletiva entre os estudantes e professores, uma nova inspetora foi designada para a escola. Essa profissional conquistou a confiança dos garotos, conforme Washington reporta:

Ela tinha um pouco da lábia do ‘E ae, mano?’ [Washington imita, então, a gíria dos garotos da escola]. Foi por causa dessa lábia que ela conseguiu conquistar todo mundo e todo mundo ficou bonzinho. Foi nesse capítulo que eu vi que tinha que ficar comportado e estudar, porque foi aí que eu vi a moral cair e o peso dos 18 anos [vale notar que ele não havia completado 18 anos na época].

Ademais, Washington também esclarece que as conversas que seu pai tinha com ele e com o irmão “sempre que a gente fazia cagada”⁴⁴ foram, progressivamente, exercendo efeitos sobre sua percepção de que a maioria — “o peso dos 18 anos” — estava chegando. Nessas conversas, o pai, migrante de uma pequena cidade na Paraíba, contava as dificuldades de sua infância marcada pelo manuseio da enxada no roçado seco das pequenas terras da família. Em oposição às dificuldades que experienciou, o pai contrapunha as oportunidades que seus filhos tinham de estudar e, até mesmo, de acessar tecnologias, uma vez que o pai havia comprado um computador para eles durante a adolescência de Washington.

Em suma, o predomínio feminino no corpo discente do cursinho foi a última questão abordada com o intuito de explorar a produção social da aspiração ao ingresso no Ensino Superior entre os jovens da amostra. Nesta discussão, busquei delinear a sociologia intuitiva dos informantes sobre a questão de gênero, desafiando tal interpretação a partir dos recentes trabalhos que propõe uma inversão do mecanismo causal comumente associado às altas taxas de evasão escolar entre os homens. Por fim, apresentei os casos de dois estudantes da amostra caracterizados por um histórico escolar problemático, buscando evidenciar quais processos ou experiências de socialização foram responsáveis pelo seu disciplinamento escolar, evitando, desse modo, que estes jovens seguissem o destino modular dos garotos de origens populares desajustados ante o ambiente escolar.

2.2) A produção social da aspiração ao ingresso no Ensino Superior dentro do cursinho

No primeiro movimento deste capítulo, tornou-se possível observar cinco dimensões relacionadas à produção social da aspiração ao ingresso no Ensino Superior, referentes aos processos de socialização a que os jovens retratados no estudo foram submetidos antes de seu ingresso no cursinho Salvador Allende, principalmente no interior de seus grupos familiares.

⁴⁴ Uma dessas conversas narradas na entrevista ocorre após o episódio de sua expulsão da escola particular.

Neste segundo momento do capítulo, buscarei apresentar e discutir as questões referentes à produção social da aspiração ao ingresso no Ensino Superior no interior do cursinho Salvador Allende.

O entusiasmo esperançoso dos professores e dos estudantes, quanto às chances de aprovação dos alunos do cursinho em boas universidades, marca profundamente as primeiras semanas de aula do Allende no ano. Contudo, esse sentimento não é, de modo algum, uma aspiração incorporada (ou, tampouco, naturalizada) entre os estudantes quando eles adentram a iniciativa. Ao contrário, esse sentimento deve ser socialmente construído através das primeiras interações entre os estudantes e os organizadores do cursinho.

É verdade que os estudantes chegam ao Allende projetando seu ingresso no mundo universitário, porém, raramente, eles o fazem a partir de aspirações à entrada em uma universidade pública ou em instituições privadas prestigiadas, uma vez que seus horizontes de possíveis destinos universitários foram geralmente formulados, como já argumentei, a partir de seu contato em suas redes de relações imediatas com a figura dos “estudantes-trabalhadores”, alocados comumente em instituições privadas de pouco prestígio no sistema universitário. São muitos os estudantes do Allende que afirmavam, por exemplo, desconhecer a existência das mais novas instituições públicas de Ensino Superior localizadas na região metropolitana de São Paulo (UFABC, Unifesp e USP leste) antes de seu ingresso no Allende.

Logo, não apenas a ampliação do “capital informacional” desses jovens sobre as opções existentes no sistema de Ensino Superior paulista, como — de forma ainda mais decisiva — a incorporação de algumas dessas opções, antes desconhecidas por esses estudantes, na condição de destinos universitários desejados e percebidos, pelos próprios jovens, como possíveis a eles, deve ocorrer ao longo das interações entre esses estudantes e os professores do Allende.

Os estudos sobre os processos e dinâmicas de interação social que se desenvolvem no interior de estabelecimentos de ensino evidenciam amplamente que os professores e os demais profissionais da equipe escolar ocupam posições privilegiadas e desempenham papéis relevantes na definição das situações interacionais transcorridas no interior desses

estabelecimentos, sendo capazes de impor, consciente ou inconscientemente, identidades aos estudantes a partir das próprias expectativas que tais professores e membros da equipe escolar projetam sobre o futuro desses alunos, principalmente no que se refere aos destinos — seja no mundo do trabalho, seja no próprio sistema de ensino — que esses professores passam a conceber e a expressar como possíveis a seus alunos (Becker, 1952; Cicourel & Kitsuse, 1963; Rist, 1970).

Nesse sentido, a aula inaugural do cursinho em 2013 revelar-se-á, no tópico seguinte, como uma interessante cena etnográfica que ilustra com vivacidade a capacidade de definição da situação interacional detida pelos professores e coordenadores do cursinho, através da qual se desenrola a construção interacional do sentimento de entusiasmo inicial generalizado entre os estudantes no início do ano quanto à possibilidade de ingresso desses jovens em instituições universitárias prestigiadas.

2.2.1) A aula inaugural de 2013

A quase totalidade dos duzentos alunos sorteados para a matrícula no Salvador Allende, naquele ano de 2013, apinhavam-se no auditório da escola pública que sedia a iniciativa. As cadeiras pertencentes ao auditório tiveram que ser somadas a cerca de oitenta cadeiras extras, trazidas das salas de aula próximas ao espaço. Um complexo trabalho coletivo de disposição espacial dessas cadeiras foi então realizado para que o auditório comportasse quase o dobro de pessoas a que ele havia sido originalmente destinado. Desse modo, não havia um palmo de espaço vazio naquele auditório lotado e tomado por um burburinho ansioso que precedia o início da aula inaugural.

Ela foi iniciada pela palestra de um doutorando de Educação em uma universidade pública. O palestrante também era integrante do diretório nacional do PSOL, fato que foi, entretanto, discretamente omitido dos professores da iniciativa não vinculados ao partido, uma vez que o cursinho saía, então, de uma crise interna motivada pelo abandono de três professores descontentes com o que enxergavam como “aparelhamento partidário” do cursinho por conta das eleições municipais de 2012. Essa habilidosa omissão me foi confidenciada por uma das coordenadoras do Salvador Allende vinculada ao PSOL que, na

ocasião, divertiu-se com o sucesso da manobra: de fato, mesmo os professores recorrentemente desconfiados com a suposta intervenção partidária no cursinho haviam aplaudido efusivamente o palestrante.

O palestrante tinha uma retórica carismática, um discurso ágil, crítico e acessível contra as desigualdades dos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior. Entremado a esse discurso, ele lançava sistematicamente perguntas à plateia de novos alunos, oferecendo-lhes a pausa necessária para que respondessem em coro suas indagações, cimentando o raciocínio crítico que ele armava com perspicácia.

Em linhas gerais, o raciocínio iniciou-se com a constatação de que, a todo o momento, os estudantes e suas famílias estavam pagando tributos ao Estado. Em seguida, ele desdobrava essa constatação para a premissa de que eram esses os impostos que financiavam a universidade pública. Em um terceiro passo, ele perguntava aos alunos se eles conheciam alguém próximo a eles, alguém entre seus vizinhos, familiares ou amigos que estudasse na USP. Agitados e perplexos, os estudantes tomavam consciência de que eles e suas famílias sustentavam a universidade pública, embora não conhecessem “ninguém igual a eles” que usufruísse dessas instituições. Ao final da palestra, deu-se então a conclusão em tom apoteótico. O palestrante dirigiu à plateia a pergunta “Então, de quem é a USP?”, ao que os jovens alunos retorquiram em um convicto e entusiasmado coro: “A USP é nossa!”.

A experiência de catarse coletiva que caracteriza as aulas inaugurais do Salvador Allende — como a cena etnográfica acima descrita evidencia — é constantemente potencializada pelas interações entre professores e estudantes, nas aulas ou nos corredores da iniciativa, segundo as quais os primeiros mobilizavam, consciente ou inconscientemente, suas posições privilegiadas na estrutura interacional do cursinho para tentar converter suas expectativas em realidade, isto é, para tentar investir os estudantes do sentimento de titularidade do direito de estudar em uma universidade pública e da confiança na possibilidade de concretizar esse direito, superando os obstáculos do vestibular.

No capítulo seis, veremos como o investimento dos professores na projeção — em meio de suas interações com os estudantes no cursinho — das universidades públicas como

um destino universitário que deve ser incorporado como possível e desejado pelos estudantes mescla-se com o trabalho de “conscientização política” (nos termos empregados pelos próprios professores) que se busca conduzir no Allende. Por ora, no entanto, limito-me a evocar somente um exemplo que demonstra como as contínuas interações entre professores e estudantes podem provocar a radical reformulação dos horizontes de carreira e de universidade pretendidos pelos estudantes do cursinho.

Caio ingressou no Allende após finalizar seu curso técnico em contabilidade, já atuando, naquele momento, como auxiliar de contabilidade em um escritório na Vila Olímpia, área nobre da cidade de São Paulo. Na entrevista, o garoto relata que, até seu ingresso no cursinho, ele tinha uma mentalidade “muito capitalista”, isto é, ele projetava seu ingresso na carreira de Administração ou de Contabilidade para depois “trabalhar e ganhar dinheiro”.

No entanto, sua experiência no Allende ampliou sobremaneira seus interesses culturais e políticos, exercendo impactos decisivos na reformulação da forma como esse jovem passou a projetar sua futura inserção no sistema universitário e no mundo do trabalho. Pois foi a partir do Allende que o garoto começou a se interessar por política e por literatura, citando não apenas as aulas ou atividades formais do cursinho, mas, principalmente, as conversas com os professores como impulso à incorporação desses novos interesses que encaminhariam a reformulação de suas projeções futuras. Assim, o garoto afirma:

(...) o cursinho me influenciou bastante... Eu tinha outra concepção de mundo, já não tenho a mesma. Tipo, eu era muito capitalista antes, agora não tô tão assim, agora tô, digamos, descapitalizado... Acho interessante ajudar... Assim, aqui tem um princípio legal, voluntariado, a coletividade, a consciência política, tudo isso por influência dos professores, acabou cooperando pra que eu mudasse.

Ao longo de 2012, o garoto permaneceu em dúvida entre as carreiras de Geografia ou de Letras, mas já desejando atuar como docente em escolas públicas para dar vazão não somente à transmissão de seus interesses culturais, como também de suas inclinações à

conscientização política da juventude, desejando, ele próprio, portanto, reproduzir o trabalho realizado pelos professores do Allende. Ao fim daquele ano, ele decidiu-se pelo curso de Letras.

Embora, previsivelmente, ele tenha passado a aspirar ao ingresso em uma universidade pública a partir de sua participação no cursinho, a experiência, que ele relata como “traumática”, de prestar o ENEM sob um forte estresse levou-o a desistir dos vestibulares para as demais universidades públicas. Retomarei e aprofundarei a análise desse desinvestimento de Caio na preparação para o ingresso em instituições públicas, apesar de sua conversão às visões políticas e universitárias dos professores do Allende, nos próximos capítulos.

No contexto acima referido, o garoto acabou ingressando no curso de Letras de uma pequena faculdade privada no centro de São Paulo, financiando sua educação superior a partir de seu salário como auxiliar de contabilidade, ainda que, a partir de sua experiência no Allende, ele tenha se tornado extremamente crítico com relação ao ambiente de seu escritório.

Em suma, o exemplo de Caio ilustra os efeitos poderosos, embora jamais absolutos, que a interação entre estudantes e professores do Allende podem exercer sobre a reformulação dos horizontes de destinos universitários e no mundo do trabalho incorporados pelos primeiros como desejados e possíveis. O garoto que trabalha como auxiliar de contabilidade em um escritório de uma região rica da cidade, recém egresso de sua formação técnica e com uma mentalidade “capitalista” — como ele afirma —, incorpora progressivamente interesses e inclinações políticas e culturais a partir do contato com os professores do Allende, passando, então, a vislumbrar seu futuro em uma carreira das Humanidades para a futura atuação como docente em escolas públicas.

A despeito dessa ampla mudança, entretanto, vimos que o garoto sucumbiu ao estresse provocado pelos exames de seleção das instituições públicas que, segundo ele esclarece na entrevista, não foi provocado por pressões familiares, mas sim pela pressão que ele exerceu sobre si próprio. Assim, vemos que, através das interações com os professores do Allende, ele incorporou a aspiração ao ingresso em instituições públicas,

embora não tenha incorporado as disposições necessárias ao enfrentamento dos exigentes e desgastantes processos seletivos organizados por essas instituições. Nesse sentido, portanto, o exemplo de Caio acaba por nos prover uma introdução ao tema que será abordado no próximo capítulo.

Capítulo 3: Sobre os limites da “vontade” em condições (relativamente) desprivilegiadas

No capítulo anterior, tomei a amostra na condição de uma construção típico-ideal para evidenciar os processos responsáveis pela produção social da aspiração ao ingresso no Ensino Superior no interior dos grupos familiares dos estudantes e, posteriormente, em suas experiências no Salvador Allende. Dessa forma, o capítulo buscou empreender a primeira parte do movimento necessário para responder àquele primeiro objetivo do estudo, enunciado na Introdução do trabalho, ou seja, a tarefa de compreender tanto a produção social da aspiração ao ingresso no Ensino Superior entre jovens de condições relativamente privilegiadas no interior das camadas populares, quanto as dificuldades e os obstáculos encontrados por esses jovens a despeito dessas aspirações.

Para concluir a resposta a esse primeiro objetivo do estudo, resta-nos, no presente capítulo, portanto, reconstituir os determinantes sociais e culturais que tornam inteligíveis tais dificuldades e obstáculos experimentados, a despeito dos processos e dos agenciamentos parentais responsáveis pelo prolongamento das trajetórias educacionais desses jovens, evitando, por consequência, a reprodução das trajetórias de escolaridade curta combinada à inserção “precoce” no mundo do trabalho que caracterizaram as juventudes desses pais e mães.

Como Bertaux & Thompson argumentam (2007, p. 11-27; Thompson, 2007, p. 47), ainda que essa modalidade de esforços reflexivos orientados à negação de uma ou de mais dimensões da herança familiar exerça efeitos concretos sobre as trajetórias das gerações mais jovens do grupo familiar, o caráter implícito, cotidiano e, por vezes, inconsciente da socialização — e, logo, da transmissão intergeracional de recursos materiais e imateriais no seio da família — termina invariavelmente por frustrar, em alguma medida, tais esforços.

Assim, ao abordar a amostra igualmente na condição de uma construção típico-ideal, buscarei flagrar os traços comuns e recorrentes nos processos de socialização e de escolarização desses jovens que, apesar da aspiração que lhes foi inculcada por meio desses processos, se refletem nas dificuldades e nos obstáculos vivenciados por eles ao enfrentarem a concorrência dos exames vestibulares.

Primeiramente, abordarei como diferentes aspectos da socialização familiar e da experiência extraescolar desses jovens os colocam em desvantagem na concorrência estruturada pelos exames vestibulares. Em seguida, tratarei das dimensões próprias aos processos de escolarização desses garotos e garotas que também se encontram nas raízes dessas desvantagens. Em um terceiro passo, abordarei as dinâmicas de ingresso desses jovens no mundo do trabalho e a questão racial, fatores que também podem se inscrever como aspectos pertinentes para a compreensão das dificuldades e dos obstáculos com que se deparam. Por fim, retornamos à análise dos condicionantes próprios ao espaço de interação delimitado pelo Salvador Allende para compreender não apenas o entrechoque de influências distintas que muitos dos estudantes experimentam ao ingressar no cursinho popular, como também as altas taxas de evasão do cursinho: fenômeno que sintetiza todas as dificuldades e os obstáculos enfrentados pelos estudantes e que tentaremos flagrar durante o capítulo.

3.1) A socialização familiar

São muitos os aspectos dos processos de socialização familiar que podem explicar as desvantagens experimentadas pelos estudantes do Salvador Allende com relação aos seus pares de classe média. Assim, para organizar minha análise sobre esta temática, recorrerei à mesma categorização avançada por A. Lareau (2003) em seu estudo sobre as dimensões da socialização familiar pertinentes à possível constituição de vantagens nos principais jogos de concorrência social que os indivíduos disputam no sistema de ensino ou no mundo do trabalho das sociedades contemporâneas.

Em seu estudo fundamentado no acompanhamento etnográfico dos processos de socialização entre grupos familiares pertencentes a diferentes estratos sociais nos EUA⁴⁵, Lareau trata preferencialmente das seguintes dimensões da socialização familiar, moduladas pelos condicionamentos objetivos correspondentes à posição e à trajetória de um determinado grupo familiar no espaço social norte-americano: a dimensão referente às disposições linguísticas, a dimensão referente ao convívio e às atividades (cotidianas ou de lazer) realizadas conjuntamente pelos pais e seus filhos e, por fim, a dimensão das eventuais atividades ou cursos extraescolares realizados pelos filhos.

A partir da análise dessas três dimensões, Lareau conceituou dois estilos de conceber e de executar os deveres e as responsabilidades parentais. O primeiro desses estilos, denominado “cultivo concertado” (*concerted cultivation*), corresponde à experiência dos pais de classe média, enquanto o segundo dos estilos, designado como “desenvolvimento espontâneo” (*natural growth*), seria próprio à experiência das famílias das camadas sociais desprivilegiadas.

Sumariamente, a partir da observação etnográfica do cotidiano de famílias de classe média, Lareau evidencia que as práticas parentais reunidas sob a noção de “cultivo concertado” articulam agenciamentos nas três dimensões que visam a transmissão de disposições à incorporação e à manipulação elaborada da língua⁴⁶, o frequente incitamento dos pais à curiosidade e ao aprendizado dos filhos através dos jogos e das brincadeiras que propõem a eles (bem como das conversas cotidianas travadas no ambiente familiar), assim como, por fim, a estruturação de oportunidades para acumulação de capital cultural fora da escola e para o desenvolvimento global dos talentos e das potencialidades das crianças e jovens (entre eles, a capacidade de expressão artística, por exemplo) através dos múltiplos cursos e atividades extraescolares que realizam.

⁴⁵ Lareau estrutura seu estudo a partir da investigação etnográfica da socialização em grupos familiares pertencentes a três camadas da sociedade norte-americana, qualificadas por ela como classe média, classe trabalhadora e classe pobre.

⁴⁶ Caracterizada a partir dos mesmos traços que B. Bernstein (1971) reconhecia no “código elaborado da língua” próprio às classes privilegiadas, isto é: a maior proximidade da língua cotidianamente praticada com relação à norma culta, a maior extensão do vocabulário comumente empregado e a maior capacidade de comunicação e de representação de ideias e de conteúdos abstratos.

Já o “desenvolvimento espontâneo” caracteriza-se, em primeiro lugar, por uma forma de relação com a língua marcada pela maior distância ante a norma culta, o vocabulário menos amplo e a menor capacidade de abstração. Ademais, ao invés das frequentes atividades de incitamento ao aprendizado ou os múltiplos cursos extraescolares que caracterizam a infância e a adolescência da classe média, Lareau flagra que as crianças e os jovens socializados sob o regime do “desenvolvimento espontâneo” são caracterizados pelo maior tempo dispendido, de forma autônoma e livre, com os pares de idade nas ruas do bairro.

Vale ressaltar que a autora não impinge uma interpretação absolutamente negativa ao “desenvolvimento espontâneo”, uma vez que ela se preocupa em demonstrar como esse estilo de concepção e de execução dos deveres parentais dota as crianças desprivilegiadas de competências e de disposições necessárias aos espaços que elas frequentam. Nesse sentido, Lareau demonstra como, por exemplo, a socialização nas ruas do bairro dota essas crianças e jovens do conhecimento prático sobre as dinâmicas de sociabilidade características desses bairros, nos quais, por exemplo, o desafio físico ou verbal é parte comum das relações entre os pares de idade.

Contudo, a análise de Lareau chama a atenção para o fato central de que o “cultivo concertado” dota continuamente as crianças e os jovens de classe média de disposições e de competências positivamente valoradas nos jogos de concorrência social em que eles deverão se inserir seja no sistema de ensino, seja no mundo do trabalho, colocando-lhes em situação de inequívoca vantagem ante os jovens de camadas desprivilegiadas.

Nos casos dos jovens aqui retratados, em virtude de sua condição relativamente privilegiada no interior das camadas populares, tornou-se possível encontrar casos em que a socialização familiar foi operada como um misto entre os modelos representados pelas noções de “desenvolvimento espontâneo” e de “cultivo concertado”. Essas configurações mistas serão exploradas no próximo capítulo em que buscarei explorar os casos de inserção bem-sucedida no sistema universitário.

Não obstante, a tendência modular aos processos de socialização familiar dos entrevistados inclina-se mais à noção de “desenvolvimento espontâneo” do que à ideia de

“cultivo concertado”. Sendo assim, passo, a partir de agora, para a exploração de meu material de entrevistas com referência detalhada a cada uma das três dimensões destacadas por Lareau.

3.1.1) As disposições linguísticas

Em primeiro lugar, não custa ressaltar que o interesse sociológico pelas disposições diferenciais entre as classes sociais à apropriação e à manipulação da língua, tão antigas quanto a própria sociologia da educação (Becker, 1952; Bernstein, 1971; Bourdieu & Passeron, 1970), não se orienta no sentido de julgar ou de estabelecer qual grupo social caracteriza-se pelo uso mais “admirável” ou mais “correto” do patrimônio imaterial representado por uma determinada língua, uma vez que a sociologia da educação evidencia, desde sua emergência, que a métrica da norma culta (ou qualquer outra métrica que avalie o uso da língua pelos seus operadores práticos) é socialmente injusta, arbitrária e preconceituosa.

Vale notar, aliás, que compilações recentes sobre o passado da nossa língua demonstram que o vocabulário incorporado por grupos historicamente ocupantes de posições periféricas, nos processos de modernização da estrutura social e econômica do país, pode se tornar responsável pela conservação de termos ou de entonações que integravam as antigas “normas cultas” da língua. Isto é, esses grupos, cuja forma de relação com a língua é frequentemente estigmatizada, incorporam, muitas vezes, aquelas que foram as formas “certas” de falar ou de escrever no passado, tornadas, entretanto, obsoletas pelas mudanças culturais e históricas responsáveis, justamente, pela marginalização e pela estigmatização simbólica e linguística desses grupos (Cunha, 2015).

Portanto, o interesse sociológico sobre as disposições linguísticas diferenciais, entre as diferentes camadas sociais, inclina-se tão-somente a revelar as vantagens e as desvantagens potenciais que podem ser deflagradas por diferentes formas de apropriação e de manipulação da língua, sobretudo no mundo do trabalho ou no sistema de ensino.

Ao acompanhar piadas e brincadeiras dos jovens retratados pelo estudo no Facebook ou no cursinho, pude reparar que um dos temas preferidos da verve irônica dos garotos e garotas corresponde justamente aos erros de português (considerando-se aqui a métrica arbitrária da norma culta) cometidos pelos demais jovens ou habitantes de seus bairros. Tendo maior escolarização do que a média de seus vizinhos, os jovens reconhecem e retratam com humor esses equívocos em atos que expressam, novamente, aquele sentimento de distinção ante os demais habitantes do bairro que vimos no início do capítulo anterior.

Entrevistando os pais desses jovens, nota-se que, na maioria dos casos, entretanto, eles cometem erros semelhantes aos equívocos mobilizados como material de brincadeira e de ironia pelos jovens.

Isto é, a língua praticada e incorporada nos círculos familiares desses jovens, antes de sua escolarização, não está isenta de erros de concordância, de equívocos de escrita e de pronúncia ou das construções de frases que mimetizam inadequadamente usos mais formais da língua. Embora a maior escolarização dos jovens seja capaz de fazê-los reconhecer e filtrar alguns desses equívocos — a ponto de eles se tornarem capazes de identifica-los e de retratá-los com humor — as entrevistas realizadas com eles demonstram, novamente, que a transmissão inconsciente de recursos imateriais no seio da família (neste caso, a transmissão das disposições linguísticas) invariavelmente trai os controles reflexivos e deliberados, incorporados por esses jovens ao longo de sua escolarização.

Não são frequentes, mas, igualmente, não se provam como absolutamente raros, os momentos em que os jovens escorregam no uso da língua portuguesa e cometem, ao longo das entrevistas ou das aulas que acompanhei no Allende, equívocos semelhantes àqueles que eles próprios satirizam na fala das pessoas de seus bairros. Na leitura comparada das transcrições referentes às entrevistas com jovens de classe média, anteriormente mencionadas, e das transcrições das entrevistas com os estudantes do cursinho, nota-se que

a frequência de erros no uso corrente da língua (novamente, de acordo com a norma culta) é maior entre os últimos⁴⁷.

Outro traço que ressalta na leitura comparada dos materiais dessas duas amostras de entrevistados é o fato de que, entre os estudantes do cursinho, é relativamente comum o emprego de regionalismos nordestinos, tributários das trajetórias de migração que caracterizam as histórias de seus grupos familiares. Assim, “Oxe” e “oxente” foram interjeições que me surpreenderam na fala desses jovens tão inequivocamente paulistanos...

Contudo, deixada a divertida surpresa dos regionalismos de lado, quando retomamos a temática da maior distância entre a língua corrente e a norma culta, observada entre os jovens do cursinho em comparação com seus pares de classe média, tornam-se compreensíveis as razões pelas quais a redação no vestibular é um fantasma particularmente assustador para muitos dos estudantes do Allende. Comumente, os professores de português da iniciativa comentam entre si como muitos estudantes simplesmente não conseguem elaborar uma redação, como outros alunos tentam, mas escrevem pouco (menos do que as 30 linhas geralmente indicadas em exames de vestibular), como eles alinham ideias de forma pouco concatenada entre si ou cometem muitos erros de português. Essa dificuldade com a elaboração textual é, igualmente, tributária de uma importante dimensão tanto das preferências de consumo cultural, quanto da própria escolarização desses jovens, que será trabalhada posteriormente, ou seja, a difundida preferência entre eles tanto pelo consumo de produtos da cultura audiovisual quanto pelo estudo através de videoaulas acessadas gratuitamente no YouTube, em detrimento da leitura e do estudo pelos materiais escolares mais convencionais, expressos em linguagem escrita.

Para concluir a análise sobre as disposições linguísticas dos estudantes do cursinho, vale a pena comentar uma estratégia pedagógica aplicada por uma professora de redação no cursinho que parece ter surtido efeitos interessantes entre os alunos, mas que, após a saída da professora, foi reproduzida tão-somente em caráter errático na iniciativa.

⁴⁷ O que, evidentemente, não significa que erros não sejam encontrados entre os entrevistados de classe média.

Dadas as dificuldades de elaboração textual por parte dos alunos, essa professora passou a transformar as aulas de redação em uma oportunidade para a elaboração coletiva de um texto. Na verdade, a professora propunha o tema de redação, conduzia uma discussão com os alunos sobre o tema, organizava a definição coletiva da estrutura de argumentos do texto e, a partir daí, passava a recolher sugestões dos alunos sobre como começar o texto, como engatar sua próxima ideia etc.

Conforme os alunos davam suas sugestões, a professora digitava tais sugestões em um processador de texto, cuja tela era projetada na parede da sala: desse modo, todos acompanhavam, frase a frase, o texto em construção coletiva. Conforme os estudantes sugeriam as frases e os vocábulos, a professora buscava corrigir os equívocos identificados na prática da escrita pelos estudantes nesse ato de redação coletiva. Posteriormente, a ideia era que os alunos escrevessem sua própria redação, sobre o mesmo tema, como lição de casa.

Essa abordagem revelou-se incomparavelmente mais útil do que os discursos longos, formalistas e abstratos que os professores de redação (seja em escolas, seja em cursos pré-vestibulares) adoram endereçar aos alunos que, em geral, tendem a se enfasiar rapidamente com o palavrório, dotado da intenção de transformar a criação textual em uma receita de bolo. Infelizmente, no entanto, após a saída dessa professora, esta interessante estratégia pedagógica não continuou a ser aplicada sistematicamente no cursinho.

3.1.2) O cotidiano e o lazer entre pais e filhos

Lareau relata que os pais de classe média buscam constantemente propor ou estruturar uma série de atividades, de brincadeiras ou de conversas junto a seus filhos que se orientam no sentido de incitá-los ao aprendizado ou à curiosidade sobre os mais variados temas e aspectos.

No texto sobre as experiências de socialização responsáveis pela incorporação do *habitus* profissional próprio ao campo das engenharias entre os estudantes de classe média entrevistados (Bonaldi & Silva, 2014), esse fato tornou-se evidente a partir dos constantes

relatos desses jovens graduandos sobre como seus pais os engajavam, desde a infância, em atividades através das quais eles puderam incorporar as disposições e as competências fundamentais para a “escolha” dessa carreira, processo relacionado ao alto grau de hereditariedade profissional encontrado na amostra (*idem*, p. 155-6). Assim, uma dessas entrevistadas relata, por exemplo, que sempre acompanhou o pai engenheiro no conserto dos carros da família e que, já aos cinco anos de idade, sabia os nomes de todas as ferramentas que ele utilizava. Outro entrevistado afirma que seu pai lhe fazia pequenas demonstrações sobre circuitos elétricos quando criança, enquanto um terceiro entrevistado conta que assistia comumente a documentários sobre engenharia e tecnologia junto ao seu pai, engenheiro agrimensor, que lhe dava informações adicionais sobre os temas dos documentários.

Nos relatos dos estudantes do cursinho, não encontrei, entretanto, nada semelhante ao que havia sido observado nos relatos dos estudantes de engenharia e nem ao que Lareau descreve sobre as atividades cotidianas e de lazer praticadas conjuntamente por filhos e pais, segundo os princípios do “cultivo concertado”.

Ao indagar quais atividades, cotidianas ou de lazer, os jovens do Salvador Allende praticaram, quando crianças, ou aquelas que praticavam atualmente, junto a seus pais, obtive respostas surpreendentemente padronizadas.

Quanto às atividades cotidianas, as compras e os afazeres domésticos compuseram a resposta recorrente que recebi a essa indagação. Nos casos dos afazeres domésticos, não foram somente as meninas que reportaram suas contribuições para com a manutenção da casa. Muitos dos garotos, principalmente aqueles que tinham irmãs muito novas ou não tinham irmãs, também reportaram sua contribuição, algo inexistente entre os entrevistados de classe média em virtude, provavelmente, da presença de empregadas domésticas nos lares desses jovens.

Quanto às atividades de lazer, novamente a padronização das respostas me surpreendeu. Praticamente nenhum dos entrevistados escapou à descrição de, ao menos, uma das três atividades de lazer, conduzidas junto com os pais, mais citadas entre os relatos, a saber: 1. A participação em confraternizações com a família estendida (tios, avós,

primos etc.), 2. Passeios a pé ou de bicicleta em parques públicos e 3. Idas a shopping centers para assistir um filme no cinema ou comer em restaurantes *fast food*.

A primeira dessas atividades é comum entre os entrevistados de ambas as amostras, pois os jovens de classe média também comentam nas entrevistas sobre as confraternizações com a família estendida em feriados ou em aniversários. Contudo, os conteúdos das interações desenvolvidas com membros familiares parecem ser sensivelmente distintos entre as amostras.

Se, no caso dos estudantes do cursinho, vemos que, por vezes, existem um ou dois membros da família estendida que alcançaram o Ensino Superior e que, dessa maneira, podem desempenhar os papéis que associei anteriormente à figura dos modelos impulsionadores de trajetórias, no caso dos jovens de classe média, praticamente todos os membros da família alcançaram esse destino universitário, considerado, assim, “natural” nessa camada social. Nesse sentido, dois dos entrevistados de classe média, que possuem tios e primos também engenheiros, relatam que as confraternizações são oportunidades interessantes de conversar com esses parentes mais experientes, que lhes informam sobre a situação do mercado de trabalho, tendências tecnológicas etc.

A segunda das atividades frequentemente mencionadas sugere que as famílias dos estudantes do cursinho apropriam-se de espaços públicos, fundamentalmente ruas e parques, para conduzir suas práticas de lazer e de sociabilidade dentro das limitações econômicas que as caracterizam, enquanto as famílias de classe média, segundo os relatos dos entrevistados, possuem condições econômicas para realizar atividades de lazer mais diversas e sofisticadas como, por exemplo, viagens ou jantares em restaurantes.

Para ressaltar como a estruturação dos serviços públicos na cidade pré-determina as oportunidades de lazer entre as famílias dos estudantes do cursinho — limitação esta inexistente ou bem menos rígida entre as famílias de classe média — é possível citar como exemplo o fato de que cinco dos 26 entrevistados afirmaram que, ocasionalmente, frequentam, com amigos ou com a família, o Parque Villa-Lobos, localizado em um bairro nobre da zona oeste de São Paulo. Devido à distância entre seus bairros na zona norte e o referido parque e, igualmente, em virtude da recorrência com a qual o parque foi citado,

indaguei um deles sobre a razão de frequentar esse parque, a despeito da distância⁴⁸. O entrevistado esclareceu-me, então, que havia uma linha de ônibus que ligava diretamente bairros da zona norte ao Parque Villa-Lobos em um trajeto rápido nos fins de semana.

Enquanto os jovens de classe média relatavam frequentar, junto aos pais ou não, inúmeros espaços privados de lazer ou sociabilidade como, por exemplo, clubes, academias, restaurantes, hotéis, lojas e shopping centers, os estudantes do cursinho fazem referência constante apenas ao último desses espaços privados, isto é, os shoppings. Ademais, muitos desses entrevistados sentem a necessidade de esclarecer que esta ida aos shoppings ocorre tão-somente “de vez em quando” ou “quando sobra algum dinheiro em casa”, como dois entrevistados afirmaram. Os principais chamarizes desses passeios são o cinema ou as grandes cadeias de *fast food*, ambos associados à atividade de, conforme esclarece um entrevistado, “ver as vitrines” das lojas, prazer este nem sempre secundado por compras nessas lojas.

Vejamos, agora, a importância dos cursos e das atividades extraescolares citadas pelos estudantes do cursinho.

3.1.3) Os cursos e as atividades extraescolares

Todos nós conhecemos o peso e a importância dos cursos e das atividades extraescolares para as estratégias educacionais de jovens de classe média. Na amostra de entrevistas com os estudantes de engenharia, foi reportada uma enorme variedade de cursos e de atividades de caráter desportivo, artístico, de complementação dos conteúdos escolares (cursos de *Kumon* e aulas particulares como apoio a dificuldades escolares, por exemplo) ou, ainda, os cursos de língua.

Estes últimos são atrelados, nas trajetórias desses jovens, a viagens para o exterior com a família ou à participação em programas de intercâmbio que compõem o conjunto de práticas que a literatura da sociologia da educação designa como “estratégias de

⁴⁸ Fato ainda mais instigante quando consideramos que o Horto Florestal localiza-se justamente na zona norte da cidade.

internacionalização” das camadas médias e altas de nossa sociedade (Nogueira e Aguiar, 2007). Vale notar, igualmente, que se o domínio da língua inglesa é o objetivo preferencial dessas estratégias, nos casos de alguns estudantes de engenharia entrevistados, uma vez adquirida a fluência em língua inglesa, essas estratégias voltam-se para o domínio de uma segunda língua estrangeira, como é o caso do francês, do alemão ou do italiano. Ademais, em função do programa federal “Ciência sem Fronteiras”⁴⁹, essas estratégias de internacionalização são frequentemente aprofundadas após o ingresso na universidade, contemplando cursos de idioma e estágios em universidades no exterior⁵⁰.

Já no caso dos estudantes do cursinho, o questionário aplicado revelou que apenas 11% desses jovens realizaram cursos de idioma por períodos mais longos do que dois anos, 25% tiveram a oportunidade de realizá-los durante períodos mais curtos e 64% dos alunos jamais realizaram quaisquer desses cursos. Por outro lado, 65% dos respondentes afirmaram já haver realizado cursos de informática. Este dado deve-se, provavelmente, ao fato de que tais cursos possuem um apelo fortemente profissionalizante, ao menos, em suas formas de divulgação publicitária.

Mas é preciso considerar ainda que, como pude verificar nas entrevistas com os jovens e seus pais ou responsáveis, esses estudantes protagonizaram a aquisição do primeiro computador pela família durante suas adolescências, por efeito da enorme expansão do mercado de computadores pessoais no país a partir de isenções fiscais induzidas pelo governo, desde 2005, e por ganhos de escala nas cadeias produtivas nacionais (UOL-Economia, 2007).

Vimos algumas páginas acima que, ao ter uma conversa franca com Washington após o garoto cometer atos de indisciplina escolar, seu pai frisou que ele e seus irmãos tiveram não somente a oportunidade de estudar, mas também de acessar a tecnologia de um

⁴⁹ Programa destinado à concessão de bolsas para estágios em universidades no exterior, principalmente para áreas consideradas estratégicas ao desenvolvimento nacional, como é o caso das engenharias, por exemplo.

⁵⁰ Embora tal temática escape totalmente ao escopo de meu trabalho, seria interessante refletir sobre como o referido programa do governo federal amplia as estratégias de internacionalização, historicamente recorrentes na formação das elites latino-americanas, para segmentos médios da sociedade brasileira capazes de ingressar em instituições públicas de Ensino Superior e de dominar, ainda que minimamente, um idioma estrangeiro.

computador pessoal comprado para os garotos pelo pai. No caso de Washington, o computador foi comprado após ele ter participado de oficinas de informática na escola e de ter, por indicação do professor que organizou essas oficinas, acompanhado cursos intensivos e gratuitos de informática oferecidos por uma universidade particular.

Outros entrevistados também realizaram cursos gratuitos de informática em ONGs ou em iniciativas públicas, tendo, após esses cursos, convencido seus pais a comprarem um computador. Em outros casos, como o de Renato, o curso foi realizado em uma escola particular de informática localizada no bairro, mediante um desconto que seu pai negociou junto à escola. Esse investimento na “informatização” dos filhos a partir de cursos ou da compra de um computador é visto pelos pais como essencial às suas futuras chances de empregabilidade e, novamente, como uma forma de superar, nas trajetórias dos filhos, um bloqueio existente nas trajetórias ocupacionais dos pais, ou seja, o fato desses pais serem pouco familiarizados com os computadores e as novas tecnologias.

O mesmo questionário acima mencionado revela que 90% dos estudantes possuem, ao menos, um computador em suas casas (73% possuem um computador em suas casas, enquanto 17,5% possuem dois ou mais). Essa “informatização” exerce, previsivelmente, grande impacto sobre as práticas de sociabilidade e sobre as preferências culturais desses jovens. Assim, suas atividades de lazer evidenciam-se como fortemente centradas no uso de redes sociais, no consumo de músicas, filmes ou de séries acessadas pela Internet. Influências semelhantes serão notadas, igualmente, nas práticas de estudo desses jovens, como veremos mais abaixo.

Depositários desses investimentos e, de qualquer modo, já familiarizados desde cedo com as tecnologias por meio dos videogames, os estudantes assumem a posição de liderança doméstica nas questões e nas decisões sobre a aquisição ou a manipulação de tecnologias em suas casas. Em outros termos, eles buscam convencer seus pais a adquirir computadores ou celulares, são consultados sobre quais equipamentos os pais devem adquirir e, igualmente, podem se converter em “professores” de seus pais, quando os últimos precisam ou desejam aprender algo sobre computadores, internet ou celulares.

Além dos cursos de informática, também foi possível encontrar casos específicos de estudantes que frequentaram uma multiplicidade de atividades extraescolares, com uma agenda tão extensa quanto os jovens de classe média. Comentamos, na Introdução, o caso da estudante e, em seguida, professora do cursinho, Adriana, que, em virtude da filiação de sua família a um clube – quando moraram, durante sua infância, no Rio de Janeiro – teve a oportunidade de se engajar em uma série de atividades esportivas e artísticas. A família de Adriana deslocou-se à cidade em função do posto militar do pai, não tendo ficado claro na entrevista, entretanto, se a filiação ao clube guardava ou não relação com a função militar exercida pelo pai.

Porém, o caso de Adriana me parece ser a “exceção da exceção”, uma vez que, nos demais casos minoritários de estudantes multiplamente engajados em diferentes atividades extraescolares, esses jovens relatam ter sido providos com tais oportunidades não pela filiação familiar a clubes, mas sim por conta da filiação familiar a instituições religiosas, da existência de iniciativas públicas ou de ONGs que oferecem tais oportunidades nos bairros em que moram ou, ainda, por conta de iniciativas de professores em suas escolas que promoveram atividades no contra turno escolar, como foi o caso dos cursos de informática realizados por Washington e das aulas de teatro frequentadas por Carla.

A partir desses casos específicos, observa-se, portanto, que se o capital econômico dos pais é restrito para prover a seus filhos atividades extraescolares, o capital social parental pode ser útil para tal finalidade, uma vez que, através das redes de relações dos pais ou responsáveis, podem circular informações sobre possibilidades de atividades extraescolares gratuitas em iniciativas públicas ou em suas instituições religiosas.

A partir da filiação da família de Eraldo a uma determinada confissão religiosa, o garoto relata a participação, por exemplo, em diferentes atividades extraescolares que preencheram considerável parcela de seu tempo livre durante os tempos de escola.

Essa é uma das ocorrências empíricas que evidencia o mecanismo, delineado no capítulo teórico, segundo o qual o capital social dos pais pode estruturar possibilidades de acumulação de capital cultural para os filhos. Ademais, como também foi argumentado, devemos permanecer igualmente atentos para as ocorrências nas quais é o capital social dos

próprios jovens — ou seja, suas relações imediatas com seus pares de idade — que lhes provê o conhecimento sobre oportunidades gratuitas de cursos ou de atividades extraescolares.

Ainda que o trabalho tenha delineado o referido mecanismo a partir do vocabulário conceitual bourdiesiano (isto é, a acumulação de capital cultural como resultado da mobilização de capital social), tais mecanismos conformam um fenômeno parcial ou completamente ignorado pela perspectiva teórica bourdiesiana — ao menos nos textos em que Bourdieu trata das dinâmicas de socialização próprias às camadas desprivilegiadas — como já busquei argumentar no capítulo teórico. No capítulo cinco, esta temática será retomada e aprofundada.

Não obstante, essa multiplicidade de cursos e de atividades desportivas, artísticas ou de idiomas não representa a tendência modular observada entre os jovens do cursinho popular. Uma das mais convincentes evidências a favor desta interpretação é o fato de que a própria compreensão espontânea e automática de grande parte dos entrevistados sobre os cursos e atividades extraescolares é razoavelmente distinta da compreensão sobre esses cursos e atividades própria aos entrevistados de classe média.

Pois, quando eu perguntava aos estudantes do cursinho se eles realizavam ou se haviam realizado anteriormente “cursos fora da escola”, recebia constantemente como resposta espontânea os relatos sobre os múltiplos e frequentes cursos profissionalizantes realizados por esses jovens. Assim, para recolher informações sobre eventuais atividades e cursos de caráter desportivo, artístico ou de línguas, era necessário que eu realizasse outra pergunta, de caráter mais específico⁵¹, com o intuito de estimular respostas sobre tais cursos ou atividades.

Com relação aos cursos profissionalizantes, já vimos, por exemplo, o caso de Daniel: o garoto frequentou durante quatro anos não consecutivos uma iniciativa organizada por uma confissão neopentecostal, realizando o impressionante número de oito cursos profissionalizantes no local, sendo tais cursos semestrais, com duração de meio

⁵¹ Isto é, eu passava a lhes indagar direta e especificamente sobre cursos ou atividades desportivas, artísticas ou de idiomas que, eventualmente, houvessem frequentado.

período, ocorrendo duas vezes por semana. Segue abaixo o trecho da entrevista em que o garoto enumera os cursos já realizados.

[pesquisador]: E quantos cursos profissionalizantes você já fez?

[Daniel]: Quantos curso eu já fiz? Vixi, fiz Design Mecânico, Elétrico, Panificação e Confeitaria, aí eu passei pro Inglês... Aí eu fiquei um tempinho fora [da iniciativa referida] aí eu fiz Hotelaria e Turismo, Confeitaria e Gastronomia Artística, é qual mais outro? Hotelaria e Turismo eu já falei, né? Informática e Administração também...

Citar o exemplo de Daniel quando busco tratar das tendências recorrentes no interior da amostra é sempre delicado, porque o garoto se origina de frações das camadas populares mais desprivilegiadas do que os demais entrevistados. A situação financeira da família levou-lhe, por exemplo, ao contrário dos demais estudantes do cursinho, a trabalhar desde os 15 anos.

No entanto, mesmo entre os demais entrevistados, também encontrei casos de jovens que já haviam realizado uma extrema variedade de cursos profissionalizantes, ainda que tais cursos não tenham sido procurados com o intuito de lhes prover uma rápida inserção no mundo do trabalho. Taís realizou os cursos de Artesanato, de Projeto de Robótica e de Administração (seis meses de duração cada) no Centro para a Juventude de seu bairro, tendo iniciado tais cursos aos 14 anos de idade. Contudo, a garota começou a trabalhar somente aos 17 anos, na pequena lavanderia da avó, por conta de uma briga com a mãe, que motivou a saída de sua casa para uma “república”.

Em seu relato, os cursos são arrolados não como parte de um projeto para sua inserção no mundo do trabalho que ocorreu, como vimos, por meio de seus conflitos e de relações familiares. Na verdade, esses cursos são relatados na entrevista como evidência apresentada pela garota do fato de que ela sempre foi muito “estudiosa”, ou seja, do fato de que ela sempre foi muito interessada e esforçada nos estudos, embora lamente que a escola pública em que estudou jamais lhe tenha oferecido condições propícias para dar vazão de seu interesse e esforço nos estudos. Taís explica, então, que buscou maiores conhecimentos através, justamente, desses cursos que lhe foram indicados por vizinhas.

Além de iniciativas públicas ou religiosas que oferecem cursos profissionalizantes, muitos dos entrevistados realizam cursos dessa natureza em ETECs. Os entrevistados que prestaram os exames seletivos para as ETECs, antes de seu ingresso no Ensino Médio, e que foram aprovados nesses exames, adquirem o direito de cursar, em paralelo às formações técnicas oferecidas, o currículo desse nível de ensino nos referidos estabelecimentos. Esse fato é de alta pertinência para a escolarização desses jovens, uma vez que as ETECs oferecem condições de ensino reconhecidamente melhores do que a ampla maioria das escolas públicas comuns. Veremos, no capítulo seguinte, que cursar o Ensino Médio em uma ETEC constitui-se em um dos traços recorrentes aos processos de escolarização de estudantes do cursinho caracterizados por trajetórias bem sucedidas de ingresso no Ensino Superior.

Contudo, também há a possibilidade do estudante realizar o exame, de caráter menos seletivo, para o ingresso tão-somente em uma das formações técnicas oferecidas pela ETEC, cursando o currículo do Ensino Médio em uma escola pública regular, ao mesmo tempo em que realiza uma formação técnica na ETEC⁵².

Esta foi a trajetória de Augusto, que compara o curso profissionalizante da ETEC com sua escola pública nos seguintes termos:

No técnico, existe um foco... Não existe uma enrolação, uma brincadeira, existe um foco... A gente faz isso, a gente aprende aquilo... Não tem essa coisa de enrolação, de empurrar com a barriga como na escola, na escola tem isso de você empurra, rebola, dá um jeito de passar sem se preocupar muito, lá ou você aprende ou você aprende, senão você não passa, senão você não evolui... Esse zelo com a aprendizagem existe lá, já na escola esse zelo se perde um pouco...

⁵² As formações técnicas na ETEC costumam ter duração de três a cinco semestres, com aulas durante um período (manhã ou tarde, em geral), todos os dias da semana. Assim, os estudantes matriculados em escolas públicas regulares podem frequentar esses colégios durante as manhãs, realizando suas formações técnicas à tarde na ETEC, junto a colegas que realizam o currículo de Ensino Médio nessas instituições.

Augusto relata, portanto, que o curso profissionalizante na ETEC pode prover uma experiência de escolarização mais exigente e estruturada do que a experiência nas escolas públicas regulares. Além disso, em outros trechos da entrevista, ele também reporta que a escolha de seu profissionalizante na ETEC (Técnico em Construção Civil) não refletiu seu desejo de ingresso imediato no mundo do trabalho. Aos 18 anos, inclusive, o garoto jamais trabalhou. Na verdade, ele afirma que a escolha dessa formação técnica deu-se em virtude de seu desejo de conhecer melhor a área, uma vez que ele projetava o ingresso, no Ensino Superior, na carreira de Engenharia Civil.

O mesmo ocorre com entrevistadas Elena e Natália que se conheceram no profissionalizante de Serviços Jurídicos, também cursado em uma ETEC⁵³. Entrevistadas separadamente, as meninas fornecem a mesma resposta quando eu lhes pergunto a razão pela qual cursaram uma formação profissionalizante e por que o fizeram na área jurídica. Ambas me explicam que se interessavam pelo ingresso em Direito, porque seria uma carreira com boas perspectivas de ascensão social e que, dessa forma, julgaram que realizar o Técnico Jurídico seria um primeiro passo nessa direção. Coincidentemente, ambas desistiram da área jurídica: o gosto pelas aulas de literatura no colégio levará Elena a se interessar pelo ingresso no curso de Letras na USP, enquanto a politização de Natália ao longo do cursinho motiva-lhe, entre outras razões, a cursar Políticas Públicas na UFABC. As trajetórias das garotas serão mais bem trabalhadas nos capítulos seguintes.

Costa (2011, p.159-176) afirma que a expansão das ETECs, ocorrida após 2006, foi projetada pela política educacional do estado de São Paulo para prover vias de empregabilidade mais rápidas e menos custosas — do que a ampliação do sistema de Ensino Superior público, por exemplo — aos jovens de camadas populares do Estado.

Nesse quadro, é possível notar, entretanto, que os estudantes do Salvador Allende apropriam-se da formação técnica nas ETECs a partir de objetivos e de interesses distintos daqueles que lhes haviam sido imputados por essa política de expansão. Pois, como vimos, os jovens interessam-se pelas formações técnicas como oportunidades para testar suas inclinações e filiações às áreas nas quais projetam seu ingresso ao Ensino Superior.

⁵³ Foi através dessa relação, inclusive, que Elena chegou ao Salvador Allende.

Pois, se os jovens das classes médias encontram em suas relações sociais imediatas uma série de familiares, amigos ou conhecidos que alcançaram o Ensino Superior, podendo, através dos contatos frequentes com essas pessoas, medir a adequação de seus intentos de ingresso em diferentes carreiras desse nível de ensino a partir da experiência prática reportada por esses conhecidos, no caso dos estudantes do cursinho popular, vimos que o contato frequente com pessoas familiarizadas com o Ensino Superior é mais raro, ocorrendo somente quando o jovem possui em sua rede de contatos imediatos um conhecido disposto a atuar como um “modelo impulsionador de trajetórias”.

Na rarefação ou na ausência desses contatos, as ETECs aparecem como um laboratório para o teste e para a experimentação das inclinações e dos interesses desses jovens. Assim, a experiência nas formações técnicas das ETECs pode levar esses estudantes a aprofundar suas identificações com as áreas originalmente projetadas para seu ingresso no Ensino Superior ou, inversamente, podem engendrar o rompimento das identificações com tais áreas, levando-os a projetar seu ingresso em outras carreiras do Ensino Superior.

Assim, torna-se possível afirmar que as experiências nas ETECS podem encaminhar a construção interacional de inclinações a outras áreas e carreiras do Ensino Superior, inculcadas nesses jovens por efeito de experiências de socialização que se desenrolam em paralelo a suas experiências nas ETECs.

Nesse quadro, posso citar os exemplos de Eraldo e de Augusto, cujas experiências no curso técnico em Construção Civil na ETEC levam os garotos a se decidirem pela graduação como Tecnólogo em Construção Civil na FATEC⁵⁴. Por outro lado, no entanto, Elena e Natália se nos afiguram como casos em que a experiência de cursar o técnico jurídico na ETEC corre em paralelo ao abandono da carreira de Direito no Ensino Superior pelas garotas.

⁵⁴ Caminho adotado por ambos os garotos em virtude das dificuldades de ingressar em um curso de Engenharia Civil, vislumbrado por eles como um possível complemento futuro às suas formações como tecnólogos.

3.2) A escolarização dos estudantes do cursinho

Costa (2010) e Costa & Kolinski (2011) mostram que, além das tradicionais variáveis correspondentes ao capital cultural e econômico dos pais, o capital social dos adultos responsáveis por crianças e jovens das escolas públicas também pode se materializar em melhores condições de escolarização para esses jovens e crianças, uma vez que, através das redes de relações relativamente privilegiadas desses pais ou responsáveis, podem circular informações sobre o sistema público de ensino que, eventualmente, encaminham a alocação das crianças e dos jovens naqueles estabelecimentos mais bem estruturados e organizados do sistema público, tendo-se em vista a considerável heterogeneidade observável no interior das redes estaduais ou municipais de ensino.

Esta é mais uma das ocorrências que sublinham a relevância que o capital social (das famílias ou dos próprios jovens) pode assumir para a determinação de diferentes condições de acumulação de capital cultural entre famílias localizadas na mesma região do espaço social. Esta correlação entre capital social e capital cultural também foi observada na amostra de pesquisa, principalmente nos casos dos estudantes do cursinho que realizam ou realizaram o Ensino Médio no próprio colégio municipal que sedia a iniciativa.

Esse é um dos poucos estabelecimentos de Ensino Médio vinculados à rede municipal na cidade de São Paulo, caracterizando-se pela reputação, circulante nos bairros fronteiriços entre o centro e a zona norte da cidade, de ser um estabelecimento público mais bem estruturado e organizado.

Ao longo do trabalho, já mencionei o caso da jovem Carla, moradora da V. Brasilândia, pouco frequentadora de seu próprio bairro, uma vez que seu pai resolveu matriculá-la no referido colégio, próximo à região de Santana, onde ela passava a maior parte dos dias da semana. No colégio, Carla também frequentava as aulas de teatro e o grupo de literatura, além do curso de inglês na ETEC do Parque da Juventude, localizada a uma estação de metrô do colégio que sedia o Salvador Allende.

Carla esclarece que seu pai resolveu transferi-la da pequena escola particular de seu bairro ao referido colégio, quando de seu ingresso no Ensino Médio, porque esse colégio tem uma “fama boa” na região e também porque o pai considerou que, ao matricular sua filha em uma escola pública, suas chances de ingresso em uma boa universidade aumentariam, em virtude da política de cotas para egressos do sistema público de ensino que estava em plena discussão na imprensa quando a decisão do pai foi tomada (entre os anos de 2010 e 2011).

No caso de Regina, a garota e sua irmã mais nova chegaram ao mesmo colégio depois que suas duas irmãs mais velhas o “descobriram” através de conversas com suas amigas, como ela reporta na entrevista. Além da “reputação” associada à instituição, também contou para seu ingresso e o de sua irmã mais nova o fato do colégio ser um dos poucos estabelecimentos que ainda oferecem o Magistério integrado ao Ensino Médio na cidade. As duas irmãs mais velhas de Regina haviam realizado o curso de Magistério, influenciando as irmãs mais novas na direção da reprodução dessa trajetória na mesma instituição.

Entre os estudantes do cursinho que não puderam contar com certo capital informacional, circulado em suas redes de relações ou nas redes de membros de suas famílias, o Ensino Médio é realizado, em geral, nos estabelecimentos públicos mais próximos de suas residências. Justamente entre esses estudantes, recolhi os mais lastimáveis relatos sobre a experiência escolar.

Antes de passar a eles, no entanto, vale fazer uma ressalva. O trabalho de “conscientização crítica”, de acordo com a linguagem constantemente mobilizada pelos professores militantes, empreendido no interior do cursinho, tem como um de seus principais alvos a tomada de consciência dos estudantes sobre os problemas referentes à educação pública, uma vez que a mais cara bandeira política levantada pela Rede Emancipa é a luta pela democratização do ensino público de qualidade em todos seus níveis. Assim, com o intuito de ilustrar esses esforços de conscientização, posso afirmar que “Círculos” são organizados para discutir coletivamente os principais problemas da escola pública, as dificuldades e as injustiças do vestibular ou, ainda, para estimular a criação de grêmios

estudantis nas escolas públicas em que os alunos estudam, de modo que eles possam organizar demandas coletivas orientadas à transformação de suas realidades escolares.

Toda essa movimentação e estímulo crítico podem ter, certamente, contribuído para um relativo enviesamento dos relatos dos estudantes contra as próprias instituições em que estudaram. Desse modo, não é impossível que um ou outro relato colhido nas entrevistas possa representar de forma excessivamente negativa a realidade das escolas pelas quais os entrevistados passaram. Não obstante, a constância e a frustração a partir das quais esses relatos foram expostos — nas entrevistas e na observação participante — bem como o acompanhamento das condições da educação pública no estado de São Paulo nos desautorizam a imaginar que os relatos sejam completamente enviesados ou, tampouco, fantasiosos.

Também ressalto que, em muitos desses relatos, os jovens ressaltam de suas críticas os professores de suas escolas que identificam como verdadeiramente empenhados e compromissados com o ensino. No entanto, ao comparar as escolas ao cursinho popular, por exemplo, é recorrente o comentário de que, no cursinho, todos os professores estão empenhados com o aprendizado dos estudantes, enquanto, na escola pública, só uma minoria dos professores age desta forma. Certamente, no entanto, para concluir essas ressalvas, devemos atentar para o fato de que o cursinho oferece condições incomparavelmente mais fáceis para a adoção de posturas engajadas do que a dura realidade cotidiana enfrentada pelos professores das escolas públicas.

Apresentadas tais ressalvas, partamos, agora, para os casos que fundamentam a análise.

Quando pergunto a Ana como é a escola em que ela estuda desde a 6ª série, a garota inicia o relato com um riso sarcástico:

[risos] Como é a escola? Por fora, a fachada... É uma escola pública comum. Por dentro... Na parte de cima, andar da 8ª série, 1º ano, eu subi esses dias e fiquei horrorizada, tá muito depredado, muito ruim, muito ruim mesmo. Parte de baixo, tá normal... Não, não tá normal, é que o meu normal já faz vista grossa pra muita coisa... É uma escola

assim, sem nada, só tem carteira, muitas vezes, nem professor tem lá, tem dia que eu chego e tem três, quatro aulas vaga.

A garota seguiu o relato afirmando que, devido às constantes faltas de professores, há muitas aulas com professores substitutos que, além de sofrerem mais do que os professores regulares para manter um mínimo de disciplina na classe, passam matérias desconectadas entre si que terminam por formar uma sequência absolutamente descoordenada de conteúdos. Ademais, a garota reporta que passou os dois primeiros anos do Ensino Médio sem aulas de Física, justamente ela que, após dois anos de tentativas, foi aprovada em Astronomia em uma universidade federal de um pequeno estado nordestino.

Quando lhe indago se, nessas condições, há a aplicação de provas ou de avaliações, Ana esclarece que os professores aplicam avaliações “quando dá”, ou seja, nos momentos em que conseguem controlar minimamente a sala.

Estimulada pelo cursinho, a garota buscou organizar um grêmio estudantil, junto aos colegas de classe, e fundar uma iniciativa da Rede Emancipa no colégio, porém ambas as iniciativas foram imediatamente rechaçadas pela diretoria. Desestimulada e frustrada com as dificuldades, no último ano do Ensino Médio (quando já era aluna do Salvador Allende), Ana mal frequentava o colégio. No ano anterior, ela também afirma ter “estourado” as faltas, o que poderia ter acarretado sua reprovação. Não obstante, a aluna conta que sua boa relação com os professores fez com que eles votassem contra sua reprovação no conselho de classe, apesar da garota afirmar que teria chegado a ficar praticamente um mês sem aparecer no colégio.

Sobre o colégio de Ana, é possível afirmar, portanto, que, além de oferecer condições absolutamente frustrantes a uma estudante interessada, como é o caso da garota, ele também não exige dos alunos que mantêm boas relações com os professores (como também é o caso de Ana) nem mesmo a presença formal para conceder a esses alunos a aprovação ao final do ano.

Bárbara passou por três escolas públicas nas redondezas de seu bairro, localizado na periferia da zona norte. As duas trocas de escola foram igualmente motivadas pelo

desânimo da garota com a falta de professores e de infraestrutura desses estabelecimentos. Ao reconstituir sua escolarização, ela reporta um fato que sintetiza as frustrações experimentadas com o ensino que lhe foi oferecido: a garota narra, então, um episódio de seu Ensino Médio, no qual chegara atrasada na escola por causa de um problema com o ônibus de que dependia para ir ao colégio. Naquele dia, Bárbara entrou apressadamente na sala, uma vez que havia preparado algumas perguntas para o professor sobre a matéria da aula anterior. Contudo, assim que ela entra na aula, o professor flagra uma aluna no celular, perde o controle de e repreende a aluna com as seguintes palavras, segundo minha entrevistada recorda: “Você poderia ter feito qualquer coisa na aula, feito bagunça, xingado minha mãe, mas falar no celular... Só porque você falou no celular, eu não vou explicar mais!”. O professor saiu da sala, batendo a porta enfurecidamente. Bárbara conta que foi atrás dele, recebendo como resposta do professor, entretanto: “Agora vocês que briguem com ela!”

Bourdieu (2010) abordava recorrentemente a temática da “boa vontade cultural”, traduzida, entre outros fenômenos, pela profunda adesão normativa à instituição escolar, traço próprio às camadas sociais cujas chances de reprodução ou de ascensão social dependem exclusivamente da escola e que, portanto, tendem à produção social de sujeitos profundamente investidos no jogo escolar. Nos casos que acabamos de acompanhar, a “boa vontade cultural”, traduzida na pulsão de se engajar profundamente no jogo escolar é fonte, entretanto, apenas de frustração para esses jovens, uma vez que seus colégios parecem não oferecer as condições mínimas para que eles possam dar vazão a essa pulsão pela escola.

Os relatos escolares mais pungentes dessa frustração foram oferecidos, justamente, pelos estudantes que manifestam os maiores anseios de constituírem suas identidades e formas de apresentação de si — não apenas nas entrevistas, como também nas redes de sociabilidade juvenil que tecem no cursinho, como acompanhado na observação participante — a partir de um profundo engajamento nos estudos e, inclusive, no consumo de referências culturais distintivas.

Assim, Ana definiu-se em outro trecho da entrevista, por exemplo, como “meio nerd” por ser apaixonada por livros, embora confesse, em seguida, ser “picareta” com os mesmos, uma vez que começa a ler mais de um livro por vez, não terminando, muitas

vezes, nenhum deles. Ela também ressaltou que, do ponto de vista do consumo cultural, gostava de “coisas boas”, mencionando, então, seu gosto por *Jazz*, pela banda *Queen*, por Stanley Kubrick e por livros como *Lolita* e *The Picture of Dorian Gray*⁵⁵. Já Bárbara e Taís — que ofereceu, igualmente, um relato marcante sobre suas frustrações com a escola — apresentam-se, ao longo das entrevistas e igualmente no cursinho, como “estudiosas”, em virtude dos sucessivos cursos profissionalizantes realizados e do amor aos livros. Para Taís a paixão pelos livros já teria provocado, inclusive, pequenos furtos em sebos em ocasiões em que a garota não tinha dinheiro para comprar os livros que desejava...

Denomino esses casos como as ocorrências dos “nerds frustrados”, ou seja, os casos dos jovens impelidos ao investimento escolar e igualmente, ao menos em alguns casos, ao consumo cultural distintivo, mas que, entretanto, não recebem os mínimos subsídios do sistema público de ensino para dar vazão a esses investimentos. Essa situação representa, obviamente, não apenas um drama pessoal para esses jovens, mas, igualmente, uma questão pública à medida que nosso sistema de ensino mostra-se inclinado ao desperdício contínuo da energia, do talento e da vontade de se engajar profundamente nos estudos incorporada, em outras esferas de socialização, por jovens de frações relativamente privilegiadas das camadas populares.

Desse modo, não é surpresa alguma que esses jovens, a despeito de sua pulsão aos estudos, sintam-se irremediavelmente despreparados ante o amplo currículo dos exames vestibulares e frente à própria situação dessas longas provas, em relação às quais seus processos de escolarização não chegaram, infelizmente, nem mesmo perto de prepará-los.

Por outro lado, os estudantes que realizaram seu Ensino Médio no colégio municipal que sedia a iniciativa parecem ter tido, de fato, experiências de escolarização e aprendizado mais positivas do que seus colegas de cursinho que estudaram nas escolas públicas de seus bairros, reportadas acima. Entre os 26 entrevistados, oito eram alunos ou ex-alunos do referido colégio e, desses oito, quatro foram aprovados em universidades públicas e um obteve uma bolsa integral em uma instituição particular renomada através do PROUNI.

⁵⁵Título mencionado em Inglês pela própria entrevistada, no trecho da entrevista em que a garota explica como aprendeu o idioma a partir de materiais, dicionários e letras de música acessadas pela Internet.

Não obstante, mesmo entre esses estudantes, os signos do estranhamento, das dificuldades e da pouca familiaridade face ao extenso currículo exigido pelos exames vestibulares e à própria situação desses longos exames, física e mentalmente extenuantes, fazem-se claramente presentes nos relatos através dos quais esses jovens buscam reconstituir suas trajetórias escolares.

Lucas é o ex-aluno do referido colégio que logrou obter uma bolsa integral no curso de Marketing do Mackenzie. Quando questionado sobre as aulas e as atividades de avaliação que conformaram seu Ensino Médio, ele evoca, entretanto, uma verdadeira “rede de solidariedade” a articular praticamente todos os alunos de sua turma com o intuito deliberado de burlar todos os métodos de avaliação propostos pelos professores, sob a conviência mal disfarçada de alguns deles frente a tais práticas.

Lucas relata que não era sempre que havia lição de casa no colégio e que, mesmo quando havia, ele as fazia raramente. Igualmente, relata que somente “às vezes” estudava antes das provas e que, quando tinha curiosidade sobre determinada matéria, perguntava algo aos professores no intervalo ou procurava maiores informações na internet — através de buscas no Google e de videoaulas acessadas a partir do YouTube — emendando que os livros didáticos eram distribuídos na escola, porém, pouco comentados pelos professores em sala de aula e pouco utilizados por ele ou por seus colegas.

Natália e Adriana, ex-alunas do mesmo colégio, tendo ingressado, respectivamente, em Políticas Públicas na UFABC, e em Letras na UNIFESP, também se ressentem de lacunas em seus processos de escolarização. As garotas afirmam que a entrada no Ensino Superior processou-se de forma “aterrorizante” (nas palavras de Adriana) porque tiveram que aprender, segundo reportam separadamente nas entrevistas, como estudar, como preparar ou interpretar um texto ou, no caso de Natália, como realizar cálculos, uma vez que a garota percebe sua educação em matemática no Ensino Médio como insuficiente para a universidade.

Caio, ingressante no curso de Letras de uma pequena faculdade particular, também estudou uma escola pública que era, igualmente, mais bem organizada e estruturada do que as escolas públicas por onde passaram a maioria dos entrevistados. Porém, conforme

mencionado anteriormente, ele afirma ter desistido dos vestibulares mais concorridos pelo nervosismo que esses exames lhe causavam. No trecho transcrito abaixo, o garoto explica como a transmissão de conhecimento em sua escola tomava a forma de um adestramento para a memorização de conteúdos claramente demarcados pelo professor como matéria a ser cobrada nas avaliações, excessivamente fáceis e simplificadas, que pouco preparavam os jovens para os exames de vestibulares, com seus currículos amplos e suas exigências não somente de memorização, como também de capacidade de reflexão crítica e de interpretação de múltiplos e complexos registros textuais, gráficos e numéricos. Assim, Caio afirma sobre sua escola:

As aulas eram empurradas com a barriga, típico colégio público de São Paulo. O professor passa a matéria na lousa, aí o aluno copia, copia e copia... Ele falava “ô, é isso que cai na prova!”. Aí você faz uma provinha, o professor dava nota e não saía disso também.

Outros relatos que, assim como este, também tematizam a facilidade das avaliações e o caráter maquinal da transmissão de conhecimento a partir da cópia da matéria na lousa foram encontrados na amostra. Os estudantes que produzem tais relatos afirmam que, dado o caráter previsível e simplificado das avaliações, obter boas notas em suas escolas era uma tarefa fácil que prescindia de práticas regulares e contínuas de estudo e de dedicação. Por consequência, os mesmos entrevistados reportam o imenso choque experimentado quando “caíram na real”, para citar a expressão empregada por um entrevistado, sobre a extensão e a complexidade dos conteúdos exigidos no vestibular em comparação ao que ele estava acostumado na escola.

A experiência de se preparar para o vestibular também é subjetivamente vivenciada como um período de sofrimento, de ansiedade e de nervosismo pelos estudantes de classe média, componentes da amostra de alunos de engenharia da UFABC, já mencionada acima. Não obstante, a diferença é como o sofrimento e a ansiedade são vivenciados por eles e pelos estudantes do Allende, bem como as consequências práticas que tais estados subjetivos projetam sobre as trajetórias desses jovens oriundos de diferentes camadas da estrutura social paulista.

Nos relatos dos estudantes de engenharia da UFABC, sobressaem as narrações sobre as jornadas de estudo que, por vezes, alcançavam três turnos, sendo compostas pelas aulas regulares do terceiro ano do Ensino Médio durante as manhãs, pelo estudo autônomo à tarde para o vestibular e pelo cursinho privado à noite. Os jovens também narram suas ansiedades e frustrações como, por exemplo, o fracasso (recorrente entre eles) de ingressar na Escola Politécnica da USP — o destino universitário inicialmente desejado pela maioria entre eles — ou, ainda, problemas de saúde decorrentes do estresse provocado pela preparação para o vestibular.

Não obstante, nota-se nesses relatos que o sofrimento, a ansiedade e as frustrações são respondidas, pelos entrevistados dessa amostra, com uma intensificação dos investimentos na preparação para os vestibulares, sempre respaldados pelo suporte dos pais que compreendem as dificuldades do jogo competitivo proposto pelo vestibular e prezam, sobremaneira, os prêmios que esse jogo pode reservar aos seus filhos. Assim, as condições materiais privilegiadas, associadas a essa adesão familiar ao jogo competitivo dos vestibulares, naturalizam as projeções temporais dentro das quais as tentativas seguidas (ao longo de períodos de dois ou três anos, conforme os relatos) de prestar os exames para tentar o acesso a uma instituição prestigiada afiguram-se como absolutamente possíveis e justificadas.

O caso dos estudantes do Allende é sensivelmente diferente. Certamente, também se nota, entre os estudantes, o sofrimento, a ansiedade e as frustrações provocadas pelo estresse do jogo competitivo estruturado pelos vestibulares. Contudo esses jovens evidenciam um senso de urgência temporal — derivado das condições materiais menos favorecidas em que vivem e da menor proximidade de seus grupos familiares ante o próprio vestibular — segundo o qual, pressentindo as baixas chances de sucesso nesses exames, a opção de se preparar para tentar a aprovação, por mais de um ano, em uma instituição renomada, afigura-se como dolorosa, do ponto de vista subjetivo, e de sucesso improvável, no sentido objetivo, atrasando, aos olhos do jovem e de sua família, as demais etapas do processo de autonomização desse jovem, ou seja, fundamentalmente seu ingresso no mundo do trabalho.

Assim, se a pesquisa enfatizou anteriormente, na amostra dos estudantes do Allende, os agenciamentos parentais que visam adiar o ingresso dos filhos no mundo do trabalho, neste momento, faz-se necessário reconhecer os limites de tais agenciamentos (sempre em comparação à situação experimentada pelos jovens de classe média), à medida que não somente as condições materiais vivenciadas pelas famílias, como, igualmente, a distância entre, de um lado, as competências e as disposições incorporadas pelos jovens e por suas famílias e, por outro, as disposições e as competências necessárias à aprovação nos vestibulares mais concorridos, encaminham o ingresso desses jovens no mundo do trabalho ao mesmo tempo em que também os inclinam a uma margem incomparavelmente mais ampla de rebaixamento de suas aspirações universitárias.

Se, entre os estudantes da UFABC, vimos constantemente o abandono das aspirações à Escola Politécnica em direção ao ingresso em uma universidade menos tradicional, mas ainda assim pública⁵⁶, entre os estudantes do Allende, vemos, frequentemente, o abandono da aspiração ao ingresso em universidades públicas em direção ao ingresso no polo frontalmente oposto do sistema universitário nacional, ou seja, as instituições privadas de baixo prestígio acadêmico.

Novamente, o relato e a trajetória de Caio exemplificam de forma paradigmática a forma como o estresse do jogo competitivo dos vestibulares é vivenciado e as consequências práticas que esse estado subjetivo projeta sobre as trajetórias de muitos dos estudantes do Allende. Sobre sua experiência de prestar o ENEM, ele afirma:

Foi bem cansativo psicologicamente, emocionalmente e fisicamente... Falando nisso, é um absurdo! Muita coisa, dois dias de vestibular, sendo que no segundo dia é uma redação, que geralmente o pessoal demora uma hora, depois ainda tem 45 [questões] de línguas, depois 45 de matemática. É um vestibular que é praticamente desumano e, além disso, antes o Enem era mais interpretativo, agora eles deixaram mais difícil, como eu estava falando pra professora M., agora é uma FUVEST alongada! (...) É cansativo, muito conteúdo, não dá pra ver tudo, muita concorrência, a gente sempre fica naquela se vai passar ou não... Isso aí tudo faz a gente ficar muito nervoso... Eu fiz a prova doente, dois dias tomando remédio pro estômago...

⁵⁶ E emergentes nos rankings nacionais, como os entrevistados fazem questão de apontar.

Os entrevistados da amostra de estudantes da UFABC não sentem a necessidade de tematizar, ao menos não longamente, as eventuais injustiças das regras que estruturam o jogo competitivo dos vestibulares. A despeito de também sofrerem com tais regras, eles foram socializados em condições privilegiadas, dentro de suas famílias e de seus estabelecimentos escolares, para se tornarem capazes de suportá-las, de encará-las como legítimas e de reagir às mesmas de forma adequada. Já Caio, experimentando todo o descompasso entre sua escolarização e as exigências implícitas e explícitas dos vestibulares — e igualmente embalado pelo discurso crítico do Emancipa contra os vestibulares —, inicia a exposição de sua trajetória a partir da crítica e do ressentimento com relação a essas regras.

Ademais, conforme também já mencionado anteriormente, Caio é um dos garotos que foi fortemente impactado pelo cursinho, no sentido de converter sua projeção de uma carreira focada na acumulação de capital econômico (ele planejava ingressar nas carreiras de Administração ou Contabilidade antes do cursinho) para uma carreira focada na acumulação de capital cultural (Geografia ou Letras). Ele relata ter começado a se interessar por política e por autores como Shakespeare, Voltaire e Dostoiévsky por influência dos professores e das aulas do cursinho. Nesse contexto, o garoto havia incorporado a aspiração ao ingresso em uma universidade pública, tanto pelas questões políticas quanto acadêmicas a partir das quais tal inclinação é projetada pelos professores do Allende aos seus alunos.

Não obstante, de forma claramente envergonhada na entrevista, o garoto relata que todo o sofrimento e a ansiedade que lhe foram causados pelo vestibular fizeram-lhe desistir de tentar o acesso a uma universidade pública por mais de um ano. Após a experiência de estresse com o ENEM, Caio terminou por se matricular no curso de Letras de uma pequena faculdade privada localizada no centro de São Paulo para evitar a repetição de tal experiência.

Para concluir a análise sobre a escolarização dos estudantes do Allende, podemos afirmar que tanto no caso dos “nerds frustrados” que passaram por estabelecimentos que

não lhes ofereceram as mínimas condições para a realização de suas propensões escolares, quanto no caso dos que passaram por estabelecimentos mais bem organizados e estruturados (nos quais não há, por exemplo, falta crônica de professores), a ênfase no estranhamento e nas dificuldades ante os conteúdos exigidos pelo vestibular e frente à própria situação de um exame física e mentalmente cansativo tornam-se patentes nos relatos colhidos através das entrevistas e da observação participante.

Em colégios que simplesmente “não funcionam” ou naqueles que “funcionam⁵⁷”, mas que se caracterizam por formas de transmissão e de avaliação de conhecimentos maquinais e excessivamente facilitadas, os estudantes não são expostos a processos de escolarização que seriam capazes de lhes investir com as competências e as disposições recentemente requeridas pelos exames vestibulares, baseados em situações de prova física e mentalmente extenuantes, que cobram um extenso currículo de conhecimentos através não somente da capacidade de memorização de informações e dados, mas também — e, crescentemente, nos últimos tempos — das capacidades de reflexão crítica e de interpretação de múltiplos e complexos registros textuais, gráficos ou numéricos.

A comparação com as trajetórias de escolarização — e, igualmente, com as formas de lidar com as ansiedades e com os sofrimentos gerados pelo jogo competitivo do vestibular — que caracterizam os jovens das frações da classe média mais profundamente investidas no jogo escolar demonstra como os estudantes do Allende encontram-se em situação de ampla desvantagem face aos seus pares dessas frações no momento em que concorrem por uma vaga no sistema universitário.

Na experiência de observação participante conduzida em um grupo de estudos com alguns dos estudantes do Allende mencionados neste tópico, por exemplo, vale afirmar que — a despeito do fato desses jovens serem conscientes do fato de que foram expostos a processos de escolarização com diferentes graus de precariedade — nos momentos em que o estranhamento e as dificuldades emergem ao longo de seus esforços de estudo para o vestibular, eles tendem à auto estigmatização, isto é, eles tendem a se responsabilizar pelas

⁵⁷ Ou seja, aqueles em que, a despeito de suas qualidades acadêmicas, nota-se a ocorrência de uma rotina propriamente escolar, com faltas apenas excepcionais de professores, um nível razoável de disciplina dos alunos durante as aulas, a aplicação sistemática de avaliações etc.

dificuldades de domínio e de compreensão dos conteúdos, sendo que, em certos momentos, essa auto estigmatização é operada, inclusive, como uma estratégia interacional desses jovens para não frustrar a paciência e os esforços explicativos dos professores do Allende (Bonaldi, 2015).

Essa auto estigmatização ajuda-nos a compreender a desagradável e sofrida experiência subjetiva desses jovens quando eles tentam se preparar para o vestibular. A extensão do currículo exigido, a longa duração das provas e as lacunas de sua escolarização tornam o caminho para uma boa universidade mais distante a cada aproximação que ele busca realizar daquilo que é necessário fazer ou saber para enfrentar os vestibulares. Ademais, para os estudantes que se orgulhavam de seus desempenhos escolares na escola pública, esse processo pode ser vivenciado como um sofrido rebaixamento das expectativas e das representações que tinham sobre si próprios, uma vez que o “bom aluno” da escola pública descobre frequentemente que, segundo a métrica do vestibular, seus conhecimentos e competências são menores do que ele imaginava.

Essa situação de frustração e de sofrimento aclara as condições subjetivas que tornam improvável uma trajetória como, por exemplo, a de Ana que, a despeito das dificuldades e do fracasso experimentado em dois anos de tentativas de ingresso em uma universidade pública — período em que chegou, inclusive, a ter um quadro de ansiedade diagnosticado e medicalizado — não desistiu e terminou recompensada por uma vaga no curso de Astronomia de uma universidade federal no Nordeste.

Infelizmente, porém, as trajetórias mais comuns correspondem a itinerários semelhantes aos de Caio que, apesar da inteligência e da articulação na fala, relata que o estresse, a ansiedade e as potenciais decepções com o vestibular impossibilitaram outras tentativas de prestar os exames para boas universidades.

3.3) A Internet e os materiais didáticos

No tópico anterior, pudemos acompanhar como os processos de escolarização a que os estudantes do Allende foram expostos dotam-lhes de práticas de estudo fluídas,

irregulares e esparsas que, uma vez confrontadas às exigências curriculares e às competências requeridas pelos exames vestibulares, provocam o estranhamento, a ansiedade e, muitas vezes, a desistência dos estudantes do cursinho.

Seria possível concluir, portanto, que o problema que afasta esses jovens das universidades mais prestigiadas de nosso sistema não é a falta de esforços ou de tentativas de estudo por parte dos mesmos, mas sim as formas que essas práticas de estudo — manifestações dos condicionamentos que modularam os processos de escolarização e de socialização desses jovens — assumem. Pois, como vimos, tais tentativas revelam-se como flagrantemente inadequadas ante as exigências dos exames vestibulares.

Assim, para melhor compreender essa inadequação, devemos considerar, inicialmente, as competências e as disposições que os exames vestibulares passaram a exigir através de suas recentes transformações.

Em sua análise sobre o mandarinato chinês, Weber (1970) observa que a centralização de certos conteúdos e de uma determinada forma de expressão desses conteúdos em exames ou processos seletivos que regulam o acesso a posições privilegiadas em uma determinada sociedade tornam tais conhecimentos ou disposições expressivas uma inequívoca medida de prestígio social, revelando, por consequência, as habilidades e os conhecimentos que uma determinada sociedade reconhece como necessários à ocupação de suas posições prestigiadas.

Conforme as análises de Almeida (2009) e Dela Bandera (2011) demonstram, os exames vestibulares no Brasil contemporâneo cumprem, de forma notável, essas condições. Almeida (2009, p.47-8) reconstitui as transformações nas competências e nas disposições exigidas pelos exames vestibulares das universidades mais prestigiadas do país, deflagradas pela criação do vestibular autônomo da UNICAMP⁵⁸ e, posteriormente, expandidas através da criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, além de adotar diretrizes

⁵⁸ A autora nos esclarece, no referido trecho, que, ao longo da década de 1980, a UNICAMP rompe com a FUVEST – fundação então responsável pela elaboração dos exames de ingresso para as universidades públicas de São Paulo – criando, então, o seu próprio órgão responsável pela elaboração de exames vestibulares a partir das novas diretrizes que busco descrever no texto.

semelhantes às aquelas lançadas pelas transformações no vestibular da UNICAMP⁵⁹, passará a substituir progressivamente os processos seletivos para ingresso nas universidades federais. Segundo Almeida, essas transformações transcorrem-se no sentido de reduzir (sem, entretanto, eliminar) as exigências de memorização de dados, conhecimentos factuais ou fórmulas matemáticas em favor da avaliação das capacidades de análise, de crítica e de interpretação de dados e de conhecimentos expressos em uma extensa variedade de registros discursivos, gráficos, tabelas e fotografias que passam a compor os longos enunciados das questões do exame.

Desse modo, a partir da ocorrência e da difusão dessas mudanças, os exames vestibulares passam a supor alunos capazes de acompanhar enunciados longos, interpretando-os e correlacionando-os a textos literários ou historiográficos, a tabelas, a gráficos, a poemas ou a conhecimentos sobre atualidades, sendo que todas essas competências devem ser performadas em condições de tempo limitadas e sob a situação de estresse e ansiedade induzida por todo e qualquer exame de seleção.

Em outros termos, na tentativa de reduzir o peso da pura e maquinal memorização de conhecimentos ou fórmulas, os exames vestibulares das principais instituições de Ensino Superior do país passaram a exigir de seus candidatos uma capacidade extremamente ágil de leitura, de interpretação e de reflexão crítica sobre diversos registros discursivos, mesmo nas provas das áreas de Exatas e de Biológicas. Veremos que os processos de escolarização e as preferências de consumo cultural dos estudantes do Allende os impelem, entretanto, a formas de estudo centradas no consumo de materiais audiovisuais, e não no estudo através da leitura dos livros didáticos e paradidáticos — ou, ainda, de apostilas escolares — que poderiam levar ao progressivo desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências e disposições exigidas pelos principais vestibulares.

Na seção metodológica do trabalho, eu afirmei que o bloco de questões, no roteiro de entrevistas, sobre as práticas de estudo dos alunos foi sucessivamente alterado como forma de evitar que eu projetasse sobre os estudantes as concepções sobre práticas de

⁵⁹ Almeida também constata que um dos assessores da reitoria da UNICAMP, envolvido, à época, no planejamento das referidas transformações do vestibular da instituição, integrará, posteriormente, a equipe do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) responsável pela criação do ENEM.

estudo próprias à minha trajetória de escolarização. A descoberta mais interessante propiciada por essas alterações correspondeu justamente à constatação de que os alunos relatavam constantemente práticas de estudo para o vestibular centradas no uso de materiais audiovisuais acessados gratuitamente via Internet, apropriando-se, dessa forma, tanto de “vídeo aulas” — ou seja, explicações de 15 a 20 minutos postadas voluntariamente por professores ou por pessoas que se apresentam como tal na Internet — quanto de documentários ou de filmes sobre temáticas potencialmente integrantes do currículo escolar, produzidos por canais de TV a cabo e acessados igualmente a partir da Internet.

Anteriormente, já afirmei que cerca de 90% dos estudantes tem, ao menos, um computador em suas casas. Previsivelmente, um número semelhante de jovens respondeu também possuir acesso à Internet em seus domicílios (92,5%). Desse modo, o acesso difundido à rede mundial de computadores disponibiliza gratuitamente — e a qualquer momento que o jovem o deseje — essas vídeo aulas, bem como documentários televisivos que representam matérias e tópicos da cultura escolar a partir das convenções narrativas e estilísticas próprias à indústria cultural.

As vídeo aulas podem ser postadas por qualquer indivíduo com acesso à rede mundial de computadores, tendo ele formação e atuação profissional na docência ou não. Ademais, tais vídeo aulas passam a ser consumidas pelos estudantes — substituindo os livros didáticos e apostilas, como veremos — sem que a qualidade ou a confiabilidade de seus conteúdos sejam previamente atestadas pelos órgãos educacionais competentes.

Quanto aos documentários e filmes, por sua vez, posso citar o exemplo de um documentário do canal de TV a cabo History Channel comentado no grupo de estudos de alunos do Allende que acompanhei entre 2012 e 2013. Assistindo a esse documentário, através do qual os jovens afirmavam ter aprendido muito sobre Roma, pude observar que ele conta a história do Império Romano à moda narrativa própria das novelas, ou seja, a partir de casos e intrigas amorosas que cercaram a vida pessoal dos imperadores. Ao longo do documentário, praticamente não se concede atenção aos processos sociais, econômicos ou políticos a partir dos quais a evolução histórica do Império poderia ser esclarecida, sem recurso aos supostos caprichos e idiossincrasias das paixões e dos amores “imperiais”.

Por sua vez os livros didáticos raramente eram citados como materiais apropriados nas práticas de estudo relatadas pelos alunos. Assim, os livros representados como os objetos legítimos da cultura escolar, distribuídos pela rede pública de ensino, escritos por autores que, em geral, são professores dos colégios de melhor reputação do país e avaliados e selecionados pelo Ministério da Educação, são preteridos em benefício de materiais audiovisuais acessados através da Internet, cuja qualidade ou confiabilidade das informações transmitidas não é assegurada por nenhum órgão educacional.

Ao entrevistar Diego, um professor do cursinho, graduando em engenharia química na UNIFESP e que havia realizado o Ensino Médio no prestigiado colégio militar de Recife⁶⁰, foi possível notar que o professor também relatava o uso desses materiais audiovisuais acessados a partir da Internet reservando aos mesmos, no entanto, um uso marginal, subordinado e complementar ao estudo através dos livros didáticos, cujos autores ele cita na entrevista, ocorrida dois anos após seu Ensino Médio, atestando efetiva familiaridade com tais livros.

Desse modo, as diferentes formas de se apropriar (ou não) de apostilas, livros didáticos e de materiais da Internet parece constituir uma marcação social e um traço de distinção nas práticas de estudo dos entrevistados, traduzindo os processos de socialização e de escolarização diferentes aos quais esses jovens foram submetidos.

Ao longo da pesquisa, notei que esse traço de distinção não operava somente uma estilização de práticas e de objetos culturais manipulados por indivíduos de recursos estruturais distintos. Na verdade, ele estava na raiz do desenvolvimento de competências e de disposições ao trabalho escolar — e igualmente de relação com diferentes linguagens culturais — que se desdobravam em chances de sucesso diferenciais para esses indivíduos nos exames vestibulares que, como vimos, passam recentemente a exigir uma fina e ágil capacidade de leitura, de interpretação e de reflexão crítica sobre diversos registros discursivos.

⁶⁰ Ele e a família moraram na cidade, ao longo da escolarização de Diego nesse nível de ensino, em virtude da carreira militar do pai.

Logo, os potenciais problemas que colocam em desvantagem os estudantes que concentram suas práticas de estudo no consumo de materiais audiovisuais, acessados via Internet, não correspondem tão-somente ao fato de que a qualidade ou a confiabilidade das informações transmitidas por esses materiais não são asseguradas pelas avaliações próprias aos órgãos educacionais competentes, mas, igualmente, ao fato de que os estudantes mais afeiçãoados ao consumo de materiais audiovisuais em detrimento dos materiais escritos da cultura escolar provavelmente não serão investidos de disposições para a relação hábil, desenvolva e contínua com a leitura, com a análise e com a crítica de diferentes registros discursivos. Dessa forma, tal lacuna lhes franqueará poucas chances de sucesso nos exames vestibulares que passam crescentemente a supor, avaliar e, na verdade, exigir tais competências e disposições.

Nesse quadro, parece possível afirmar que a expansão da Internet e de seu impacto sobre nossas práticas cotidianas parece ter induzido a criação — e, igualmente, difundido o acesso — a uma classe de materiais educacionais, concebidos a partir da linguagem audiovisual, que podem ser designados como objetos “ilegítimos” da cultura escolar contemporânea.

Aqui devo alertar o leitor, entretanto, para o fato de que propor a designação de “ilegítimo” a esses objetos não reflete nenhuma preferência ou preconceito por parte do pesquisador. Ao contrário, a própria pesquisa me convenceu de que a inclinação dos jovens retratados às linguagens audiovisuais deita raízes profundas em seus processos de socialização e que, deste modo, a imaginação pedagógica das autoridades e dos agentes escolares deve incessantemente buscar formas de se apropriar dessa linguagem como ferramenta didática sistematicamente entrelaçada ao fomento da apropriação e da manipulação de diversos registros discursivos e escritos, capazes de empoderar os estudantes com a competência para a manipulação desenvolva do código linguístico.

No entanto, a designação de “ilegítimo” ainda é proposta a esses materiais nos sentidos precisos e delimitados de que, em primeiro lugar, a qualidade ou a confiabilidade das informações de tais objetos não são assegurados pelos órgãos competentes educacionais e, em segundo lugar, pelo fato de que esses materiais reforçam as disposições ao consumo da linguagem audiovisual, sem a constituição de qualquer associação ou relação de

complementariedade com a apropriação e a manipulação do código escrito — pois, como veremos, boa parte dos entrevistados “substituem” livros e apostilas por vídeo aulas, filmes e documentários — ao passo que, como vimos, o arbitrário cultural próprio aos processos seletivos para o Ensino Superior no país avalia (isto é, elimina ou aprova) os jovens a partir de suas disposições e competências referentes à leitura, à interpretação e à crítica de registros discursivos, expressos em linguagem escrita e não em formas audiovisuais.

Dessa forma, qualificar tais materiais como ilegítimos deriva não de preferências subjetivas, mas sim do exercício de análise sociológica que logra constatar o fato objetivo de que as chances de aprovação nesses exames são escassas, como veremos nos exemplos a seguir, entre os jovens cujos processos de socialização e de escolarização não se orientaram no sentido de investi-los com as competências e as disposições necessárias à apropriação e à manipulação de diferentes registros discursivos, tais como os registros historiográfico, jornalístico, literário, lógico-matemático (interpretação de tabelas e gráficos) em que se baseiam os enunciados das questões apresentadas nesses exames.

Assim sendo, a expansão da Internet reproduz, para a cultura escolar, uma divisão semelhante à divisão entre “alta cultura ou cultura legítima”, de um lado, e cultura “comercial ou popular”, de outro, a partir da qual a sociologia da cultura busca abordar a pertinência dos gostos e das práticas culturais para a estilização das fronteiras simbólicas entre os grupos sociais que se convertem, seguindo a lógica de reprodução das desigualdades estruturais, em fronteiras objetivas no espaço social entre dominantes e dominados (Bourdieu, 2007b).

Vejamos agora como os entrevistados reportam essas práticas de estudo a partir dos materiais audiovisuais.

Lucas, 18 anos, sempre estudou na rede pública de ensino, tendo realizado o Ensino Médio no colégio municipal que sedia a iniciativa e que se apresenta como uma instituição mais bem estruturada e organizada do que a maioria dos colégios públicos da região. Apesar de nunca ter tido problema com notas ou com desempenho, o garoto relata que não era sempre que estudava antes das provas e que, quando tinha curiosidade sobre determinada matéria, procurava maiores informações na Internet através de buscas no

Google e de vídeo aulas, acessadas a partir do site You Tube. Ele também relata que os livros didáticos eram distribuídos pelo colégio, porém pouco comentados pelos professores em sala de aula, não sendo utilizados por ele ou por seus colegas.

Assim sendo, as práticas de estudo descritas por Lucas revelam-se como fluídas, irregulares e caracterizadas pela prevalência das formas de transmissão audiovisual — as vídeo aulas acessadas pela Internet — ou a pesquisa de informações também na rede virtual em detrimento da assimilação do conhecimento via cultura escrita a partir dos objetos legítimos da cultura escolar, caso dos livros didáticos distribuídos pelo colégio, mas não utilizados por Lucas e seus colegas.

Ao longo de sua experiência no Salvador Allende, ele reporta que suas práticas de estudo para o vestibular continuaram a ser fundamentalmente as mesmas que ele narrara ao reconstituir sua experiência escolar, ressaltando uma única exceção: Lucas relata que sua irmã arrumou-lhe apostilas de cursinhos particulares e que ele as lia no ônibus, indo ou voltando do estágio de seis horas diárias em uma empresa pública que recentemente encontrara.

Como Bourdieu ressalta incansavelmente ao longo de seu trabalho sobre a distinção cultural (2007b), a contínua produção e reprodução das fronteiras simbólicas entre grupos sociais dá-se, muitas vezes, não exatamente através das práticas incorporadas por esses grupos, mas sim pela forma como esses grupos se apropriam e atualizam as práticas culturais difundidas por regiões mais amplas do espaço social. Assim, nota-se, no relato de Lucas, que o garoto passa a se apropriar da prática da leitura de apostilas para sua preparação ao vestibular de forma absolutamente marginal — em um “tempo morto” de sua rotina, isto é, em seus trajetos de ônibus — centrando a maior parte de seus esforços de estudo ainda nos materiais audiovisuais acessados pela Internet.

Além de Lucas, outros três entrevistados citaram práticas de estudo que abrangem, ainda que de forma marginal, a leitura de apostilas de cursinhos particulares que chegaram a eles através de suas conexões com familiares ou com pares de idade que haviam estudado nesses cursinhos ou que as haviam obtido através de um conhecido que estudara nesses cursinhos. Esta recorrência revela, em primeiro lugar, a desconfiança com relação aos

livros didáticos distribuídos pela escola, tributária, provavelmente, da precariedade do ensino a que esses jovens foram submetidos, assim como das práticas de lazer e de consumo cultural, circulantes entre seus pares e no interior de seus próprios grupos familiares, centradas nos produtos da cultura audiovisual (em geral, a televisão na família, e a Internet entre os pares de idade), como já argumentado em tópicos anteriores.

Assim, já inclinados pelos seus processos de socialização ao consumo audiovisual e, ademais, tendo consciência da precariedade da educação formal a que foram submetidos em suas escolas, esses jovens supõem automaticamente que os livros distribuídos por elas também seriam dotados de baixa qualidade.

Voltando ao caso de Lucas, o garoto apropria-se de tais apostilas, em suas práticas de estudo, de forma subordinada à sua declarada preferência pelas videoaulas. Assim, ele esclarece que, ao ler as apostilas, costuma grifar as partes que não entende para, no intervalo entre o trabalho e a escola — geralmente passado em uma biblioteca municipal — “jogar o que não entendeu no Google e ver o que aparece”, segundo suas próprias palavras.

Em três oportunidades ao longo da entrevista, o garoto esclarece que praticamente nunca usou os livros didáticos distribuídos no colégio. Em duas delas, ele complementa que a leitura não é uma de suas atividades favoritas.

Instado pelo entrevistador a comparar os materiais acessíveis pela Internet aos livros didáticos, Lucas explica que nos livros didáticos “você tem que se matar pra descobrir o que vai cair no vestibular e ainda pode cair uma coisa diferente da forma que tá no livro”. Ao passo que na Internet, os conteúdos seriam, segundo ele, mais facilmente localizáveis.

A socialização e a escolarização de Lucas não puderam investi-lo do gosto e da inclinação à manipulação de documentos da cultura escrita. Além dos livros não serem utilizados na escola, Lucas também relata que ninguém em sua família gosta de ler e que, ele próprio jamais “pega num livro” durante seu tempo livre, preferindo a televisão, filmes de ação e jogos eletrônicos.

Em oposição a essa falta de familiaridade e gosto pelos livros, observamos, porém, a naturalidade do uso das ferramentas de busca na Internet e a absoluta confiança na mesma: além da alegada maior facilidade de localização na Internet, ele não levanta nenhuma suspeita, ao longo da entrevista, com relação à qualidade ou confiabilidade dos conteúdos e informações acessados através da Internet.

Quanto às vídeo aulas, Lucas afirma que “é mais fácil ter alguém explicando [do que estudar sozinho no livro]... os professores [que postam os vídeos] fazem os exercícios passo a passo e até mostram pros alunos as pegadinhas que pode ter e os erros que pode acontecer”.

Se nem a socialização familiar nem a escolarização incutiram em Lucas a inclinação ou o gosto pela cultura escrita não é de estranhar que — dado o império da televisão, dos filmes e dos jogos eletrônicos sobre o mundo do lazer juvenil — ele se oriente para as formas audiovisuais de estudo acessíveis, novamente, a partir do ambiente conhecido em que ele se sente confortável, isto é, a Internet.

Como vimos, porém, Lucas combinou esta preferência pelo audiovisual à leitura (durante suas viagens de transporte público) de um material de estudo que lhe foi disponibilizado pela sua rede de relações familiares, isto é, as apostilas do cursinho particular que lhe foram emprestadas pela irmã mais velha que, à época da entrevista, havia acabado de se formar em uma faculdade privada⁶¹.

Devo ressaltar, entretanto, que a preferência pelas vídeo aulas não desabona a tenacidade e o profundo envolvimento do garoto com os estudos para o vestibular. No momento da entrevista, Lucas trabalhava seis horas em seu estágio, cursava o Ensino Técnico em Marketing à noite e realizava o cursinho aos sábados. Nos intervalos entre o trabalho e o Ensino Técnico, Lucas conseguia encaixar cerca de uma hora e meia de estudo diário, realizado na biblioteca municipal próxima ao colégio, além da leitura das apostilas, conduzida como forma de “aproveitar” (expressão do pesquisador) os trajetos de ida e vinda do trabalho, de cerca de uma hora de duração cada. Como se não bastassem esses

⁶¹ Não ficou claro na entrevista, entretanto, se a irmã havia se matriculado em um cursinho particular quando prestou vestibular ou se ela havia conseguido as apostilas de outra forma.

esforços, ele também esteve presente em praticamente todas as sessões do grupo de estudos que acompanhei junto aos estudantes do Allende nas noites de sexta-feira ao longo de 2012⁶².

Todo este empenho tornou o garoto capaz de driblar as potenciais desvantagens induzidas pelo consumo preferencial de materiais audiovisuais em suas práticas de estudo para o vestibular: pois, ao final do ano, Lucas logrou obter uma bolsa integral, via PROUNI, para estudar publicidade no Mackenzie, uma universidade particular prestigiada na cidade. Seu caso demonstra, portanto, que desvantagens na concorrência pelos vestibulares não são impossíveis de serem revertidas por profundos níveis de engajamento do agente ou, talvez, por recursos distintivos obtidos através das redes de relações imediatas em que o mesmo se encontra inserido, como foi o caso das apostilas que Lucas recebeu da irmã.

No entanto, a mesma trajetória não foi possível a Caio, bem como à maioria dos demais entrevistados que, assim como Lucas, afirmavam sua preferência pelas vídeo aulas e pelos filmes ou documentários sobre tópicos potencialmente integrantes do currículo escolar.

Antes de revelar sua preferência pelos materiais audiovisuais, Caio reporta, acerca do desuso dos livros didáticos na própria escola:

A escola distribuía livros, mas eu nunca parei pra ler não... Num tinha o mínimo interesse pra fala a verdade... A gente sabia que o professor não ia usar todo o livro também, não ia nem chegar na metade [da matéria a ser cumprida, ao que parece].... Dependendo do professor, [ele] nem usava o livro.

A declaração de Caio é tão mais forte quanto se nota que ele é um dos “nerds frustrados” de que tratei na seção anterior e que, após sua experiência no cursinho, enfatiza ter se apaixonado por autores e livros, decidindo-se pela carreira de Letras e tematizando seu interesse por Shakespeare, Voltaire e Dostoiévsky ao longo da entrevista. Não obstante,

⁶² Para comparecer a esse grupo, Lucas “matava”, inclusive, algumas das aulas de seu curso técnico.

nem mesmo após esta paixão adquirida pelos livros, os condicionamentos de sua socialização e de sua escolarização deixam de se manifestar na preferência pelo estudo a partir dos materiais audiovisuais obtidos através da Internet.

Sobre a extensão dos currículos de vestibulares e as consequentes vantagens das vídeo aulas, Caio afirma: “nem mesmo se eu tivesse todo o tempo do mundo, 24 horas por dia, daria pra ver tudo o que o vestibular pede”. A partir deste raciocínio, ele argumenta, portanto, que as vídeo aulas revelar-se-iam como mais “práticas” do que os livros pelo fato de transmitirem explicações sobre tópicos escolares em “15 ou 20 minutos”. Ademais, o garoto afirma — evidenciando o estranhamento e o destreino ante os exames vestibulares que exigem longos tempos de concentração — que “não vale a pena” estudar por mais de uma hora e meia, uma vez que, segundo ele, tornar-se-ia muito fácil, após esse tempo, “perder o foco”. Assim, nesta uma hora e meia de estudo, seria possível assistir três ou quatro videoaulas sobre diferentes assuntos, conforme ele explica em seu relato.

Assim, quando lhe pergunto sobre como, por exemplo, ele buscaria material para estudar a Independência do Brasil, o garoto responde: “Hum... acho que eu ia buscar no Google, escolher algumas coisas... Aí eu ia procurar vídeo aulas, assistir algumas e, no final, ia montar um trabalho com todas essas informações”.

Conforme argumentei no tópico anterior, Caio foi um dos muitos entrevistados que relatou altos níveis de ansiedade e de sofrimento ante o vestibular. Ao final de seu ano de cursinho, apesar do grande eco que o discurso dos professores militantes sobre a universidade pública causara no garoto, ele resolveu se matricular no curso de Letras de uma pequena faculdade particular no centro da cidade, ao invés de tentar e, potencialmente, frustrar-se mais uma vez, com os vestibulares mais disputados.

Glauco também se apresenta como um apaixonado por livros, o garoto ingressou no curso de Filosofia em uma universidade particular, tendo conseguido, após seu primeiro ano de bacharelado, a transferência para a UNIFESP. Ele compara o estudo por livros ao estudo pela Internet nos seguintes termos:

[pesquisador]: Mas você diria que prefere estudar pelos livros ou pela Internet?

[Glauco]: Pelos livros, pela internet eu me dispersava muito, pela Internet tem um mundo lá dentro, então, beleza, meia hora eu tava estudando, meia hora eu tava no Facebook, meia hora estudando, meia hora lendo sobre música. E sempre ouvindo música... Comendo... Então minha atenção nunca tava 100% no estudo.

A despeito desta declarada preferência, Glauco já reportara, em um trecho anterior da entrevista, que ele, na verdade, teria estudado para o vestibular “principalmente” através da Internet. Em virtude da dispersão que este tipo de atividade de estudo pode causar, entretanto, o garoto afirma acreditar que sua aprovação no vestibular teria se explicado mais pelas aulas do cursinho do que propriamente pelo seu estudo via Internet.

A escola em que o garoto estudou ao longo da maior parte de sua escolarização (financiada e organizada pelo Sesi) oferecia poucos subsídios à apropriação dos livros didáticos, uma vez que, conforme o próprio Glauco relata na entrevista, os professores “tinham autonomia” para escolher se iriam ou não basear suas aulas e exercícios em algum livro didático.

Desse modo, como vimos nesses exemplos, processos de escolarização que não investem os jovens de inclinações e de disposições à leitura, associados à profunda socialização juvenil no consumo de bens audiovisuais da cultura de massa (filmes, vídeos na Internet, TV e jogos eletrônicos), manifestam-se em práticas de estudo centradas nos materiais audiovisuais: objetos que podem ser considerados, pelas razões expostas acima, como “ilegítimos” no seio da cultura escolar.

Ao compararem as vídeo aulas aos livros didáticos, vimos nos relatos que a suposta maior facilidade em se encontrar as informações desejadas e a maior praticidade associada às vídeo aulas, bem como a maior facilidade em se compreender através de “alguém explicando”, como afirma Lucas, ao invés da leitura, são todos indícios de como tanto os processos de socialização quanto de escolarização desses garotos e garotas tornam estes jovens mais inclinados, habituados e confortáveis com as condições de apropriação da

linguagem audiovisual em detrimento das condições necessárias para a apropriação de conhecimento preferencialmente a partir da linguagem escrita.

Vimos, igualmente, que nos casos citados, a falta de necessidade ou de estímulo para o uso dos livros didáticos ou apostilas pela escola é sempre mencionada como uma das razões que explicariam a preferência dos entrevistados pelo estudo através de materiais audiovisuais.

Bourdieu (1979) afirmava que a simples posse ou o acesso a objetos culturais (como é caso de livros ou apostilas didáticas) não assegura, de modo algum, a apropriação efetiva desses objetos, uma vez que estes somente podem ser apropriados quando os sujeitos a que se destinam foram previamente dotados das inclinações e das disposições necessárias à manipulação e à apropriação desses objetos, sem as quais livros, apostilas ou quaisquer outros materiais da cultura permanecem como objetos mortos e inúteis.

Nesse quadro, torna-se possível desconfiar que a política de aquisição e de distribuição de livros didáticos pela rede pública de ensino, extremamente onerosa do ponto de vista orçamentário⁶³, pode ter seus efeitos concretos drasticamente reduzidos pelo fato de que professores e escolas recebem os livros, os distribuem aos estudantes, porém não buscam inseri-los de maneira efetiva e cotidiana na rotina escolar dos estudantes. Assim, os livros didáticos existem, mas são absolutamente irrelevantes para as práticas de estudo de praticamente todos os entrevistados, condição preocupante em virtude do fato de que, como busco mostrar ao longo do trabalho, a amostra foi composta por jovens relativamente privilegiados nas camadas populares e profundamente interessados no jogo escolar.

De fato, esta questão emergiu de modo alarmante no material de entrevistas. Os três relatos acima expostos correspondem a casos de jovens escolarizados em estabelecimentos de Ensino Médio que eram relativamente bem organizados e bem estruturados ante os colégios frequentados pela maioria dos entrevistados. Nos casos dos colégios mais problemáticos, a ausência dos livros didáticos nos processos de ensino e de aprendizagem pode deteriorar-se ainda mais, assumindo, inclusive, a paradoxal condição de uma

⁶³ Em 2013, o governo federal investiu, por exemplo, 1,12 bilhão de reais na aquisição de 137,8 milhões de livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (Tokarnia, 2014).

“política” da diretoria escolar para evitar eventuais transtornos com a possível violência ou com o descaso dos estudantes perante os livros e as apostilas.

Recorro aqui novamente ao relato de Ana sobre seu precário colégio. Perguntada sobre materiais e livros didáticos com os quais eventualmente tivesse contato, Ana explica que os alunos, em seu colégio, não tinham interesse algum pelos livros, uma vez que eles nunca eram usados ou mencionados em sala de aula, sendo, sua própria distribuição pelo colégio um fenômeno errático e irregular.

No ano da entrevista (2012), em virtude de seus estudos para o vestibular, Ana reporta ter consultado a coordenadora sobre a possibilidade de levar para casa alguns livros didáticos. A coordenadora levou-a, então, a uma sala onde os livros didáticos eram estocados ao invés de serem completamente distribuídos aos estudantes. Ana foi informada pela mulher que poderia levar os livros que desejasse. Estranhando uma ocorrência tão bizarra quanto esta, indaguei à garota a razão pela qual os livros seriam trancafiados naquele depósito, ela então retorquiu: “é que a escola tem medo que os alunos rasguem ou queimem os livros”.

Na sala abarrotada de livros, Ana pegou tudo o que pôde. Logo em seguida, na entrevista, ponderou se essa atitude não havia deixado algum aluno sem livro, negando porém tal hipótese em seguida ao reafirmar que ninguém se interessava por eles e que a própria escola os distribuía de forma errática.

No início do cursinho, Ana relata que suas práticas de estudo eram centradas na Internet e em vídeo aulas, afirmando que não usava os livros didáticos, porque nunca teve o hábito de fazê-lo. Ao longo do cursinho, no entanto, ela declara ter começado a estudar pelo livro, “vendo o índice pra achar as matérias”.

Porém, a garota compara livros e materiais acessíveis na Internet, explicando que “não há um que seja melhor que o outro”. Segundo ela, as matérias nos livros têm “começo, meio e fim”, sendo melhor estudar pelos livros quando você “está perdido ou não sabe nada sobre o assunto”. Já a Internet traria “materiais mais específicos, que pegam um ponto da matéria”, sendo preferíveis quando “você sabe que ponto precisa estudar”. Ademais, Ana

também afirma que, em certas disciplinas, como a Matemática, é mais fácil entender o conteúdo através das vídeo aulas, ou seja, “vendo alguém que explica as coisas”.

Vemos aqui que, por influência do cursinho⁶⁴, Ana iniciou-se em práticas mistas de estudo em que ela buscava combinar os livros às vídeo aulas, sem reconhecer, como está formulado em suas palavras, uma das formas como superior à outra.

Entre os professores do cursinho, dotados, em geral, de condições de socialização e de escolarização mais privilegiadas (ainda que apenas ligeiramente, em alguns casos) ante as condições da maioria de seus alunos, foi razoavelmente comum encontrar essas práticas de apropriação mista, embora mais inclinadas aos livros e às apostilas. Essas práticas prefiguraram o que, posteriormente, eu viria a encontrar quando busquei trabalhar a mesma questão dos materiais escolares na amostra de estudantes de engenharia.

Já comentei o caso de um dos professores de Matemática do Allende, Diego (19 anos), filho de uma auxiliar de enfermagem, com Ensino Médio completo, e de um sargento da Aeronáutica, com Ensino Superior incompleto. Na 7ª série do Ensino Fundamental, o garoto foi matriculado no rigoroso e prestigiado Colégio Militar do Recife, onde permaneceu até o final do segundo ano do Ensino Médio, quando a família regressou à cidade de São Paulo, por conta de uma nova transferência de seu pai. Como afirmei anteriormente, mesmo dois anos após a conclusão desse nível de ensino, Diego é capaz de lembrar e de citar espontaneamente, ao longo da entrevista, os nomes dos autores dos livros didáticos mobilizados em sua escolarização no Colégio Militar, tamanha fora a relevância desses livros — que ele reputa como “os melhores do país” — para sua rotina escolar.

Quanto às aulas, ele afirma que os professores relacionavam constantemente os conteúdos transmitidos em sala aos tópicos dos livros didáticos, exigindo, como lição de casa ou trabalho em sala, a leitura e a resolução dos exercícios propostos pelo livro. Ademais, relembra que os professores de humanidades relacionavam suas aulas e os conteúdos dos livros didáticos a filmes ou à literatura, lembrando-se de uma aula de história amparada em “Os Miseráveis”, de Victor Hugo.

⁶⁴ E potencialmente dos longos, embora pouco efetivos, discursos que eu mesmo comecei a fazer aos estudantes (como professor do cursinho) ao perceber que eles tentavam estudar para o vestibular sem ler...

Igualmente, o garoto afirma que, para disciplinas como História, ele costumava assistir documentários de TV a cabo, acessados a partir do site You Tube, esclarecendo, logo em seguida — de forma distinta do que vimos nos demais casos — que esses materiais eram, no entanto, apenas complementares às formas de estudo tradicionais com os livros e exercícios. Nesse momento da entrevista, Diego frisa que os documentários apresentavam o cenário ou o contexto em que os fenômenos históricos aconteciam, porém, segundo ele, se esses fenômenos não fossem estudados antes através dos livros e dos exercícios, não seria possível aprender ou reter nada dos documentários.

Ao entrevistar os jovens de classe média, estudantes de engenharia em uma universidade federal, não houve relatos de estudo para o vestibular por materiais audiovisuais acessados através da Internet. A rede mundial de computadores era mencionada tão-somente como fonte para baixar exames de anos anteriores dos vestibulares que interessavam a esses jovens. Contudo, ao narrarem suas práticas de estudo para a universidade, as vídeo aulas passaram a surgir com razoável frequência nesses relatos. Não obstante, a forma de seleção e de apropriação dessas vídeo aulas mostra-se distinta das formas que vimos entre os estudantes do Allende. Novamente aqui, portanto, veremos que, conforme Bourdieu argumenta insistentemente, não são exatamente as práticas que estabelecem as fronteiras simbólicas, mas sim as diferentes formas de apropriação, de modulação e de atualização dessas práticas entre grupos sociais dotados de recursos, materiais e imateriais, distintos entre si.

Nesse contexto, os estudantes de engenharia explicam que, nas disciplinas mais difíceis e menos específicas (de cada área particular das engenharias), como as disciplinas de Cálculo, por exemplo, era possível encontrar boas vídeo aulas, geralmente de pós-graduandos em universidades norte-americanas, que, legendadas ou não para a língua portuguesa, complementavam de forma útil seu estudo através dos livros ou dos materiais passados pelos professores em aula.

Vemos aqui, portanto, práticas de apropriação mista de livros, materiais indicados pelos professores e de vídeo aulas acessadas através da Internet. Contudo, ao contrário do que parecia ocorrer entre os estudantes do Allende, entre os estudantes de engenharia que citaram o uso de vídeo aulas, há um mecanismo de controle seletivo da qualidade e da

confiabilidade das informações uma vez que eles buscam, em geral, vídeo aulas postadas por alunos de pós-graduação de universidades norte-americanas, muitas delas extremamente prestigiadas.

Essa seletividade implica, ademais, no fato de que o domínio da língua inglesa impõe-se como pré-requisito para a apropriação desses materiais que, em sua maioria, não estão traduzidos. Por fim, os relatos demonstravam que, novamente ao contrário do que ocorria entre os estudantes do cursinho, as vídeo aulas eram apropriadas, pelos estudantes de engenharia em conjunto e não como alternativa para substituir ou excluir os materiais indicados pelos professores como, por exemplo, os livros e os textos manuais da área temática em questão.

Assim, a título de conclusão, se as vídeo aulas e documentários acessados via Internet induzem uma divisão, semelhante àquela tradicionalmente trabalhada pela sociologia da cultura, entre materiais “legítimos” e “ilegítimos” da cultura escolar, os sujeitos expostos a condições de socialização e de escolarização mais privilegiadas podem se caracterizar por práticas mistas de apropriação “onívora” de diferentes registros que lhes dotam das possíveis vantagens associadas ao domínio desses objetos e linguagens distintas, assim como, aliás, a sociologia da cultura já demonstrara ser a tendência com relação ao consumo misto de referenciais culturais próprios tanto ao registro comercial quanto ao registro da alta cultura pelas camadas privilegiadas (Peterson & Simkus, 1992; Peterson & Kern, 1996).

3.4) Começando a trabalhar por “vontade própria”

Já argumentei que os pais dos estudantes do Allende são, em geral, migrantes ou filhos de migrantes originários de pequenas localidades rurais de Minas Gerais, da região Nordeste ou do interior do estado de São Paulo. Assim, a inserção desses pais em posições manuais não qualificadas no mundo do trabalho deu-se, em muitos casos, ainda na infância. Há casos como, por exemplo, o de Fabiano que, quando indagado sobre quando seu pai havia começado a trabalhar, responde: “acho que ele trabalhou sempre... desde sempre.”

Passando a integrar a complexa economia metropolitana de São Paulo, inseridos em um contexto de elevação das exigências e das qualificações escolares, também já argumentei que esses pais atualizam estratégias de reconversão no intuito de evitar a reprodução dessas condições de ingresso no mundo do trabalho entre seus filhos, intuindo que a reprodução de tais condições inviabilizaria as possibilidades de ascensão que eles aspiram para os filhos. Assim, esses agentes tentam exercer um controle seletivo e reflexivo sobre o patrimônio imaterial transmitido aos filhos, ou seja, eles buscam exercer um controle sobre a narrativa da história da família transmitida a seus filhos principalmente no que tange à posição que esses pais solicitam que seus filhos assumam nessa narrativa como a primeira geração capaz de realizar uma maior acumulação de credenciais escolares e, por conseguinte, de ascensão social.

Desse modo, os pais poupam os filhos de trabalhar ao longo de suas infâncias e adolescências. Porém, como alguns dos casos já mencionados ao longo do trabalho evidenciam, aos 17 ou 18 anos, quando cursam, em geral, o terceiro ano do Ensino Médio, esses jovens decidem “trabalhar por vontade própria”, como muitos entrevistados relatam.

Neste tópico, buscaremos compreender as circunstâncias que reproduzem esse suposto ato de vontade autônoma neste momento específico das trajetórias de muitos dos entrevistados.

Ao comunicarem tal vontade a seus pais, estes assentem, em geral, com a decisão dos filhos, mal disfarçando o orgulho que experimentam com tal decisão, em virtude da forte ética do trabalho a partir da qual essas frações relativamente privilegiadas das camadas populares fundam seu orgulho e suas identidades individuais e familiares.

Assim, ao final do Ensino Médio, os pais parecem não enxergar quaisquer perigos em levantar o interdito que mantiveram, até então, com o intuito de prescindir do ingresso de seus filhos no mundo do trabalho, uma vez que os jovens universitários que eles conhecem em suas vizinhanças, redes familiares ou de trabalho são, praticamente todos eles, “estudantes-trabalhadores” – ou “trabalhadores-estudantes”, conforme a inversão proposta por Comin e Barbosa (2011) – cujos salários financiam as próprias possibilidades de frequentar o Ensino Superior.

Os garotos e garotas também não parecem — ao menos, não inicialmente — enxergar maiores prejuízos aos seus estudos em virtude de seu engajamento no mundo do trabalho.

Contudo, como também veremos, ao longo deste tópico, o ingresso no mercado de trabalho justamente no último ano do Ensino Médio inscreve-se como mais uma das desvantagens que dotam os estudantes do Allende de menores chances de ingresso nas melhores instituições de Ensino Superior, uma vez que, como a amostra de entrevistas com os estudantes de engenharia evidencia de forma clara, este é justamente o momento das trajetórias juvenis em que os adolescentes de classe média engajam-se em rotinas de dedicação intensa e exclusiva para se prepararem para os vestibulares das instituições públicas ou das particulares de renome.

Começemos, portanto, tentando compreender o que ocorre no terceiro ano do Ensino Médio para difundir a “vontade própria” de trabalhar entre os estudantes do Allende.

Os entrevistados afirmam que o último ano do nível secundário traz novas responsabilidades e ansiedades. Pois, se antes, em suas trajetórias, o ano posterior de suas vidas era automaticamente projetado como o ano em que eles cursariam a próxima série de seus processos de escolarização, tal projeção automática cessa ao se alcançar o derradeiro ano da escolarização básica. Por consequência, esse também é o ano em que se nota uma efervescência de conversas e de trocas de informações entre os colegas de classe, sobre possibilidades de trabalho ou de estágio. Em outros termos, as redes de sociabilidade juvenil passam a circular, entre seus agentes, diferentes oportunidades ou cursos de ação que podem encaminhar seu ingresso no mundo do trabalho. Os casos de Washington e de Bárbara ilustrarão melhor esses processos.

Já vimos que Washington enfatiza como ele experienciou, ao longo do Ensino Médio, “o peso dos 18 anos” caindo sobre seus ombros. Em um trecho da entrevista em que comenta sobre suas primeiras expectativas de ingresso no sistema universitário, é possível encontrar uma citação que sintetiza como ele e muitos entrevistados experimentam o último ano desse nível de ensino: “último ano de escola é aquilo, né? Caramba, e agora? O que eu vou fazer da minha vida? Eu comecei a tomar aquelas reflexões e comecei a ficar louco!”

Nesse contexto, aos 17 anos, o garoto decidiu que deveria procurar seu primeiro emprego. Ele enfatiza que nunca sofreu pressão dos pais para tanto e que, logo, a decisão fora tomada autonomamente em tal situação demarcada pelo último ano de escola. Desse modo, o jovem encontrou seu primeiro emprego na bilheteria de uma ampla cadeia de cinemas, descrevendo-o como um “trabalho escravo”, no qual, além de ganhar mal, ele via suas horas extras e demais bonificações salariais, inicialmente prometidas, serem frequentemente burladas. Ele permaneceu oito meses no emprego, período em que adquiriu o último modelo do sonhado e caro vídeo game *Playstation*. Então ele se demitiu do emprego e, posteriormente, teve outras duas curtas experiências de trabalho até o momento em que, já cursando uma faculdade privada de tecnologia, encontrou, “por Deus”, como ele afirma, um emprego na área de Tecnologia da Informação em uma concessionária de veículos japonesa. No momento da entrevista, realizada em outubro de 2014, ele continuava nesse emprego.

Segundo relata, metade de seu salário financiava a mensalidade de sua faculdade, enquanto a outra metade era dividida entre suas despesas pessoais e a ajuda com “uma ou outra conta da casa”: contrapartida vista por ele como justificada por ainda morar na casa de seus pais.

Bárbara vivenciou o fim do Ensino Médio de forma semelhante, tendo encontrado uma via de inserção no mundo do trabalho a partir de sua rede de sociabilidade no colégio. Através de amigos de escola, ela conheceu o programa Jovem Aprendiz, isto é, um programa estadual que regulamenta convênios entre grandes empresas, a iniciativa pública e instituições de ensino técnico, oferecendo oportunidades de estágios, em meio período, a estudantes do Ensino Médio público de São Paulo, combinadas a cursos técnicos ligados ao programa e ministrados duas vezes por semana.

Complementando as informações difundidas por amigos a partir de pesquisas na Internet, Bárbara tomou conhecimento das múltiplas possibilidades de cursos profissionalizantes que estabeleciam o acesso a chances de estágio em grandes empresas através do Jovem Aprendiz. Assim, ela acabou encontrando duas propostas de estágio em bancos. A despeito do maior salário oferecido pelo Banco do Brasil, ela decidiu aceitar a oferta de um banco privado, porque oferecia possibilidades de efetivação. Dessa forma, ao

longo de seu contrato, a garota combinou seu trabalho à tarde ao Ensino Médio, cursado durante a noite, e ao curso de técnico bancário, obrigatório aos jovens aprendizes que atuam em bancos, realizado duas vezes por semana no intervalo entre seu horário de trabalho e a escola⁶⁵.

Ela narra, ao longo da entrevista, os esforços cotidianos para realizar tarefas que não lhe caberiam, segundo seu contrato (como pagar as contas pessoais de um dos “chefes”) e fazer horas extras ou permanecer no banco após as seis horas da tarde, algo que os regulamentos do Jovem Aprendiz proíbem aos empregadores sob pena de multa.

Bárbara também afirma que, a despeito de seu estranhamento por ser uma das pouquíssimas pessoas negras e vindas da periferia no banco, ela considerava que todos gostavam dela, uma vez que fazia tudo que lhe pedissem e mantinha sigilo sobre as eventuais transgressões de colegas de trabalho aos regulamentos do banco (como, por exemplo, o destravamento de certos sites bloqueados nos computadores dos funcionários da instituição).

A convivência cotidiana com profissionais de classe média, todos com Ensino Superior, bem como a necessidade de ingressar na universidade para continuar no banco (isto é, para lograr o acesso à condição de estagiária universitária) após o fim de seu contrato, reforçaram suas aspirações ao Ensino Superior. Assim, em virtude das conversas com um estagiário do banco, ela desistiu de seu plano inicial de cursar Rádio e TV. O colega falou sobre a realidade salarial pouco estimulante da área e a dificuldade em se obter emprego nas “panelinhas” que caracterizariam as rádios ou os canais de TV no país. Ademais, seguindo o aconselhamento do seu instrutor no curso de técnico bancário e de sua gestora no banco, ela passou a aspirar a realização do curso de Publicidade e Propaganda em uma universidade particular que possuía uma grande unidade na zona leste.

Embora não tenha sido efetivada no banco, tal experiência de trabalho e de socialização deixou importantes marcas na via de ingresso da garota ao Ensino Superior: além da decisão sobre o curso e sobre a instituição universitária ter sido remodelada pela

⁶⁵ Nestes dias, sua escala de trabalho mudava para ela poder atender ao curso sem deixar de cumprir as horas de trabalho contratuais.

rede de relações articuladas no banco, ao saberem da dificuldade que Bárbara teria para pagar a faculdade após o fim do estágio, os funcionários da instituição fizeram uma “vaquinha” para pagar as mensalidades da garota até ela encontrar um novo trabalho.

Vimos que Bárbara e Washington ingressam no mundo do trabalho por “vontade própria”, pressionados pela situação limite de estarem no “último ano de escola”. No caso do garoto, ainda que ele, assim como os demais entrevistados, busque se distinguir do padrão de consumismo ostentatório dos demais jovens de seu bairro, há a menção de um bem de consumo que move sua submissão a condições de trabalho que ele próprio compara ao “trabalho escravo”, ou seja, o videogame. Celulares e *notebooks* também foram citados pelos demais entrevistados como bens de consumo que ocupavam o mesmo estatuto do vídeo game para Washington. Contudo, um filão de gastos extremamente mais prosaico e imprevisível também foi mencionado com certa frequência nos relatos: os jovens dizem gastar parte substancial de seus modestos salários com “comidas de rua” ou “besteiras” que têm vontade de comer e cuja compra, a partir de seus primeiros salários, já não precisa mais ser, a todo o momento, negociada com os pais.

O trecho da entrevista com Adriana sobre sua primeira experiência de trabalho, como estagiária em um órgão público, nos esclarece sobre esta modalidade de gastos:

[pesquisador] E o salário era legal?

[Adriana]: Na época, pagava 480 reais... Era um dinheiro só meu, meu pai falou que até os 18 era só meu e que depois eu tinha que pagar uma conta, aí eu decidi passar meu celular pra controle, aí eu pago meu celular e a água [ou seja, a conta de água da casa, uma vez que, no momento da entrevista, a garota já havia completado 18 anos]...

[pesquisador] E essa grana no começo, você usava pra que?

[Adriana]: Em geral, eu gastava em comida, pra besteira... ‘Nossa, tô com vontade de comer um lanche que eu sei que vende na esquina de Santana!’, então eu ia lá e comia um lanche... Meu primeiro salário eu gastei só em comida, o segundo eu comecei a segurar mais, o terceiro também pra eu comprar uma roupa que eu queria, uma coisa mais...

Assim, ter certa autonomia de gastos com relação aos pais também se afigura como um móvel importante para essas decisões de ingresso no mundo do trabalho. Mas a última questão que conforma as circunstâncias responsáveis pela difusão da “vontade própria” de trabalhar por volta do último ano do Ensino Médio, entre os entrevistados, refere-se a um fato já abordado no trabalho, isto é, a influência que os “estudantes-trabalhadores” existentes nas redes de relações imediatas desses jovens exercem sobre eles na condição de “modelos impulsionadores” de suas trajetórias educacionais.

Ademais, conforme também já argumentei, o descompasso, subjetivo e objetivo, experimentado com relação às exigências, implícitas e explícitas, dos vestibulares mais concorridos torna esses jovens tendencialmente menos inclinados às tentativas recorrentes de buscar o ingresso em uma universidade prestigiada (seja ela pública ou privada, através de alguma modalidade de bolsa) do que a se iniciar no mundo do trabalho e, desse modo, adquirir a capacidade de financiar sua própria educação superior, ainda que em uma instituição de baixo prestígio.

Ao terem irmãos mais velhos, primos, vizinhos ou colegas de trabalho que se converteram nos primeiros universitários de seus grupos familiares, pagando a faculdade com seus próprios salários, os estudantes do cursinho percebem, ao alcançar o terceiro ano do Ensino Médio, que começar a trabalhar não representa uma contradição com relação à projeção de seus estudos superiores. Ao contrário, a decisão pode representar, na verdade, a condição necessária a tal prolongamento, principalmente quando tais jovens experienciam a distância seus processos de escolarização das exigências do jogo do vestibular nas instituições públicas.

Também já observei que, ao ingressarem no Allende, esses jovens são expostos a outros “modelos impulsionadores”, representados pelos professores do cursinho, que encarnam e projetam outras possibilidades de ingresso no mundo universitário, marcadas pelo investimento na preparação para os vestibulares das universidades públicas e, possivelmente, inclusive, a futura obtenção de bolsas e auxílios estudantis nessas instituições que poderiam liberar esses jovens da necessidade de trabalhar ou, ao menos, da necessidade de trabalhar em tempo integral.

Em minha amostra, o caso já comentado de Marisa representa exemplarmente como os estudantes do cursinho permanecem, por determinado período de tempo, no entrechoque entre essas influências opostas até o momento em que suas trajetórias escolares e recursos (materiais e imateriais), acumulados em seus processos mais amplos de socialização, terminam por incliná-los à reprodução de uma dessas duas modalidades de ingresso no mundo universitário.

Conforme já relatado anteriormente, Marisa permaneceu entre a influência de uma prima mais velha (que havia conseguido uma bolsa integral do PROUNI) e dos professores do cursinho que projetavam a universidade pública como o destino universitário a que todos os estudantes deveriam aspirar. Não obstante, ao longo do ano, percebendo suas dificuldades na preparação para o vestibular e pressentindo suas baixas chances de alcançar tanto o PROUNI quanto uma instituição pública, Marisa converteu-se em uma típica “trabalhadora-estudante”, encontrando emprego como vendedora em uma loja de roupas, para pagar sua própria educação superior em um curso de Administração em uma instituição privada.

O caso de Marisa mostra que, assim como Bourdieu (1989) sustentava, a propensão ao investimento em um determinado campo ou mercado social é diretamente proporcional às chances percebidas — pelo senso prático que move as estratégias dos agentes — em relação ao investimento em questão ser ou não bem sucedido. As chances de fracasso intuitivamente pressentidas conduzem, em geral, ao desinvestimento de tempo, expectativas e esforços por parte do agente em um determinado campo ou jogo social para a realocação de seus recursos em outro campo ou jogo social.

É precisamente nesse sentido que jovens, como Marisa, parecem desinvestir recursos da preparação para o vestibular em direção à realocação dos mesmos em seu ingresso no mundo do trabalho, a partir do qual projetam o acesso ao Ensino Superior na condição de “estudante-trabalhador”, já alcançada por irmãos, primos ou conhecidos mais velhos que “chegaram lá”, isto é, que lograram se converter na primeira geração de suas famílias a alcançar o Ensino Superior.

Ocorrendo, em geral, por volta do terceiro ano do Ensino Médio, esse processo revela-se, portanto, como mais uma desvantagem dos estudantes do Allende com relação aos seus pares de classe média. Pois, como já observado, nas entrevistas com estudantes de engenharia originados de classes médias, nota-se que o terceiro ano do Ensino Médio é um período de imersão profunda e exclusiva na preparação para o vestibular, no qual, por vezes, o último ano do colégio é cursado em conjunto com um cursinho particular e complementando, ainda, por uma rotina diária de estudo. Quando somados todos esses investimentos educacionais dos entrevistados de classe média, chega-se, nos casos de maior engajamento, a rotinas que totalizam 12 horas diárias de estudo ou de aulas para o vestibular.

Nesse mesmo momento de suas trajetórias, por seu lado, os estudantes do Allende, seja por força das incertezas quanto ao futuro após o término do colégio, seja por força do desejo de obter alguma autonomia financeira ante os pais, escolhem, por “vontade própria”, dividir tempo e energia entre o estudo e suas primeiras incursões no mundo do trabalho.

Esse duplo investimento pode perturbar até mesmo as trajetórias mais singulares de sucesso escolar. Elena cursou uma pequena escola particular de seu bairro, no Ensino Fundamental, e uma ETEC “de elite”, como ela afirma, no centro da cidade durante o Ensino Médio. No segundo ano desse nível de ensino, ela prestou a FUVEST como “treineira” e alcançou a nota de que precisaria para se classificar para a segunda fase do exame, com chances de aprovação, no curso de Letras da USP. Assim, no terceiro ano, desejando alguma independência financeira ante aos pais, ela resolveu começar a trabalhar, considerando que já estava bem preparada para o vestibular. No trecho abaixo, ela narra as consequências da decisão:

[pesquisador] E aí na prova você passou apertado na 1ª fase [da FUVEST]... Como foi isso?

[Elena]: Então, a 1ª fase, acho que eu não tava muito bem no dia da prova, então acho que eu fiz uns 43 [pontos], mais com o Includsp [bonificação para alunos que cursaram Ensino Médio em escolas públicas] subiu pra 44, 45 acho. Mas eu considerei uma nota baixa porque, no ano anterior, quando eu tinha prestado pra treineiro [alunos sem o Ensino Médio completo, que prestam a prova somente como ‘treino’] sem o Ensino Médio completo, eu

tinha feito 51, então eu achava que eu ia ir melhor e foi bem o contrário! Tanto na Fuvest quanto no Enem, acho que esses fatores de estágio e de trabalho prejudicaram... Aí quando eu tomei esse susto, eu falei 'Não! Agora eu não quero mais saber do estágio!' [risos] Vou estudar pra 2ª fase e focar...' Aí depois que eu saí do estágio e terminei a escola, eu tive mais tempo de estudar [pra 2ª fase].

Vemos, portanto, que a escolarização de Elena dota-lhe de plenas condições de aprovação no exame vestibular de uma instituição concorrida. A partir desses recursos e propriedades distintivas com relação aos demais entrevistados, a garota torna-se capaz de formular um curso de ação distinto daquele que acabei de descrever acima como tendencial entre os entrevistados: percebendo o risco em que ela havia colocado sua aprovação em uma instituição pública — considerada por ela como possível antes mesmo da conclusão do Ensino Médio — Elena desinveste momentaneamente tempo e esforços de sua primeira incursão no mundo do trabalho para realocá-los na reta final de sua preparação para o vestibular.

3.5) Uma dificuldade a mais: a cor da pele

Neste tópico do capítulo, abordo uma fonte de dificuldades adicionais enfrentada por muitos dos estudantes do Allende em suas trajetórias de acesso ao Ensino Superior. Além das constrições originadas de seus processos de socialização cultural, dos limites e das lacunas de sua escolarização, de suas formas de apropriação de materiais didáticos e de suas dinâmicas de ingresso no mundo do trabalho, os garotos e garotas negras do Allende também experienciam como dificuldades e obstáculos o preconceito racial manifesto, principalmente, nos espaços difusores de cultura e de educação que frequentam.

No questionário aplicado, 50% dos respondentes declaram-se brancos, 35% pardos e 12% pretos. Para podermos comparar este quadro a perspectivas mais amplas, uma vez que os estudantes do cursinho já concluíram ou estão prestes a concluir o Ensino Médio, podemos observar que, na coorte de idade de 18 a 24 anos, 42% dos jovens “não-brancos” (isto é, pretos e pardos) concluíram o Ensino Médio em 2009 no país, enquanto, na mesma

coorte, 62% dos jovens brancos completavam o mesmo nível de ensino naquele ano (Andrade, 2012).

Ainda sobre o questionário, vale notar que, nos níveis de escolaridade limitados pela posse do diploma secundário, os pais dos estudantes negros possuem certa vantagem: 36% deles possuem o Ensino Médio completo, por exemplo, enquanto apenas 23% dos pais de estudantes brancos possuem esse mesmo diploma. Não obstante, nos dados sobre pais com Ensino Superior completo, a vantagem proporcional dos pais de jovens brancos é enorme: apenas 1,5% dos pais de negros do Allende possuem o Ensino Superior, enquanto 15% dos pais de brancos alcançaram esse diploma.

O questionário também trazia uma questão sobre a renda familiar dos estudantes. No entanto, este dado não foi utilizado na caracterização da origem social dos estudantes em virtude do alto índice de respostas inválidas. De fato, mais de um terço dos respondentes deixaram a questão em branco ou assinalaram a alternativa “não sei/prefiro não responder”.

De todo modo, os dados recolhidos sugerem que os estudantes negros tendem a se originar de domicílios que dispõem efetivamente de menor renda familiar ou, ao menos, que eles se percebem como mais pobres do que seus pares brancos: assim, 67% dos jovens negros que responderam à questão de forma válida declaram renda familiar igual ou inferior a dois salários mínimos e apenas 24% declaram renda entre dois e cinco salários, enquanto, entre os brancos que responderam, esses números são, respectivamente, 50% e 42%.

Entre os entrevistados, há casos de estudantes negros que manifestam, em suas relações familiares, constantes desafios às posturas de acomodação ou de contemporização que os membros mais velhos de seus grupos familiares demonstram face às relações interraciais. Gabriel é um jovem que gosta de rap e traja frequentemente roupas no melhor estilo *hip hop*, ou seja, calças largas, tênis de skatista e camisetas de marcas associadas ao movimento *hip hop* com seus inseparáveis óculos de grau e seu cabelo explicitamente encaracolado. Certa vez, em um “Círculo”, ele tomou a voz para discordar de um colega que tratava implicitamente o funk ostentação e o rap como estilos musicais assemelhados,

afirmando que a maioria dos *MCs* (compositores e cantores de rap) são pessoas que valorizam a educação e a reflexão sobre problemas sociais, muitos deles tendo diploma de Ensino Superior. Ele narrou nos seguintes termos a divergência com relação à postura da avó negra, que nega a existência de racismo no país:

(...) Que nem, por exemplo, minha vó: ela veio do interior muito nova, faz muito tempo, lá nos anos... Não sei, 40 ou 50... Aqui em São Paulo, ela foi acolhida por uma família... Assim... Ela trabalhava na casa dessa família, né? [risos] Mas ela diz que [imitando a avó] 'Graças a Deus, essa família foi maravilhosa!' Então, ela fala que não, não tem preconceito... Que ficar pensando isso aí é besteira e que cotas é besteira também! Eu fico nervoso com as opiniões dela! Vivo tentando falar disso com ela, mas é que também, na idade que ela tá, é de outra geração, né? Difícil mudar! [risos]

Assim, para a geração dos estudantes negros do Allende, a existência de preconceito racial é inquestionável, mesmo para aqueles que, diferentemente de Gabriel, não estão fortemente investidos em uma subcultura juvenil marcada pela denúncia e pelo combate ao racismo. Nos relatos de entrevista, as cicatrizes do preconceito mostram-se presentes, inclusive, nas estratégias matrimoniais dos pais de dois entrevistados de famílias inter-raciais.

Arlene é negra, cabelos encaracolados⁶⁶ e dotada de um franco e constante sorriso no rosto. Sobre essa questão, ela conta:

Meu pai é negro, ele casou com a minha mãe que é branca, dizendo: 'Eu caso com você para os meus filhos não nascerem daquele jeito!' Ele falava isso apontando pra um monte de negrinho na rua, mas aí nasceu eu, meu irmão... tudo pretinho! [risos] Só minha irmã é que foi nascer branca!

⁶⁶ A referência constante aos cabelos dos entrevistados negros justifica-se pois, como Souza (2012,p.173-199) argumenta, o alisamento do cabelo (entre as mulheres negras) ou a raspagem do mesmo (entre os homens) revelam-se como uma das principais estratégias de dissimulação de uma característica fenotípica constantemente estigmatizada pelas manifestações explícitas ou implícitas de preconceito racial vigente no país.

Eraldo apresenta um relato semelhante neste trecho da entrevista em que comenta as manifestações de preconceito observáveis entre negros de sua própria família:

(...) minhas primas são todas da minha cor, negras, mas eu percebi que elas sentem um preconceito muito forte contra o próprio negro. Por exemplo, nenhuma delas arrumaram namorados negros, a minha mãe também [não]... Quando ela me contou isso eu fiquei surpreso! Eu falei 'Pô, mãe, como assim?'. É que ela falou que desde pequena, ela sofria preconceito racial, porque a tonalidade de pele dela é bem mais escura do que a minha e ela falou que sofria muito preconceito... Tanto que ela nunca teve... Minto, ela teve um namorado negro, mas esse namorado negro discriminou ela por ela ser negra e ela começou a se afastar dos homens negros... Aí ela me falou 'eu tive meus filhos com homens brancos, porque eu não queria que meus filhos sofressem o mesmo preconceito que eu sofri na infância.' Aí, foi quando me caiu a ficha: pô, meu, que situação pesada! Inclusive minha mãe vive me perguntando: 'e aí, você já sofreu alguma discriminação de cor? Se acontece, fala pra mim!'

Mas a questão essencial para nossos esforços analíticos neste tópico é o fato de que os entrevistados narram com frequência, quando eu lhes pergunto sobre os eventuais episódios de racismo que já sofreram, ocorrências de preconceito em espaços difusores de cultura e de educação. Essas narrativas mostram que os jovens negros têm que enfrentar dificuldades adicionais, em suas trajetórias educacionais, com relação àquelas que se interpõem aos brancos de origem social semelhante. Em geral, essas dificuldades emanam de representações desfavoráveis à capacidade ou, até mesmo, à adequação da presença da criança ou do jovem negro nesses espaços difusores de educação ou de cultura. A literatura da área demonstra como essas representações podem ser projetadas, explícita ou implicitamente, tanto pela equipe profissional desses espaços — no caso das escolas, principalmente pelos professores — quanto pela clientela de tais espaços, isto é, no caso das escolas, pelos demais estudantes (Carithers, 1970; Byalick & Bershof, 1974; Patchen, 1982).

Retornando aos entrevistados, Fernando é um estudante do cursinho que tinha uma bolsa para estudar em uma escola particular, de clientela majoritariamente branca, no início de seu Ensino Fundamental. A bolsa havia lhe sido concedida devido ao fato de que sua tia era professora nessa escola. Não obstante, um incidente, ocorrido na segunda série, motivou sua saída para um estabelecimento público. Um garoto na classe fez-lhe ofensas racistas,

Fernando perdeu o controle e desferiu um soco no rosto do menino. Após o ocorrido, os avós de Fernando consideraram que transferi-lo dessa escola para o estabelecimento público de seu bairro seria o melhor curso de ação possível.

Novamente Eraldo oferece-nos outro relato que também evidencia o preconceito ou, ao menos, a percepção de preconceito em espaços difusores de educação e de cultura que, certamente, reduz as possibilidades de identificação ou de trânsito desenvolvimento de jovens negros nesses espaços. Ele reporta tanto um episódio individual quanto um episódio amplamente discutido em uma atividade de “Círculo” no Allende, sobre a sensação de discriminação que alguns alunos experimentaram ao frequentar o “bandejão” no chamado “Dia na USP” organizado anualmente pela Rede Emancipa⁶⁷.

[Eraldo] (...) por exemplo, eu tá num local, por exemplo, no MASP, eu já fui no MASP e tudo, e percebi que lá eu era o mais escuro... E o pessoal... Bom, eu ia tomar um café e o pessoal me olhava de uma forma... De uma forma inferior, sabe? Tipo ‘pô, meu, o que é que esse cara tá fazendo aqui? A realidade dele não é essa...’ E eu senti isso, e eu também senti um certo preconceito no “Dia na USP”, muito preconceito, não só eu, todos os demais estudantes, né? [isto é, os demais estudantes do Emancipa]. Quando a gente foi almoçar no “bandejão”, o pessoal olhava de uma forma, muito, muito pesada pra gente... Dava pra perceber....

[pesquisador]: Quem era esse pessoal?

[Eraldo] Era alguns estudantes da USP, não todos, mas quase 100% do pessoal que atendia, esses aí foram escancarados, os estudantes ainda davam aquela olhadinha meio que de... De desgosto, mas o pessoal que atendia [risos irônicos] eles não mediam palavras, dava pra ver que tava bem explícito o preconceito que existia ali... E eu acho uma bobagem, né? Porque eles são da mesma classe que nós, né? [risos irônicos] Isso me deixou bem chateado: pessoal, mesmo que tem dinheiro, nem tanto, mas o pessoal da nossa classe, nos desmerecendo...

⁶⁷ Como mencionado na Introdução do trabalho, o “Dia na USP” congrega todas as iniciativas do Emancipa localizadas na região metropolitana de São Paulo em uma passeata pela Cidade Universitária, em um sábado do primeiro semestre, através da qual os estudantes travam, em geral, seu primeiro contato com o *campus* ao mesmo tempo em que reivindicam a adoção da política de cotas e o fim do vestibular para as universidades públicas paulistas. Em virtude de contatos realizados pelo Emancipa junto aos órgãos de assistência estudantil da USP, alguns alunos recebem um tíquete para almoçar no refeitório da universidade e, desse modo, ter uma experiência aproximada à condição de estudantes da instituição.

Como o “Dia na USP” ocorre aos sábados, os estudantes da universidade que os jovens do Emancipa encontraram no restaurante universitário são, provavelmente, os estudantes que moram na habitação estudantil da USP, de origens sociais e de composição racial semelhante às origens e à composição que caracterizam os estudantes do cursinho popular. É improvável, portanto, que os olhares desses estudantes tenham sido, de fato, manifestações de preconceito ou de desprezo: é mais factível crer que esses olhares manifestavam tão-somente a surpresa com a quebra da monotonia que costuma caracterizar as dependências da universidade aos sábados. Porém, o fato de Eraldo e muitos dos demais visitantes do “bandejão” terem se sentido intimidados é um indício forte de que a possibilidade de ser alvo de preconceito em um espaço cultural ou educacional está fortemente arraigada nesses garotos e garotas em virtude de suas desagradáveis experiências anteriores.

3.6) O entrechoque de influências contraditórias e o rebaixamento das expectativas incorporadas

Nos dois últimos tópicos do capítulo, retorno à análise dos condicionantes próprios ao contexto interacional delimitado pelo cursinho Salvador Allende. Ou seja, buscarei tratar de duas fontes de dificuldades e de obstáculos que caracterizam as tentativas de acesso ao Ensino Superior por parte dos estudantes do cursinho: as influências contraditórias que passam a lhes alcançar a partir de seu ingresso no Allende e o, digamos, onipresente fantasma da evasão.

Na cena etnográfica da aula inaugural de 2013 no Allende, descrita no capítulo anterior, busquei demonstrar que, desde os primeiros sábados de aula, as interações entre os estudantes e os organizadores do cursinho visam inculcar nos ingressantes um sentimento de titularidade do direito de se estudar em uma universidade pública. Não obstante, tais interações não visam somente inculcar nos alunos esse sentimento de titularidade. Pois, através dessas interações, os professores também buscam transmitir aos alunos a percepção acerca da possibilidade, aberta a eles, de assegurar concretamente esse direito, ou seja, eles

buscam transmitir igualmente a crença na possibilidade dos estudantes enfrentarem e superarem os concorridos exames vestibulares.

Aliás, é comum ouvir os militantes do cursinho afirmarem que o Emancipa busca apresentar, ao mesmo tempo, uma “saída individual” e uma “saída coletiva” ao processo de seleção e de exclusão universitária. A “saída individual” seria a preparação do aluno da escola pública para enfrentar o vestibular, já a “saída coletiva” seria a mobilização política para se exigir, no longo prazo, o fim dos vestibulares e a universalização do “direito ao Ensino Superior público e de qualidade”, como os militantes costumam afirmar enfaticamente.

Essa construção interacional tanto do sentimento de titularidade de um direito quanto da possibilidade de alcançá-lo exerce consideráveis impactos subjetivos sobre os estudantes do cursinho: de fato, eles passam a enxergar, ainda que momentaneamente, a universidade pública como um destino social possível. O resultado desse processo interacional é, justamente, a transformação das expectativas de acesso ao Ensino Superior incorporadas por esses jovens.

No tópico sobre os “modelos impulsionadores” de trajetória, no capítulo anterior, eu também tentei demonstrar que os “estudantes-trabalhadores” em instituições de Ensino Superior massificadas, inseridos nas redes de relações imediatas dos estudantes do cursinho, influenciam sobremaneira a conformação do horizonte de possíveis inserções universitárias vislumbrado pelos estudantes do cursinho antes de seu ingresso no Allende. Não obstante, ao ingressar no Salvador Allende, esses estudantes entram em contato com outros modelos impulsionadores de trajetórias, ou seja, eles entram em contato com os próprios professores e coordenadores da iniciativa que são convictos defensores da universidade pública e, sobretudo, da causa representada pela democratização da universidade pública. Assim, tais professores e coordenadores buscam engajar os estudantes, desde o início do ano, no processo de construção interacional da aspiração à universidade pública que vimos ilustrada na cena etnográfica acima aludida.

Inicialmente, esse processo parece ser conduzido com extremo sucesso todos os anos. Nas primeiras semanas de aula no ano, dificilmente um professor do Allende poderá

caminhar pelo longo corredor em que se encontram dispostas as salas do cursinho sem que algum estudante interrompa seus passos com dúvidas sobre os vestibulares das instituições públicas, sobre as carreiras oferecidas por essas instituições e vários outros tipos de informação sobre os processos seletivos e o sistema universitário público.

No entanto, conforme transcorre o primeiro semestre, as dificuldades de preparação dos estudantes para o vestibular avolumam-se. Ainda que a família desonere os filhos da obrigação imediata de ingresso no mundo do trabalho, as incertezas quanto às possibilidades de aprovação nesses exames levam os estudantes, como descrevi no tópico anterior, a se indagar se não seria mais adequado começarem a trabalhar para, caso não alcancem a universidade pública ou uma bolsa PROUNI, poderem financiar seus próprios estudos superiores como, aliás, os “estudantes-trabalhadores” que eles conhecem buscam fazer.

Mas além das dificuldades de ordem material, os estudantes do cursinho também experienciam sérias dificuldades escolares e culturais, como já vimos no presente capítulo.

A percepção crescente acerca das defasagens e das dificuldades a serem superadas abala profundamente o sentimento acerca da possibilidade real de concretizar o destino apreendido como alcançável inicialmente no contexto interativo do cursinho.

Previsivelmente, os simulados dos exames vestibulares organizados pelo cursinho correspondem aos momentos do ano em que esse abalo das convicções recentemente incorporadas com entusiasmo alcança sua máxima expressão, sendo objetivado na aceleração da evasão a partir do momento em que os resultados dos testes são divulgados para os alunos. O fato motiva longas e recorrentes discussões entre os professores e coordenadores, que tentam pesar as vantagens e as desvantagens de se realizar ou não os simulados.

De fato, essas provas simuladas, que visam à familiarização dos estudantes com a situação própria aos exames vestibulares, acabam por materializar, de forma concreta e tangível, a ampla distância entre os conhecimentos detidos pelos alunos e os conteúdos que os vestibulares exigirão deles: em 2013, por exemplo, o aluno que obteve o melhor

desempenho no primeiro simulado do ano no Salvador Allende (realizado ao final do mês de maio daquele ano) acertou pouco mais de metade da prova.

Em um interessante texto, E. Goffman apresenta, a partir dos casos de vítimas de fraudes financeiras nos EUA, a temática do *cooling out*, isto é, o momento em que os agentes sociais enfrentam alguma espécie de frustração das expectativas e das definições identitárias que construíram sobre si ou que lhes foram impostas nas situações interacionais em que esses agentes se encontram cotidianamente engajados. Essa experiência de frustração obriga os agentes a reelaborar essas expectativas e definições, com a finalidade de atribuir um sentido plausível à ocorrência de fracasso social que lhes acometeu (Goffman, 1952).

A partir dessa temática, Goffman aborda, em escala microssociológica, a necessidade humana de construir um sentido para as experiências de fracasso através do “esfriamento”⁶⁸ das expectativas previamente constituídas e o consequente rebaixamento do novo estatuto identitário que o agente deve aceitar para si mediante a ocorrência dessas experiências de fracasso.

Ora, os estudantes do cursinho que, primeiramente, incorporam as aspirações ao ingresso em uma instituição renomada para — em apenas alguns meses ou semanas — tomarem consciência acerca da fragilidade dessas expectativas também se encontram expostos a esse processo de *cooling out*.

Em tais processos, evidencia-se como fundamental a recorrência desses jovens à sua rede de relações imediatas na família ou no trabalho, que vem a lhes oferecer a racionalização necessária para a aceitação do rebaixamento das expectativas de ingresso universitário, incorporadas no cursinho, bem como para o redirecionamento de seus esforços e suas esperanças após a fragilização ou a frustração dessas expectativas.

Essa atribuição de sentido à experiência de fracasso nos processos seletivos para instituições universitárias — operada, em geral, no circuito das relações sociais que engajam o agente às pessoas que compartilham condições semelhantes de origem e de trajetória social, dentro ou fora de seu grupo familiar — aprofunda e intensifica, com efeito, esses

⁶⁸ Em tradução livre da expressão mobilizada por Goffman, o “cool out”.

laços sociais “fortes” que ligam os agentes aos seus pares no lugar específico da estrutura social em que se inserem.

Logo, tal aprofundamento ou intensificação é um momento capital do processo segundo o qual os agentes tendem a incorporar, em seus percursos singulares, a trajetória modular do grupo social a que eles pertencem do ponto de vista objetivo da estrutura social. No caso que aqui nos interessa, esse momento de incorporação da trajetória modular implica um afastamento — uma capitulação, na verdade — ante as perspectivas de ingresso nas instituições universitárias prestigiadas que foram vislumbradas, por um curto espaço de tempo, a partir da experiência desses agentes na iniciativa de cursinho investigada.

Nesse contexto, Washington relata de forma exemplar o processo de “*cooling out*” pelo qual passou, amparado pela irmã mais velha que se encontrava próxima, então, de sua graduação em uma instituição universitária de massa:

Eu estudei, estudei, estudei, mas apesar de reconhecer que eu sou inteligente, eu vi que na [universidade] pública não ia dar... Então eu fui ver particular... Antes disso eu quis entrar no Instituto Federal, uma puta duma faculdade, mas eu não consegui... Tentei a FATEC duas vezes, mas também não consegui. Daí eu [pensei] ‘bom, não consegui a pública, então vamos pra particular! Aí eu falei disso com a minha irmã... Ela disse que, pra alguns empregos, [os empregadores] vão sim se preocupar com o nome da faculdade, mas quem faz a faculdade é o aluno, não importa o nome, se você tá disposto a aprender, você vai aprender. Depois dessa conversa com minha irmã, eu quis a Anhanguera, tentei na Anhanguera, mas consegui na FMU. Eu tive uma outra visão, né? Claro, pra um emprego de tecnologia⁶⁹, se [o empregador] vê uma USP no currículo, uma UNICAMP, UNIFESP, UNESP, você vai ser o primeiro, com certeza, mas também ele não vai desmerecer o conhecimento das outras [faculdades]. Hoje eu tenho um olhar bem abrangente nisso: faculdade quem faz é o aluno.

Dada as baixas chances de aprovação em uma universidade pública, intuitivamente antecipadas pelo garoto, Washington vira-se para as instituições particulares, sendo que a “conversa” com a irmã dota-o da racionalização necessária para aceitar subjetivamente o rebaixamento de suas expectativas. Como vimos, a irmã assegura ao garoto que, a despeito

⁶⁹ A carreira cursada pelo garoto insere-se na área de tecnologia, sendo um curso de tecnólogo, com duração prevista de cinco semestres, intitulado “Análise e Desenvolvimento de Sistemas”.

do fato de que, para determinados processos seletivos, a reputação da instituição de Ensino Superior pode efetivamente prejudicá-lo, sua força de vontade como aluno dedicado poderia torná-lo capaz de superar, no fim das contas, a baixa reputação de seu diploma. Assim, Washington afirma que possui atualmente “um olhar bem abrangente nisso”, havendo incorporado a racionalização frequentemente citada pelos entrevistados que passam por processos semelhantes, isto é, o mote de que “a faculdade quem faz é o aluno”.

Nota-se, portanto, que o referido mote expressa a tendência à neutralização de eventuais críticas orientadas à denúncia ou à contestação da precariedade das instituições privadas em que esses jovens ingressam em favor de um alto (senão, máximo...) grau de auto responsabilização que esses estudantes passam a assumir.

Em outros termos, tais jovens passam a atribuir exclusivamente a si próprios a obrigação de serem bons alunos no Ensino Superior e, futuramente, competentes e bem-sucedidos profissionais no mercado de trabalho, desonerando as instituições universitárias precarizadas em que estudam de quaisquer críticas uma vez que — através da racionalização que eles incorporaram em seu circuito de laços “fortes” — é, supostamente, “o aluno quem faz a faculdade”, em ressonância ao discurso de voluntarismo irrealista que também caracteriza, por exemplo, a literatura de autoajuda⁷⁰.

Assim sendo, nota-se que esse processo de rebaixamento das expectativas de ingresso universitário, além de caracterizar a incorporação da trajetória modular aos jovens que compartilham as mesmas condições sociais de existência do que a maioria dos estudantes do Allende, opera, paralelamente, a auto responsabilização do agente sobre seu próprio futuro, ou seja, a incorporação da ideologia liberal dominante, segundo a qual os esforços ou o mérito pessoal determinam, em última instância, as trajetórias bem ou mal sucedidas seja no sistema de ensino, seja no mundo do trabalho.

Eis aqui, portanto, um interessante exemplo sobre como um fenômeno enxergado a partir do enfoque hermenêutico de E. Goffman — centrado na apreensão das formas e dos

⁷⁰ Nas entrevistas com os estudantes do Allende, recolhi referências esparsas sobre o consumo de livros de autoajuda entre esses jovens. Contudo, em suas publicações em redes sociais, acompanhadas ao longo da pesquisa, são frequentes as postagens de frases ou mensagens retiradas de tal literatura ou estilizadas a partir do princípio básico a ela, segundo o qual a “força de vontade individual” pode superar qualquer barreira.

processos segundo os quais os agentes sociais buscam atribuir sentido às suas experiências — encaminha uma constatação pertencente à esfera de preocupações tipicamente bourdiesiana, à medida que, a partir da análise aqui produzida, torna-se possível observar brevemente como as relações de sentido expressam e constituem, ao mesmo tempo, as relações objetivas de dominação social.

Afirmar peremptoriamente que “quem faz a faculdade é o aluno”, após o fracasso ou a auto exclusão perante os processos seletivos para as instituições prestigiadas do sistema universitário nacional, afigura-se como uma inequívoca manifestação do alcance e do poder da “violência simbólica” (Bourdieu, 2003, p. 7-8), segundo a qual os dominados incorporam as categorias de conhecimento e de reconhecimento do mundo próprias aos dominantes e que, dessa maneira, tendem a reproduzir e a legitimar as relações assimétricas entre ambos.

Por fim, retomando o exemplo de Washington, paradigmático entre as narrativas de *cooling out* recolhidas na amostra, nota-se que esse processo de rebaixamento das expectativas não pode ser adequadamente abordado enquanto determinação exclusivamente subjetiva do agente que, nessa chave, imputaria solitária e individualmente sentido aos resultados previamente indesejados de suas experiências práticas no mundo, descobrindo, também sozinho, de acordo com tal suposição, as racionalizações e as alternativas possíveis ao fracasso. Pois, como o exemplo apresentado evidencia, as redes de relações imediatas em que os agentes estão inseridos exercem profundo impacto tanto sobre a formulação dos sentidos e das racionalizações a partir das quais o agente busca enfrentar o fracasso quanto sobre o mapeamento dos destinos sociais (tanto universitários, quanto ocupacionais) que se colocam como alternativas possíveis para a redefinição das expectativas identitárias do agente.

3.7) A evasão

Por vezes, o rebaixamento das expectativas previamente constituídas no contexto do cursinho pode se desdobrar, inclusive, na decisão de abandonar o próprio cursinho popular, engrossando as fileiras da evasão.

Mencionei anteriormente o caso de Marisa. Ao experimentar dificuldades em sua preparação para o vestibular e, logo, pressentir como incertos os lucros que poderia auferir daquele investimento educacional, ela decidiu alocar parte substancial de seu tempo e de sua energia para o ingresso no mundo do trabalho. Desse modo, caso não fosse capaz de alcançar a nota no Enem necessária para reivindicar uma bolsa PROUNI, ela teria condições de pagar pelos seus estudos superiores, o que, de fato, veio a acontecer. A mudança de estratégia não implicou, nesse caso, em abandono do cursinho, mas terminou por se desdobrar na menor frequência de comparecimento às aulas e, certamente, em menos tempo disponível para seus estudos.

Em muitos casos, no entanto, as dificuldades experimentadas na preparação para o vestibular levam os estudantes ao abandono completo da iniciativa. Nos casos em que pude entrar em contato com os alunos que abandonaram o cursinho (geralmente através do Facebook), essa razão não era explicitamente manifesta, porém parecia latente à multiplicidade de explicações e de situações pessoais narradas por esses ex-estudantes.

Esse não é, porém, o único motivo que pode gerar a decisão de abandono. Na entrevista com Taís, ela reporta que três amigos de sua turma no cursinho abandonaram a iniciativa — cerca de seis meses após terem ingressado no Allende — após comparecerem à primeira “aula-protesto”, organizada pelo Emancipa para marcar as aberturas de semestre a partir daquele ano (2013), por se sentirem “manipulados”. No capítulo seis, explorarei em maior detalhe essas ocorrências de evasão por questões políticas.

A despeito da possibilidade de evasão motivada por divergências políticas, a intensificação do processo de abandono do cursinho após o primeiro simulado organizado pelo Allende apresenta-se, indubitavelmente, como o fenômeno responsável pela maior parte do problema da evasão, amplamente discutido pelos professores e pelos coordenadores da iniciativa.

O ano no Allende começa com quatro salas de aula de 50 alunos cada. Progressivamente, no entanto, as salas esvaziam-se até o momento — em geral, antes do mês de julho em que elas se fundem em apenas duas salas com menos de 50 alunos cada.

Nesse momento, os corredores antes vibrantes de estudantes com suas aspirações e suas dúvidas passam a ficar sensivelmente mais vazios e silenciosos e, nas aulas ou nas atividades políticas do cursinho, a participação dos estudantes passa a se restringir a um grupo específico de alunos que recorrentemente se manifestam.

Contudo, como esclarecido na Introdução, o segundo semestre de cada ano inicia-se com uma nova infusão de ânimo, representado pela entrada de outros 200 alunos no cursinho, por ocasião do módulo intensivo, iniciado a partir do mês de agosto. Por algumas semanas no começo do segundo semestre, o Allende volta, portanto, a contar com ampla lotação e entusiasmo. Não obstante, conforme foi possível notar nos três anos de observação participante, a mesma sucessão de estados subjetivos, descrita acima para as turmas do extensivo, repete-se, em velocidade ainda maior, para as turmas iniciadas em agosto.

Com menos tempo para estudar, os alunos ingressantes em agosto tendem a desistir mais rapidamente do que seus pares do extensivo. Assim, os últimos meses do ano no cursinho são caracterizados por uma atmosfera que, em comparação àquela que marca o início do ano no cursinho, é consideravelmente melancólica. Se nas primeiras semanas que marcam o início dos módulos extensivo e intensivo, os professores e coordenadores deparam-se com, ao menos, quatro salas de 50 alunos cada, corredores lotados, incessantes e curiosas perguntas, dentro e fora de aula, sobre os conteúdos ensinados, os exames vestibulares, as escolhas de carreira etc., nas últimas semanas de aulas do ano, o cursinho conta, em geral, com apenas duas salas (uma do módulo intensivo e outra do extensivo) e cerca de 15 alunos em cada uma delas.

Os professores assinalados para o primeiro horário (como eu mesmo o fui algumas infelizes vezes...) acordam cedo e dirigem-se à iniciativa para encontrar frequentemente, nessas últimas semanas, menos de cinco alunos em sala, uma vez que os atrasos e as faltas tornam-se mais frequentes nessa época.

Em suma, a evasão expressa e materializa todas as dissonâncias — que busquei evidenciar ao longo deste capítulo — entre as competências e disposições incorporadas pelos estudantes do Allende em seus processos de socialização e de escolarização, de um

lado, e o conjunto de exigências, implícitas e explícitas, dos processos seletivos que medeiam as chances de acesso às instituições mais prestigiadas de nosso sistema de Ensino Superior, por outro. Dessa maneira, a questão da evasão demonstra como mesmo os jovens de condições relativamente privilegiadas no seio das camadas populares da cidade mais rica do país — investidos, ademais, de altas propensões ao investimento no jogo escolar — podem ser acometidos pelo fenômeno da auto exclusão escolar a partir do momento em que passam a ser dotados da aspiração ao ingresso nas principais instituições universitárias do estado através de suas experiências no cursinho popular.

A esta altura da argumentação, já reunimos as condições necessárias para delinear um quadro mais elaborado do grupo de jovens retratados no estudo, qualificando e aprofundando a reconstituição das propriedades sociológicas — iniciada já na Introdução do trabalho — que caracterizam tanto as origens quanto as trajetórias desses jovens no espaço social próprio às camadas populares da cidade de São Paulo.

Vimos que esses jovens originam-se de frações relativamente privilegiadas dessas camadas, uma vez que seus percursos escolares desenvolveram-se de forma fluida e regular alcançando, nessas trajetórias caracteristicamente ininterruptas, a conclusão do Ensino Médio antes dos dezoito anos de idade. Ademais, também evidenciei que a maioria das famílias desses estudantes logrou alcançar um padrão material de vida modesto, embora estável, reunindo, portanto, as condições objetivas necessárias para pouparem seus filhos do ingresso no mundo do trabalho antes da conclusão desse nível de ensino. Em paralelo, observei igualmente que, ao contrário do que ocorre frequentemente entre os jovens das frações mais estigmatizadas das camadas populares, as garotas e garotos do Allende tendem a não vivenciar experiências de gravidez ao longo desses anos de Ensino Médio.

Não obstante, também vimos que essas condições relativamente privilegiadas estão absolutamente longe de emular as condições segundo as quais se desenrolam as trajetórias, sociais e escolares, dos jovens de classe média, uma vez que, além de realizarem seus percursos escolares geralmente na rede pública, os estudantes do Allende tampouco

puderam contar com as múltiplas oportunidades, cursos e experiências extraescolares com as quais os jovens de classe média são comumente dotados.

Ao investigar a produção social das aspirações ao ingresso no Ensino Superior entre os estudantes do Allende, ressaltei a importância do sentimento de distinção moral e disciplinar, ante os demais jovens do bairro, que os jovens do Allende tendem a incorporar em seus processos de socialização familiar, argumentando que tal sentimento interiorizado desdobra-se na recusa às estratégias de acumulação imediata de capital econômico, recorrentes entre os jovens de seus bairros, como forma de viabilizar os estilos de vida marcados pelo consumismo hedonista e pela fruição imediata dos demais lazeres juvenis que são comumente associados, no discurso dos entrevistados, pela suposta afiliação dos jovens de seus bairros aos circuitos e padrões comportamentais próprios ao “funk ostentação”.

Ao invés de tais estratégias, ancoradas em uma perspectiva temporal orientada à fruição imediata do presente, os jovens do Allende constituem suas identidades juvenis associadas à estratégia de acumulação de credenciais escolares, através de suas altas propensões ao investimento no jogo escolar, vista por eles como a forma, por excelência, de viabilizar processos de ascensão social, apresentados e justificados não em função de inclinações hedonistas (algo que os aproximaria dos jovens de seus bairros com relação aos quais eles buscam se distanciar), mas sim por um discurso moral centrado na perspectiva de adquirir as condições materiais necessárias para prestar auxílio à família de origem, além de dotar seus próprios descendentes de melhores condições futuras de vida e de escolarização.

Desse modo, os jovens do Allende incorporam uma perspectiva temporal de feições ascéticas, marcada pela racionalização do presente em nome da acumulação de credenciais escolares que possam lhes assegurar condições materiais e simbólicas recompensadoras no futuro. Tal ascetismo encontra-se simbolizado e expresso nos hábitos de lazer, de consumo e de vestimenta sóbrios e frugais dos estudantes do Allende, em comparação aos jovens de seus bairros, bem como à experimentação da própria sexualidade e afetividade de forma racional e controlada, com o intuito de evitar ocorrências de gravidez precoce que poderiam obstaculizar suas projeções de investimento escolar, conforme suas mães, em geral, lhes advertem ao mobilizarem seus próprios exemplos pessoais.

Contudo, a despeito dessas estratégias de acumulação de capital cultural e da alta propensão ao investimento escolar que lhes caracteriza, também busquei demonstrar, por outro lado, a operação de dinâmicas e de fatores, sociais e escolares, que se encontram na raiz da incorporação de disposições e de competências, por parte desses jovens, dissonantes ante as exigências, implícitas e explícitas, dos processos seletivos para as instituições mais prestigiadas do sistema de Ensino Superior no país.

Nesse contexto, argumentei que a natureza inconsciente da transmissão intergeracional de recursos materiais e imateriais — mesmo sendo objeto de agenciamentos deliberados por parte dos grupos familiares retratados, com o intuito expresso de prolongar a escolaridade de seus descendentes — implica a transmissão de disposições linguísticas tendencialmente afastadas da norma culta da língua, de inclinações a atividades de lazer concentradas no consumo da cultura audiovisual e de poucas oportunidades extraescolares de acumulação de capital cultural.

Ademais, também evidenciei que a escolarização desses jovens — transcorrida, em geral, nas instituições de ensino da rede pública paulista — não foi capaz de lhes dotar com os conhecimentos, as disposições e as competências exigidas pelos processos que medeiam o acesso às melhores instituições (muitas delas, igualmente públicas) do sistema de Ensino Superior do país. Nesse momento, ressalttei como estes fatores sociais e escolares encontram-se expressos nas práticas de estudo desses jovens, caracterizadas não pela manipulação desenvolta e familiar dos objetos legítimos da cultura escolar (isto é, livros ou apostilas didáticas produzidos e certificados pelos agentes ou órgãos competentes), mas sim pela concentração de tais práticas no consumo de videoaulas e de documentários gratuitamente acessíveis via Internet.

Se no contexto próprio ao Allende, as dinâmicas que regem as interações entre os estudantes e os professores do cursinho logram, no início do ano letivo, orientar (ainda que apenas momentaneamente, na maioria dos casos) as aspirações ao ingresso no Ensino Superior em direção às instituições mais renomadas, foi igualmente possível demarcar, no decorrer da argumentação, que todos os signos do descompasso entre as exigências dos processos seletivos e as disposições e competências de que esses jovens foram dotados, ao longo de seus processos de socialização e de escolarização, materializam-se nas altas taxas

de evasão que caracterizam, ano após ano, não apenas o Salvador Allende, como praticamente todas as iniciativas de cursinhos populares, a despeito da energia, da boa vontade e da dedicação daqueles que participam e conduzem tais iniciativas: daí, as potencialidades e os limites da “vontade pessoal”, tanto de estudantes quanto de professores, a que os títulos dos últimos dois capítulos fazem alusão...

Neste contexto, revelam-se como excepcionais e singulares os casos dos estudantes dessas iniciativas que logram superar os obstáculos, sociais e escolares, que busco descrever desde o início do trabalho, terminando por ingressar em uma instituição prestigiada do sistema nacional de Ensino Superior. No próximo capítulo, abandonaremos a análise empiricamente lastreada, ao longo dos capítulos dois e três, na construção típico-ideal de nossa amostra de entrevistados para que possamos empreender a reconstituição das condições singulares e específicas que caracterizam justamente essas trajetórias excepcionalmente “bem-sucedidas” de ingresso no Ensino Superior, observadas no interior da amostra.

Capítulo 4: Casos de “sucesso”, casos de “fracasso”

No capítulo quatro, busco abordar a heterogeneidade inerente à amostra de entrevistados com o intuito de responder ao segundo objetivo do estudo. Conforme explicitado na Introdução, este objetivo visa reconstituir analiticamente as combinações particulares e específicas de fatores sociologicamente pertinentes aos processos de socialização e de escolarização dos estudantes do Salvador Allende, a fim de explicar os casos desviantes e singulares de trajetórias de inserção no Ensino Superior “bem sucedidas” entre esses jovens, ou seja, os casos dos agentes caracterizados por trajetórias de acesso ao mundo universitário identificadas e definidas como “bem sucedidas” em função das representações incorporadas e expressas pelos próprios estudantes e professores da iniciativa.

Início o capítulo pela rápida exposição da discussão teórica no campo da sociologia da educação, francesa e brasileira, acerca dos casos de sucesso escolar improvável no interior das camadas populares, sublinhando que a abordagem sociológica desses casos impõe como necessária a superação de um dos limites ou dos pontos cegos da perspectiva teórica bourdiesiana comentados no início do trabalho, isto é, a falta de investimento analítico de Bourdieu com relação à heterogeneidade dos arranjos familiares e, igualmente, das dinâmicas de socialização familiar diferenciais no interior de uma mesma classe social.

Logo em seguida, exporei as noções e as representações observadas no contexto interacional do cursinho através das quais os estudantes e os professores do Allende qualificam implicitamente as trajetórias de inserção no Ensino Superior, observáveis entre os agentes do cursinho, como “bem sucedidas” ou não.

A partir daí, poderemos acompanhar a reconstituição analítica de três casos de “sucesso” e de dois casos de “fracasso” entre os entrevistados.

Enfatizo que as expressões “sucesso” e “fracasso” permanecem entre aspas, uma vez que os sentidos recobertos pelas mesmas não são pensados, no presente estudo, como substantivos ou absolutos, mas sim como sentidos relacionalmente definidos e próprios ao contexto das interações entre estudantes e professores do Salvador Allende. Inclusive, veremos também que o sentido de “fracasso” – assim como ele seria implicitamente definido no contexto do cursinho – é revertido em certas trajetórias de suposto “fracasso” da inserção no mundo universitário, a partir do momento em que os protagonistas desses casos experimentam o já referido processo de *cooling out*, isto é, o processo de rebaixamento das expectativas de ingresso no Ensino Superior, inculcadas através de suas experiências no cursinho, a partir da recorrência destes jovens aos seus círculos de relações imediatas na família, na vizinhança, no trabalho etc. que lhes ajudam a produzir outros sentidos sobre suas trajetórias escolares.

Nesse ponto do capítulo, iniciarei então a abordagem dos casos particulares de entrevistados selecionados para a discussão sobre as dinâmicas de acesso ao Ensino Superior identificados como “bem sucedidos” no contexto do Salvador Allende.

4.1) O debate sobre os casos de sucesso escolar estatisticamente improváveis

Os trabalhos clássicos de Bourdieu e Passeron (1964; 1970) identificam a figura dos sobreviventes da “superseleção escolar”, oferecendo as primeiras diretrizes para a constituição de um esquema explicativo integrado e coerente sobre as trajetórias improváveis de sucesso escolar nos meios populares. Ao abordar as relações entre a estruturação objetiva do espaço social e a distribuição diferencial das chances de progressão no sistema educacional, Bourdieu e Passeron tratam desses casos excepcionais de sucesso escolar, reconhecendo-os sob a condição de produtos do referido processo de “superseleção escolar” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 90-7).

Nesse contexto, os sobreviventes da superseleção escolar seriam aqueles indivíduos que — mesmo tendo contra si uma série de desvantagens associadas à sua origem social desprivilegiada — são capazes de alcançar níveis ou instituições de ensino virtualmente

bloqueadas para a maioria dos sujeitos que partem de posições assemelhadas às deles no espaço social. Originados das camadas populares, esses sobreviventes provam-se, ao longo dos sucessivos processos de seleção escolar, convictamente imbuídos de profunda adesão normativa à escola e dotados de uma reverente e submissa postura de “boa vontade cultural” (Bourdieu, 2007b, p. 298-349), a partir das quais eles se tornam progressivamente capazes de superar os sucessivos obstáculos que o *cursus* escolar lhes reserva.

Assim, mesmo que destituídos das disposições culturais que poderiam lhes encaminhar à apropriação elegante, desenvolta e aparentemente sem esforços da cultura legítima, Bourdieu e Passeron argumentam que esses sobreviventes investem altas somas de energia, de tempo e de atenção — mantendo-se constantemente em um estado de submissão ansiosa ante a escola e seus representantes — movidos pela necessidade de internalizar as disposições e as competências que possibilitem seu trânsito seguro pelo sistema escolar. É tão-somente na escola e através da escola que eles podem incorporar essas disposições, uma vez que suas experiências de socialização primária não teriam sido capazes de assegurá-las anteriormente.

Em função do interesse recorrente que Bourdieu e Passeron devotam às referidas condições dos sobreviventes, eles nos legaram as primeiras diretivas para a constituição de um esquema explicativo sobre os condicionamentos e as dinâmicas capazes de aclarar as trajetórias improváveis de sucesso escolar entre jovens de camadas populares.

Em seu texto “A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” (2010, p. 43-44), logo após desvendar os fatores que agem com rigor diferencial sobre a determinação das trajetórias escolares de sujeitos pertencentes a camadas sociais distintas, Bourdieu ressalva que o tamanho da família e a presença de indivíduos que alcançaram o Ensino Superior nos círculos de relações imediatas de sujeitos pertencentes às camadas desfavorecidas podem operar como condições que venham a possibilitar a propulsão de uma trajetória escolar de sucesso.

Em outras oportunidades, Bourdieu apresenta *insights* semelhantes. No entanto, em nenhum momento de sua obra, ele tomaria como objeto de pesquisa imediato e exclusivo os condicionantes e as dinâmicas capazes de aclarar essas trajetórias de exceção.

De fato, tal questão somente viria a atrair o interesse imediato, sistemático e exclusivo de pesquisadores no campo da sociologia da educação a partir dos anos de 1980, como parte do movimento de reação contra os estudos de amplo escopo teórico na área, representados, entre outras referências, pelas próprias obras de Bourdieu e Passeron. Como afirma Forquin (1995), esse movimento buscou deslocar o foco analítico para os contextos microsociológicos e para a exploração dos fenômenos estatisticamente excepcionais, tais como o caso das trajetórias de sucesso escolar entre as camadas populares.

Uma interessante literatura no contexto francês passou então a levantar sucessivas e interessantes hipóteses para dar conta das trajetórias improváveis, apontando, para cada caso de análise, uma dessas hipóteses como o princípio explicativo que deteria ascendência sobre os demais fatores pertinentes e que, portanto, seria capaz de prover a melhor solução possível ao caso em questão (Laurens, 1992; Zéroulou, 1988; Terrail, 1990, 1992).

Por vezes, essa literatura nos chama a atenção para a frequência do sucesso escolar no meio popular entre famílias caracterizadas por intensa atividade militante, de cunho político ou religioso, a favorecer práticas de leitura no meio familiar e, logo, a escolarização bem sucedida de seus filhos (Terrail, 1990). Em outros casos, tal literatura aposta no caráter decisivo das práticas de investimento escolar distintivo existente em famílias do meio popular, combinadas ao processo de imigração que caracteriza as trajetórias de uma ampla porção das famílias do universo popular francês (Zéroulou, 1988).

Alternativamente, essa literatura também recupera, ainda que de forma fragmentada, a análise de Bourdieu que evidencia como o controle de fecundidade é um dos componentes possíveis das estratégias de reprodução de camadas sociais relativamente desfavorecidas. Assim, Laurens (1992) busca demonstrar que esse controle de fecundidade seria a condição de possibilidade do superinvestimento escolar nas classes populares, estratégia potencialmente geradora das trajetórias improváveis de sucesso neste meio.

A referida literatura ainda explora a relevância que a ocupação e o volume de capital cultural da mãe — que, em virtude da tradicional divisão de gênero do trabalho parental, se incumbe de acompanhar diretamente a escolarização dos filhos — exerce diferencialmente sobre trajetórias de filhas e de filhos (Terrail, 1992).

Lahire (1997) observará que, a despeito do mérito de suscitar todas essas interessantes hipóteses, a referida literatura comete o equívoco de tornar absolutos traços parciais dos casos retratados que, certamente, exercem peso explicativo sobre os mesmos, embora não possam explicá-los isoladamente. Segundo ele, essas pesquisas enredam-se no mesmo tipo de erro comum a determinados estudos quantitativos, pois, assim como esses estudos, a literatura em questão também busca formular a solução do problema com base na lógica das variáveis, isto é, tentando identificar, destacar e isolar um fator que supostamente exerceria precedência explicativa sobre os casos selecionados, sendo insensível, portanto, ao efeito contextual que a interação das variáveis pertinentes pode exercer em configurações empíricas sempre específicas e particulares.

Como alternativa a essa lógica, Lahire propõe substituí-la pela contextualização desses princípios explicativos apontados pela literatura precedente em meio aos demais fatores pertinentes à solução da questão, ou seja, ele pensa não em termos de “variáveis” identificáveis e isoláveis, mas sim em termos da reconstituição de processos ou de contextos de socialização resultantes de combinações sempre específicas de fatores sociologicamente pertinentes para a explicação das trajetórias de sucesso escolar em meios populares.

Assim sendo, em seu seminal estudo (1997), Lahire buscou descrever os perfis de 26 famílias das camadas populares, apresentando múltiplas combinações específicas e singulares entre cinco dimensões de fatores sociologicamente pertinentes para a compreensão das trajetórias de sucesso escolar improvável entre crianças que cursavam a segunda série do primeiro ciclo de educação básica na cidade de Lyon, França.

Lahire reconhece como fatores sociologicamente pertinentes o conjunto de traços que apresentam recorrente relevância na análise dos mais diferentes casos de sucesso escolar em meios populares, anteriormente apontados, mas equivocadamente isolados, pela literatura que lhe precede no campo.

Para a compreensão contextual e sistemática de tais fatores, o autor compreende a estrutura relacional que vincula entre si os membros de uma determinada família como uma figuração de relações de interdependências morais, afetivas, culturais e materiais —

seguindo aqui inspiração direta em N. Elias (1981) — em relação às quais a criança testa continuamente os diversos padrões de comportamento que acessa nesse meio, encontrando, ao longo de sua socialização primária, padrões de comportamento ajustados à dinâmica de operação e à estrutura de incentivos e de sanções que se consubstancia nessa figuração de interdependência.

Se tal configuração de relações interdependentes apresenta uma natureza potencialmente plástica e dinâmica, uma vez que as condições sociais de existência que caracterizam a unidade familiar podem mudar, o comportamento infantil também não pode ser reificado como fixo e imutável, podendo ser atualizado em função das transformações nas relações de interdependência que constituem a substância própria da vida familiar.

Nesse quadro, Lahire compreende cinco dimensões sociologicamente pertinentes, cujas múltiplas combinações entre si resultam em contextos de socialização sempre específicos que podem explicar o sucesso escolar nos meios populares melhor do que qualquer um desses princípios explicativos tomados de forma isolada e autônoma. Passo agora a elencar essas cinco dimensões:

a-) a proximidade entre o uso da língua praticada no seio da família e sua norma culta valorizada pela escola.

b-) a ordem material e as disposições econômicas da vida familiar.

c-) a ordem moral que regula e organiza as condutas dos membros da família.

d-) a proximidade entre o modelo de autoridade exercido pelos pais e o modelo de autoridade exercido na escola.

e-) o investimento especificamente escolar dos pais.

A primeira dessas dimensões é classicamente apontada pela literatura pertinente, retrocedendo suas referências não somente aos trabalhos de Bourdieu e Passeron, mas também à distinção proposta por B. Bernstein (1971) entre o “código linguístico restrito”, próprio às camadas populares, e o “código elaborado” próprio às camadas socialmente

privilegiadas. A própria pesquisa de doutorado de Lahire (1993) centrou-se nessa dimensão, argumentando que a capacidade de exercer reflexividade e objetivação sobre a língua falada cotidianamente no seio familiar — com o intuito deliberado de aproximá-la ou adequá-la à norma culta — é um trunfo social distintivo com o qual as crianças de classe média e alta familiarizam-se desde sua primeira socialização, conferindo-lhes vantagens sensíveis no jogo escolar.

No capítulo três, eu também busquei abordar a transmissão das disposições linguísticas no seio das relações intrafamiliares. Nessa oportunidade, vimos que a capacidade de reflexividade e de objetivação da língua falada no cotidiano familiar, aqui apontada por Lahire (1993), também é uma das dimensões centrais da modalidade de socialização familiar típica das classes médias e altas que Lareau (2003) reconhece sob a noção de “cultivo concertado”.

Já a ordem material e as disposições econômicas são decisivas não somente para assegurar a estabilidade material necessária à manutenção da escolarização dos filhos, mas também para a inculcação das disposições ascéticas que visam à organização do presente em nome de projetos de futuro, individuais e coletivos, no meio familiar. Isto é, nos contextos familiares marcados por recorrente instabilidade material, a incorporação de disposições à organização e à racionalização do presente em busca de “lucros”, materiais ou simbólicos, futuros — base de toda espécie de investimento social, inclusive o escolar — torna-se irrealista e artificial.

A terceira e a quarta dimensões, apontadas por Lahire, são indissociavelmente conectadas entre si. Nos capítulos anteriores, vimos que a ordem moral de regulação e da organização dos comportamentos pode se inscrever como prática distintiva através da qual determinadas configurações familiares buscam se distanciar da estigmatização voltada contra elas devido a sua origem social. Deste modo, a moral do trabalho e dos esforços, o senso de honestidade, a obediência às figuras de autoridade, o bom comportamento, o rechaço às “más companhias” do bairro, a pontualidade, a restrição das horas e das atividades de lazer, entre outras, são inculcadas nos membros mais jovens do grupo familiar.

Quando essa ordem moral exerce-se através da incorporação do autocontrole fundado em tais regras por parte dos filhos, essas configurações familiares tendem a gerar os “bons alunos” da forma como a escola os concebe, isto é, os alunos cujo trabalho escolar é realizado de forma autônoma e independente ante o exercício da vigilância disciplinar por parte dos professores. Nestes casos, as formas de exercício da autoridade parental assemelham-se às formas de autoridade docente vigentes na escola.

Por último, a relevância da quinta dimensão apontada por Lahire é praticamente auto evidente. O que Lahire entende por investimento especificamente escolar corresponde ao tempo e ao capital cultural que membros da família (não apenas os pais, mas, eventualmente, também irmãos mais velhos ou membros da família estendida, como primos ou tios) possuem e estão dispostos a empregar para apoiar a escolarização das crianças da família. No contexto brasileiro, ele também pode significar o capital informacional de que a família dispõe (como função, em geral, de seu capital social) para conhecer as oportunidades qualitativamente diferenciais de ensino a que seus filhos podem ter acesso, seja através de escolas públicas de maior reputação na região (Alves et al., 2012; Costa, 2010), seja através de escolas particulares de mensalidades acessíveis ou que ofereçam bolsas de estudo.

O referido debate francês exerceu incontestável influência sobre uma crescente literatura em nosso país, a partir dos anos de 1990, que abordou a questão das trajetórias de sucesso escolar em meios populares dentro das especificidades da sociedade e do sistema educacional brasileiro, elegendo como universo de pesquisa, em geral, não exatamente crianças em seus primeiros anos de escolarização básica (como o fez Lahire), mas sim jovens de origem popular que passavam a acessar universidades prestigiadas, em geral, integrantes do sistema público de Ensino Superior (D’Ávilla, 1998; Silva, 2003; Viana, 1998; Zago, 2006).

Esses trabalhos apoiaram-se fortemente seja na visada de Lahire, seja na literatura francesa que lhe precedeu. Contudo, para além da tarefa de abordar as especificidades nacionais, essa literatura também teve que ampliar o leque de fatores sociologicamente pertinentes para a explicação das trajetórias desses universitários desprivilegiados em

comparação, por exemplo, com o trabalho de Lahire, uma vez que os estudos nacionais tenderam a focar as trajetórias de indivíduos em faixas etárias mais avançadas.

Tanto no que se refere à abordagem de nossas especificidades, quanto a essa ampliação do leque de fatores pertinentes a trajetórias bem-sucedidas no interior das camadas populares, destaco a relevância concedida por esses estudos à ausência ou rarefação de capital informacional sobre o sistema de Ensino Superior identificada entre jovens provenientes dessas camadas (Silva, 2003), bem como à consequente importância dos “modelos impulsionadores de trajetória” (Viana, 1998), ou seja, de parentes, amigos ou conhecidos que alcançaram o Ensino Superior e atuam como difusores desse capital informacional e como exemplos personificados da possibilidade de prolongamento das trajetórias educacionais dos jovens de origens populares até o nível superior (D’Ávila, 1998).

4.2) As trajetórias de acesso ao Ensino Superior qualificadas como “bem sucedidas” no universo investigado

Como é sempre o caso em análises de cunho sociológico, o termo “sucesso escolar” não possui uma definição fixa ou invariável para todos os estratos em uma dada sociedade nem, tampouco, para diferentes contextos históricos da sociedade em questão. Lahire (1997, p. 29-31) observa que a qualificação de um indivíduo como “bem-sucedido” no sistema educacional depende não apenas da origem social desse indivíduo, mas, igualmente, da coorte geracional a que ele pertence, ou melhor, do estado das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social no momento em que esse indivíduo perfaz sua trajetória no sistema.

Dados quantitativos simples podem nos fornecer exemplos bem eloquentes acerca dos significados variantes que o termo “sucesso escolar” pode assumir conforme o grupo social e a coorte geracional de referência. Para os brasileiros nascidos entre 1944 e 1954, por exemplo, os dados disponíveis no final da primeira década dos anos 2000 indicavam que cerca de apenas 30% desses indivíduos possuíam segundo ciclo completo da educação

primária enquanto, para os nascidos entre 1976 e 1983, essa taxa dobrava (Ribeiro, 2011, p. 48).

Em outros termos, completar oito anos de escolaridade era algo inusitado para a maior parte dos estratos da sociedade brasileira nascidos entre 1944 e 1954, sendo, na realidade educacional desta coorte, uma conquista passível de ser apontada como evidência inquestionável de "sucesso escolar". Para a coorte nascida entre 1976 e 1983, no entanto, ainda que completar a mesma fase escolar ainda estivesse longe de se impor como uma realização universalmente alcançável, sua percepção como expressão de "sucesso escolar", ao menos para os estratos intermediários e superiores da sociedade brasileira, já se encontrava sensivelmente enfraquecida.

Mas, então, como podemos compreender o que os estudantes e professores do cursinho popular investigado, nascidos a partir dos anos de 1990, entendem como "sucesso escolar"?

Já argumentei em outros momentos do trabalho que, a partir da relativa expansão do Ensino Superior ocorrido ao longo das últimas décadas no país, os estudantes do Allende e suas famílias têm incorporado este nível de ensino enquanto um destino social "possível" a estes jovens, uma vez que eles e suas famílias passam a encontrar um crescente volume de conhecidos, em seus círculos de relações imediatas, que lograram se constituir como a primeira geração de suas famílias a acessar o Ensino Superior.

Logo, antes de ingressar no espaço de socialização e de interação representado pelo cursinho popular, a noção de trajetória de acesso ao Ensino Superior "bem sucedida", que impele os esforços desses jovens, não é outra senão aquela que lhes é apresentada pela experiência social concreta em seus círculos de relações imediatas, ou seja, a conversão em "estudante-trabalhador" em uma instituição privada massificada.

Quando, no entanto, esses jovens ingressam no cursinho popular e passam a interagir regularmente com os professores do Allende, sua noção de trajetória "bem sucedida" é transformada: a universidade pública, mesmo em suas carreiras menos concorridas, passa a ser encarada por esses jovens como o melhor destino universitário possível a eles.

Como já afirmei em outros momentos do trabalho, a posição privilegiada que os professores detêm na estrutura interacional do cursinho confere a esses agentes a capacidade de inculcar nos estudantes suas próprias expectativas e representações sobre o sistema de Ensino Superior de modo análogo à forma como as pesquisas da corrente interacionista evidenciam que a estrutura interacional assimétrica dos estabelecimentos de ensino termina por dotar a equipe escolar da capacidade, tanto consciente quanto inconsciente, de converter suas próprias expectativas disciplinares e acadêmicas ante os diversos perfis (sociais ou de gênero, por exemplo) existentes entre os alunos nos princípios de identidade segundo os quais esses próprios alunos se reconhecem e se classificam entre si (Becker, 1952; Cicourel & Kitsuse, 1963; Rist, 1970).

Desse modo, as fronteiras de tradição e de prestígio entre as universidades públicas também são transmitidas a esses jovens pelos professores do cursinho. Assim, entre as universidades públicas, os estudantes do Allende também consideram a USP e a UNICAMP como as opções preferenciais em virtude de sua tradição acadêmica. Não obstante, o ingresso de um colega do cursinho em qualquer carreira das universidades estaduais ou federais recentemente estabelecidas na região metropolitana de São Paulo (UNIFESP e UFABC), ou no interior (UFSCar e UNESP), é consensualmente admirado e apontado como um caso de sucesso escolar entre os professores e os estudantes do cursinho.

Já o ingresso nas FATECs, pelo seu caráter público e pela reputação dessas instituições ante as instituições massificadas do setor privado, também é considerado como indicador de uma trajetória “bem sucedida” entre os estudantes, embora os professores do Allende costumem, previsivelmente, se animar menos com o ingresso de seus alunos nos cursos tecnológicos da FATEC do que nos bacharelados tradicionais das universidades públicas, em virtude da atmosfera politizada que eles associam às universidades públicas em oposição ao caráter técnico dos cursos tecnológicos da FATEC.

Quanto aos cursos e carreiras escolhidos pelos estudantes, já afirmei anteriormente que os professores do Salvador Allende são, em sua maioria, graduandos dos cursos de Humanidades, de Educação e de Ciências Básicas. Assim, além de convictos defensores da universidade pública, eles também se inclinam claramente à preferência pelas carreiras

focadas primariamente na acumulação de capital cultural e acadêmico em detrimento às carreiras mais promissoras do ponto de vista da acumulação de capital econômico⁷¹, ou seja, tanto as profissões liberais tradicionais (Direito, Medicina, Engenharias e Economia) quanto as carreiras mais recentes de amplo apelo mercadológico (Administração, Publicidade e Propaganda etc.).

Desse modo, no que se refere à escolha de carreiras, as representações e as noções mobilizadas para qualificar implicitamente trajetórias “bem sucedidas” no contexto interacional do Allende parecem inverter a hierarquia dos cursos universitários refletida na maior seletividade das carreiras associadas ao polo do capital econômico.

Em uma discussão coletiva com os estudantes, por exemplo, alguns professores do Allende mobilizavam seus próprios exemplos pessoais para tentar convencer os alunos de que eles deveriam “escolher o curso que vocês gostam e não aquele que seu pai ou a sociedade quer que você faça”, nas palavras de uma professora. Enviesados pelas suas próprias trajetórias, os professores pareciam ignorar, por vezes, o fato de que determinados estudantes desejavam, de fato, cursar Direito, Engenharia ou Administração e que esses alunos não possuíam inclinação alguma aos cursos ou às carreiras pelos quais esses professores têm maior empatia.

No entanto, não são apenas os critérios — parcialmente acadêmicos, parcialmente políticos — transmitidos pelos professores que estruturam as noções de trajetórias bem sucedidas circulantes entre os estudantes. Pois o cursinho também proporciona certo nível de difusão horizontal (isto é, entre os próprios alunos) de informações e de expectativas, tanto sobre as possibilidades de ingresso no sistema de Ensino Superior, quanto sobre as representações dos próprios estudantes acerca da hierarquia de prestígio entre as instituições universitárias e suas carreiras, a despeito da posição privilegiada ocupada pelos professores nesse contexto interacional.

Assim, como já vimos, as FATECs empolgam os estudantes pelo fato de serem gratuitas e menos seletivas do que as universidades públicas, embora muitos dos

⁷¹ Esta distinção entre as carreiras associadas à acumulação de capital cultural e as carreiras concentradas na acumulação de capital econômico apoia-se na principal divisão proposta por Bourdieu para a compreensão da estrutura do campo acadêmico (Bourdieu, 1984).

professores não se cansam em “denunciar” o caráter “instrumental” da educação profissionalizante. Igualmente, embora os professores tenham constantes críticas ao PROUNI, os estudantes costumam considerá-lo como uma possibilidade interessante de ingresso e de manutenção no Ensino Superior que poderia protegê-los contra as incertezas e as dificuldades financeiras dos “estudantes-trabalhadores” obrigados a financiar sua própria educação superior.

Assim, alcançar as notas necessárias no ENEM para pleitear uma bolsa integral ou parcial em uma instituição privada via PROUNI é considerado como uma trajetória “bem sucedida” não tanto pelos professores, mas, certamente, pelos estudantes da iniciativa. De fato, essa ocorrência não será considerada (a exemplo do ingresso em uma FATEC) como um caso de sucesso equiparável à respeitada e desejada universidade pública, porém ela também será festejada e rememorada nas interações entre os estudantes do cursinho como um caso de sucesso.

Em suma, a observação etnográfica das interações entre professores e estudantes no cursinho estudado, acrescentada aos dados coletados através de entrevistas em profundidade, tornam possível o acesso aos destinos universitários que os professores e os estudantes da iniciativa valorizam como trajetórias “bem-sucedidas” de ingresso no Ensino Superior.

Nesse quadro, vimos que ingressar em uma universidade pública, de preferência nas carreiras associadas ao polo do capital cultural, é compreendido como o maior sucesso escolar que os estudantes podem alcançar, segundo a visão própria aos professores do Allende. Ingressar em uma FATEC é considerado, por eles, um sucesso menor, mas ainda assim interessante, à medida que esta é uma instituição pública, cuja reputação é superior às instituições privadas de caráter massificado. Não obstante, quando o ingresso em uma dessas instituições privadas dá-se por meio de bolsa integral do PROUNI, este feito é reconhecido pelos alunos como um sucesso comparável ao ingresso em uma FATEC (ou seja, inferior ao ingresso em uma universidade pública, mas, ainda assim, admirável), ainda que os professores manifestem constantemente suas reservas quanto ao PROUNI e as instituições particulares.

Por fim, devo esclarecer que em virtude da proximidade afetiva desenvolvida entre professores e estudantes do Allende — bem como das inclinações igualitárias e não discriminatórias do cursinho — quando afirmo que determinadas trajetórias de ingresso no Ensino Superior não são implicitamente consideradas como “bem sucedidas” nesse contexto interacional, não pretendo sugerir que os estudantes cujos percursos de acesso a esse nível de ensino desenrolam-se a partir dessas trajetórias sejam deliberadamente estigmatizados ou criticados pelos professores do Allende. Certamente, os professores tomam as mais cuidadosas precauções para não constranger seus estudantes, principalmente no que se refere aos resultados que eles obtêm nos vestibulares. Tanto por questões afetivas quanto por questões de princípios morais e políticos, esses professores vigiam-se constantemente na tentativa de evitar a exposição de seus estudantes a constrangimentos.

No entanto, as inclinações e as preferências valorativas dos agentes sociais escapam aos seus controles conscientes e deliberados. Desse modo, a pregação contínua desses professores em favor das universidades públicas — e contra as instituições privadas massificadas — bem como a alegria esfuziante através da qual eles comentarão, em suas aulas ou nos corredores do Allende, dos estudantes aprovados em uma universidade pública, tornam todos os agentes daquele contexto interacional sensíveis ao fato de que ingressar em uma instituição particular massificada não será objeto de crítica pública e aberta no cursinho, porém será tácita e implicitamente tomado como um “fracasso” (tanto do trabalho pedagógico, quanto do trabalho político conduzido no cursinho) naquele espaço.

A evidência de que o ingresso em instituições massificadas (principalmente, se não conduzido através do PROUNI) é compreendido implicitamente como um “fracasso”, segundo as noções e as representações circulantes no cursinho, é o fato de que, ao longo da observação participante, tornou-se possível notar que os estudantes que ingressam nessas instituições comunicam sua aprovação aos professores do cursinho com pouco entusiasmo e apresentando, em geral, a ressalva de que não havia sido possível ingressar em uma universidade pública. Muitas vezes, porém, percebe-se que esses jovens estão longe de se afigurarem como subjetivamente insatisfeitos com os resultados que obtiveram, uma vez

que, em seus círculos de relações imediatas, outro sentido é produzido e atribuído a esses resultados, como veremos no último caso de análise.

4.3) Os casos de análise

Apoiando-me tanto no debate francês quanto no debate brasileiro sobre os casos de sucesso escolar improváveis, discutido anteriormente, buscarei reconstituir as combinações específicas de fatores sociologicamente pertinentes aos processos de socialização e de escolarização dos casos selecionados para serem trabalhados neste tópico final do capítulo.

Entre os 26 estudantes entrevistados, escolhi três casos de trajetórias bem sucedidas de ingresso no Ensino Superior e dois casos de trajetórias que escapam às modalidades de ingresso implicitamente qualificadas como bem sucedidas no interior do cursinho. As razões para a escolha de cada um dos cinco casos encontram-se expostas abaixo.

Os três casos de sucesso abordados foram selecionados com o intuito de demonstrar três diferentes combinações de fatores sociológicos específicos que constituem trajetórias de ingresso em universidades públicas entre os estudantes do Allende. Como veremos, cada uma dessas combinações diferentes encontra-se centrada em um aspecto apontado como sociologicamente relevante, pela bibliografia pertinente, para a constituição de trajetórias educacionais bem-sucedidas entre jovens de camadas populares. Não obstante, a exemplo de Lahire e de sua polêmica aberta com a literatura sobre o sucesso escolar em meios populares que lhe precedeu (1997, p.31-42), buscarei evidenciar que nenhum desses casos pode ser reduzido ou explicado unilateralmente por um ou outro desses aspectos centrais.

Em outros termos, as trajetórias retratadas tornam-se inteligíveis somente a partir dos efeitos de interação das variáveis entre si em cada uma das configurações específicas de traços recorrentemente pertinentes para o sucesso escolar em meio popular e não pelo efeito das variáveis retratadas ou concebidas como isoladas entre si.

Assim, Elena — o primeiro caso de “sucesso” abordado — exemplifica uma ocorrência empírica em que os pais são capazes de prover uma situação de estabilidade material e disciplinar à garota e aos seus irmãos, secundada pela transmissão das

disposições ao alto investimento escolar, notáveis, embora parcialmente frustradas, nas trajetórias educacionais dos próprios pais. Como veremos, a escolha do estabelecimento de ensino pelos pais posiciona-se centralmente nessa configuração de condições materiais e culturais relativamente privilegiada, caracterizando-se enquanto uma estratégia de superinvestimento escolar que aloca a garota e seus irmãos em uma instituição de Ensino Fundamental privada, raiz do acesso de Elena a uma ETEC no Ensino Médio e, daí, ao curso de Letras na USP.

Já no caso de Natália, a estabilidade material alcançada pela família é centralmente potencializada pelo capital cultural elevado de sua mãe, embora a garota tenha realizado o segundo ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas. Assim, poderemos ver que as experiências de socialização e de escolarização prévias ao seu ingresso nessas escolas — e proporcionadas, em grande parte, pelo elevado capital cultural da mãe — colocam a garota em considerável vantagem objetiva ante suas colegas de Ensino Médio, inculcando na garota, do ponto de vista subjetivo, o sentimento de confiança quanto à sua aprovação em uma universidade pública.

O terceiro caso de sucesso abordado corresponde à trajetória de Renato. Ao contrário de Elena e de Natália, o garoto contou com um volume sensivelmente mais modesto de capital cultural acumulado pelos pais e estudou em instituições públicas menos estruturadas do que as instituições frequentadas pelas garotas. Entretanto, veremos que o investimento moral e o acompanhamento escolar exercido pelo pai — quando, em geral, tais incumbências revelam-se como responsabilidades maternas — aliado à interveniência de uma tia e de um coordenador de escola que atuam como “modelos impulsionadores” da trajetória escolar do garoto, enraízam a trajetória de ingresso de Renato na Universidade de São Paulo.

Quanto aos dois casos que escapam às trajetórias implicitamente qualificadas como “bem-sucedidas” no contexto do Salvador Allende, o primeiro deles foi selecionado por demarcar as condições de socialização e de escolarização mais desprivilegiadas entre os entrevistados. Assim, veremos que tanto o processo de socialização quanto o processo de escolarização de Daniel parecem lhe colocar em situação de clara desvantagem na

concorrência por uma vaga no Ensino Superior ante seus demais colegas do próprio cursinho popular.

Já o segundo caso foi selecionado por evidenciar como o investimento moral, de cunho religioso, mesmo se aliado à interveniência de um ativo “modelo impulsionador de trajetória”, em um ambiente de relativa estabilidade material, pode não assegurar um caso de transição ao mundo universitário qualificada (sempre segundo os termos circulantes no cursinho) como “bem sucedida”.

Neste último caso, também veremos como o implícito sentido de “fracasso” da trajetória de ascensão da garota Marisa ao Ensino Superior é subvertido à medida que a garota vivencia o processo de rebaixamento das expectativas incorporadas através de suas experiências no cursinho, a partir da recorrência a suas redes de sociabilidade, na família e na igreja, que produzem outros sentidos a seu percurso de ingresso no Ensino Superior.

Os casos que começo a descrever abaixo são reconstituições analíticas das experiências e dos percursos narrados pelos entrevistados, propiciadas tanto pelo material produzido nas entrevistas em profundidade, quanto pelo material gerado ao longo da observação participante. Tais reconstituições foram produzidas e organizadas a partir da indagação desse material empírico à luz dos princípios e dos fatores pertinentes à literatura sociológica acima referenciada.

Podemos recuperar a distinção proposta por Bourdieu entre “indivíduos empíricos” e “indivíduos epistêmicos” (Pestaña, 2012, p. 264) para afirmar que essas reconstituições analíticas certamente não encampam todos os aspectos ou as dimensões complexas que caracterizam os entrevistados na condição de “indivíduos empíricos”. Na verdade, elas abordam os informantes na condição de “indivíduos epistêmicos”, ou seja, centrando-se na elaboração interpretativa de um conjunto específico de propriedades sociologicamente pertinentes à compreensão de como os informantes constituem e vivenciam suas trajetórias de ingresso no Ensino Superior.

Desse modo, como se buscará tornar progressivamente claro, os casos reconstituídos afiguram-se como combinações variáveis desses fatores recorrentemente pertinentes. E será igualmente possível notar que tais variações não se revelam, de modo

algum, como aleatórias ou idiossincráticas, mas sim como as variações e as combinações possíveis dentro da estrutura objetivamente desigual e hierarquizada que marca a distribuição de recursos materiais e imateriais, tanto no espaço social quanto no interior do sistema de ensino pelos quais esses jovens vivenciam suas trajetórias.

4.3.1) Elena: estabilidade e superinvestimento escolar

Decidi começar por Elena (18 anos no momento da entrevista, realizada em 2013) pelo fato desta garota negra, extremamente calma, afável e bem articulada ser, provavelmente, o caso mais notável de transição bem sucedida ao Ensino Superior encontrado na amostra. Além de haver obtido a nota máxima na redação do ENEM⁷², a entrevista com a garota logo após o fechamento de seu primeiro semestre no curso de Letras da USP demonstrou que ela fora capaz de realizar sua transição ao mundo acadêmico de uma forma mais segura e autoconfiante do que muitos estudantes de classe média o fazem.

De fato, qualquer pessoa que conheça Elena notará imediatamente que esta tranquila e bem articulada garota – negra e habitante de um bairro semiperiférico da zona sul da cidade — encarna uma trajetória escolar singularmente bem sucedida. Neste ponto, ela parece ter reproduzido e ampliado o caráter singular e destoante que também caracterizou as trajetórias escolares de seus pais.

Tanto o pai quanto a mãe de Elena são migrantes de regiões rurais, filhos de trabalhadores manuais sem qualificação e integrantes de extensas famílias: a mãe da garota tem nove irmãos, enquanto o pai possui dez. A mãe de Elena realizou seu processo migratório em busca, justamente, de maiores oportunidades de estudo. Inicialmente, ela vivia na casa de uma de suas irmãs em São Paulo, cuidando das sobrinhas e indo à escola quando a irmã regressava do trabalho. Posteriormente, a mãe da garota encontrou um emprego como doméstica e concluiu o Ensino Médio. A conclusão do Ensino Médio já seria um destino escolar notável para uma migrante de primeira geração, contudo a mãe da

⁷² Para que tenhamos uma ideia da dimensão dessa façanha, no ano de 2014, por exemplo, apenas 250 alunos alcançaram a nota máxima em redação entre os cerca de seis milhões de candidatos que prestaram o exame (Espanhol & Lisboa, 2014).

garota foi mais longe: com auxílio da família que a empregava, ela custeou um cursinho privado na região da Avenida Paulista.

Foi nesse cursinho, inclusive, que ela conheceu o pai de Elena. Outro aluno improvável desse famoso curso pré-vestibular privado, o pai de Elena também era migrante de uma região rural, filho de pais que trabalhavam na roça, tendo ele próprio iniciado seus rumos no mundo do trabalho aos 13 anos de idade.

A despeito do investimento que estes dois jovens realizaram para buscar o eventual acesso ao Ensino Superior, nenhum deles parece ter, nem ao menos, tentado prestar um exame vestibular. Na entrevista, Elena revela que os pais pouco falam sobre esse fato, com exceção de uma vez que sua mãe lhe disse que, à época, ela não disporia de dinheiro para pagar as inscrições desses exames. Duas décadas após terem se conhecido no cursinho, entretanto, os dois filhos mais velhos do casal (isto é, Elena e seu irmão mais velho) realizariam, em suas próprias trajetórias, as expectativas que acabaram sendo frustradas nas trajetórias educacionais desse casal: Elena ingressaria no curso de Letras da USP e seu irmão no curso de Gestão Comercial da FATEC⁷³.

Para compreender a trajetória de Elena, temos que fazer referências, em primeiro lugar, à situação material modesta, embora estável, de sua família. Tanto seu pai quanto sua mãe são funcionários públicos desde a infância de Elena e de seus irmãos: o pai é carteiro, enquanto a mãe tem um posto burocrático, de baixo escalão, também nos Correios. Tal estabilidade contrasta sobremaneira com as incertezas, os períodos de desemprego, as dificuldades ou as constantes trocas de trabalho experienciadas por alguns dos pais de estudantes entrevistados, mesmo quando nos referimos a estudantes que se constituíram em casos de transição bem sucedida ao Ensino Superior.

Portanto, a situação modesta, embora estável, dos pais de Elena é uma dimensão fundamental das trajetórias educacionais bem sucedidas da garota e de seus irmãos, tendo possibilitado à família a alocação dos três filhos em escolas particulares do bairro: fato que

⁷³ Enquanto Elena tinha 18 anos na entrevista, ocorrida em 2013, seu irmão mais velho tinha 22 anos naquele momento. Havia também uma irmã caçula que, à época, cursava o Ensino Fundamental.

impulsionou a trajetória escolar de Elena para uma “ETEC elitizada” (conforme termo utilizado pela própria garota) no Ensino Médio.

Além da estabilidade material, a ordem moral familiar e as disposições ao investimento no jogo escolar — que as próprias trajetórias singulares de seus pais até o cursinho pré-vestibular privado evidenciam — foram incorporadas por Elena e seus irmãos, sendo traduzidas em um comportamento autônomo e autodisciplinado por parte dos três filhos na condução de seus deveres e responsabilidades escolares. Elena explica que a mãe sempre se preocupou com a escolarização dos filhos, porém nunca teve necessidade de “cobrar” ou de intervir diretamente na vida escolar dela e dos irmãos, uma vez que eles não tinham maiores problemas seja de desempenho escolar, seja de disciplina. Assim, ela afirma no trecho da entrevista transcrito abaixo:

[pesquisador]: (...) e sua mãe costumava acompanhar sua vida na escola?

[Elena] Olha, ela sempre foi uma mãe que acompanhou e tudo mais, mas eu acho que nunca foi uma mãe que aparecia e falava “olha, você tem que fazer lição e tudo mais”... Acho que comigo e com meus irmãos rolava mais uma coisa de independência, eu sempre tive essa coisa de fazer lição e trabalho... Se eu tinha dificuldade, eu, no início, perguntava pro meu irmão e não pros meus pais... Mas desde o Fundamental II, já rolava essa independência de buscar o meu espaço, de se virar e tudo mais...

[pesquisador] E seu irmão te ajudava?

[Elena]: Ah, quando ele conseguia, ele me ajudava e sempre foi assim e minha irmã quando ela não sabe, ela sempre vinha pedir ajuda pra mim e pro meu irmão...

[pesquisador]: Isso é frequente?

[Elena]: É, um pouco, um pouco, ela também é bem independente, ela sabe das obrigações dela, então ela vai lá e faz... Nunca teve uma cobrança de ‘ah, você tem que estudar bastante!’ Sempre foi uma coisa autônoma minha e dos meus irmãos.

Conforme afirmei anteriormente, o irmão de Elena é quatro anos mais velho do que ela, enquanto a caçula cursava o Ensino Fundamental quando entrevistei Elena. Além dos três irmãos terem essa “coisa autônoma” com a escola, nas palavras de Elena, os mais velhos cooperam com a condução do trabalho escolar dos mais novos. Em outros termos, a

rede de relações na fratria opera como um suporte para facilitar o trânsito dos mais novos pelo sistema de ensino e, por consequência, para a acumulação de capital cultural pelos mesmos: vemos aqui, portanto, mais uma ocorrência empírica que evidencia como modalidades de capital social podem ser relevantes para a determinação das oportunidades e das dinâmicas de acumulação de capital cultural.

A estabilidade material da família permitiu que os pais empreendessem um razoável sacrifício financeiro para alocar seus três filhos em escolas particulares de Ensino Fundamental do bairro. Esse superinvestimento escolar permitiu que os irmãos — e principalmente Elena — viessem a se distanciar progressivamente, em suas trajetórias educacionais, do destino comum a seus vizinhos, estudantes das escolas públicas do bairro. Como notaremos, cada etapa da trajetória escolar da garota representou a ampliação dos horizontes de destinos possíveis às próximas etapas de seu percurso educacional. Desse modo, sua experiência em uma escola particular no Fundamental permitiu à garota vislumbrar a possibilidade de realizar o Ensino Médio em uma “ETEC elitizada” e a experiência nessa ETEC a fez incorporar, seguindo novamente suas próprias palavras, sua “obsessão pela USP”. Vejamos como ela narra esse processo, deflagrado pela escolha do estabelecimento de ensino no Fundamental atribuída à mãe:

[pesquisador] E por que sua mãe, embora a escola pública seja na esquina da sua casa, por que ela achou melhor você estudar numa particular?

[Elena]: Então [risos] acho que foi mais pela minha mãe... Porque ela sempre foi uma aluna dedicada por mais que ela não tenha conseguido fazer faculdade e tudo, ela sempre teve essa vontade de estudar, tanto que ela veio pra cá [para a cidade de São Paulo] pra trabalhar, mas também pra conseguir um emprego que ela pudesse estudar. Mesmo tendo feito sempre ensino público, ela sempre foi dedicada, porque ela acha, até hoje ela pensa que o sacrifício dela de pegar quase metade do salário, às vezes até mais, pra pagar a escola, valeria a pena...

[pesquisador] Que legal... Mas ela pagava sozinha?

[Elena]: Não, meu pai...

[pesquisador] Mas tinha desconto?

[Elena]: Não, tinha, relativamente tinha... Mas teve uma época que pesou muito, porque éramos nós três [ela e os irmãos] e eles não ganham tão bem...

[pesquisador] Mas vocês continuaram lá?

[Elena]: Sim, sim, é, então, meus pais hoje tem alguns empréstimos [risos] pra pagar...

[pesquisador]: [risos] Por causa das mensalidades das escolas particulares?

[Elena]: Sim, também.

[pesquisador] Entendi e como era a escola?

[Elena]: Olha, o ensino era bem... Bem pesado, bem puxado, os professores, eles são ah, assim, a maioria dos professores do Fundamental tem formação e tudo mais (...) **Mas era uma escola diferenciada que pregava responsabilidade dos alunos, dificilmente tinha problemas que haviam na escola pública**, então falta de professor era... Até o Fundamental eu nunca tive, o ambiente também era bem limpo e a convivência com as pessoas era bem mais tranquila, até porque tinha bastante regras, inspetores, bastante disciplina, mas não era uma coisa que deixava como uma escola militar...

[pesquisador] Entendi e o Ensino Médio? Você não continuou lá?

[Elena]: **Não, tinha Ensino Médio lá, mas era aquela euforia, todo mundo no 8º, oh, no 9º ano, quer prestar a ETEC e aí eu acabei...** Eu nem sabia direito o que era uma ETEC, mas eu fui prestar, aí eu nem queria sair [da escola em que cursou o Fundamental], porque eu tinha estudado lá desde o pré, conhecia todas as pessoas de lá, mas eu acabei indo, nessa decisão de optar, já que eu tinha passado e era um bom colégio e fui pra ETEC...

[pesquisador] Todo mundo da sua classe prestava ETEC?

[Elena]: A maioria, a maioria...

[pesquisador] E o pessoal passou? A maioria?

[Elena]: Ah, sim, acho que de uns 40, três ou quatro passaram..

[pesquisador] Era a ETEC aqui do Parque da Juventude [ETEC localizada próxima ao Salvador Allende]?

[Elena]: Não, eu prestei pra São Paulo, ali perto da Tiradentes, na Luz...

(...)

[pesquisador]: Entendi, e como era essa ETEC?

[Elena]: Ah, ela tem um perfil bem particular porque as pessoas conhecem a ETEC e pensam que é tudo igual, só que não, ela é bem diferente, tem segmentações dentro das próprias ETECs, então essa é considerada uma, **entre aspas, elitizada...** A maioria, vamos dizer... Eu não sei a porcentagem direta, mas na minha sala de 40 alunos, eu acho que umas três pessoas, no máximo, vieram de escola pública, mas fizeram cursinho pra passar, porque tem cursinho pra passar no vestibulinho [da ETEC] e tinha bastante gente, a maioria era de escola particular e tinha gente que era de escola particular e fez cursinho pra passar, entendeu?

[pesquisador] Entendi.

[Elena]: É difícil, acho que mesmo juntando as cinco salas de 1º ano [do Ensino Médio da ETEC], acho que tinha uns dois a três ou quatro que vieram de escola pública e estudaram por si mesmo [ou seja, sem cursinhos para aprovação nesta ETEC]. (...) Lá é uma escola que, querendo ou não, os alunos... Muitos têm essa mentalidade de prestar uma faculdade... Uma faculdade pública que na minha outra escola não era tão... As pessoas [de sua antiga escola] têm o desejo de passar numa faculdade pública, mas se não passar, elas têm condição de pagar uma faculdade particular que a maioria dos meus colegas que fizeram Ensino Médio lá [na escola particular em que ela estudara], poucos passaram em universidades públicas. Tem também a questão de querer uma universidade pública, então também fazer um ano de cursinho não é uma questão tão, não é tão, vamos dizer, não é tão penoso se você quer uma faculdade pública, agora, na minha escola [novamente, referindo-se à antiga], essa questão de fazer um ano de cursinho já pega mal, não sei... De ‘ah, você poderia estar na faculdade, por que você está fazendo cursinho?’ É, realidades que se contrastam! [risos meio sem graça]

[Pesquisador]: e na ETEC, como que é?

[Elena]: Não, na ETEC, eles têm um pensamento de ‘não, a gente vai passar nas universidades públicas!’ E tem toda questão de que alguns cursinhos estão totalmente ligados com a ETEC em que eu estudei, que nem o Etapa, o Etapa sempre oferece muitas bolsas pra alunos da minha ETEC e eles fazem isso mesmo por estar no centro da cidade [tanto os cursinhos, quanto sua ETEC] e ser uma escola que recebe alunos de todos lugares da cidade, é muito comum os alunos fazerem cursinho já desde o 3º ano.

A escolarização diferenciada faz Elena, sem embargo da humildade e da modéstia que caracterizam sua personalidade⁷⁴, incorporar marcas de distinção ante os garotos e garotas de seu bairro. Em primeiro lugar, é possível notar, na transcrição acima, a ênfase que ela concede às características diferenciais do ambiente e do rigor do ensino na escola em que realizou seu Ensino Fundamental em oposição direta às escolas públicas de seu bairro. Ademais, a “euforia” reinante entre os alunos dessa escola quanto à possibilidade de realizar o Ensino Médio em uma ETEC fora a força socializadora que lhe apresentou a essa possibilidade.

⁷⁴ Uma clara evidência de seu caráter modesto e humilde é notada pelo fato de Elena não haver mencionado na entrevista, ao relatar sua experiência no ENEM, que obteve a nota máxima na redação, limitando-se a afirmar somente que teve um bom desempenho na mesma: pude tomar conhecimento deste feito da garota somente em conversas informais com outros professores do Allende.

Ao falar sobre sua experiência em uma ETEC “elitizada”, nota-se o aprofundamento desse sentimento de distinção que lhe foi conferido pela escolarização diferenciada a que foi exposta. Pois, neste momento da entrevista, como vimos na transcrição acima, a oposição já não é mais desenhada com relação aos estudantes de escola pública, mas sim aos estudantes de sua antiga escola particular. A partir dessa oposição, a garota explica então como sua experiência na ETEC foi absolutamente relevante para aquilo que, em outros momentos da entrevista, ela qualificará como sua “obsessão” pela USP.

Essa “obsessão” foi incorporada por Elena a partir de sua socialização junto aos colegas naquela instituição, em paralelo à incorporação de disposições e práticas de consumo cultural caracterizados por sua emergente paixão pela literatura e pela alta cultura ao longo do Ensino Médio. Tais práticas de consumo cultural desencadearam, igualmente, novos padrões de mobilidade pela cidade que a garota passa a adotar em companhia de seus colegas de ETEC.

[Pesquisador] E o que você gosta de fazer, de lazer?

[Elena]: Eu gosto bastante de ler, mas eu também gosto bastante de sair pra lugares assim... Acho que tudo começou no Ensino Médio, acho que por ser uma escola mais do centro, tinha amigos de várias partes de São Paulo assim... A gente se reunia em lugares como o centro, exposições, o CCBB que é o Centro Cultural do Banco do Brasil, a Avenida Paulista, a gente vai bastante... São esses os lugares que eu gosto de frequentar. Parques, o do Ibirapuera, é um dos que eu gosto mais de frequentar...

[Pesquisador]: Na Paulista você gosta de ir aonde?

[Elena]: Ah, eu gosto de andar pela Paulista, a Paulista em si, ela é muito... Apesar de ter também, alguns centros de exposição, tem também o cinema do Itaú Cultural que é ali perto da Augusta, eu gosto da Paulista em si!

Desse modo, Elena diverge do padrão de práticas de consumo cultural e de mobilidade urbana dos demais estudantes do Salvador Allende. Enquanto a maioria dos estudantes do Allende citava a Internet ou os shopping centers, geralmente localizados na zona norte de São Paulo, Elena nomeia a leitura, as exposições, os museus, os centros culturais e a Avenida Paulista “em si”, como ela afirma.

Os parques públicos parecem ser o único ponto de contato entre os lazeres de Elena e aqueles que caracterizam a maioria dos estudantes do Allende. A mobilidade urbana da garota é também razoavelmente distinta. Vimos, ainda na Introdução, o caso de Carla, cujas escolhas escolares e de cursos de idioma, empreendidas pelo pai, moviam-na constantemente de sua residência na Vila Brasilândia para a região de Santana, o centro gravitacional da classe média na região norte da cidade. Observamos, naquele momento, que esse padrão de mobilidade já se afigurava como claramente distintivo, estando na raiz da baixa identificação aos garotos e garotas de seu bairro demonstrada por Carla.

Não obstante, o padrão de mobilidade de Elena, enraizado pela sua experiência na ETEC e a consequente adoção de outras amizades e padrões de prática cultural, mostra-se ainda mais distintivo à medida que seu lugar preferido na cidade é justamente o centro da vida cultural da maior cidade do país.

A partir de todas estas condições estabelecidas por sua escolarização diferenciada, não é de se surpreender que Elena também demonstre baixa identificação para com os jovens de seu bairro, reforçando a tendência que já demonstrei ser comum entre os estudantes do cursinho. Novamente, como também já discuti anteriormente, a gravidez considerada “precoce” é uma fronteira definidora das expectativas diferenciais de trajetórias no sistema de ensino e no mundo do trabalho. Assim, Elena relata:

[Pesquisador] Certo, mas e no seu bairro, as pessoas que cresceram com você e tal? Você tem amigo homem ou mulher lá?

[Elena]: Nossa, é muito difícil eu ter amigos lá... [risos]

[Pesquisador]: Você não tem amigos lá?

[Elena]: Depois que eu cresci, basicamente não... É que as pessoas crescem e vão tomando rumos muito diferentes. E também tem a particularidade de que lá, eu tinha colegas, mas que acabaram ficando grávidas, aí a gente acabou se afastando...

(...)

[Pesquisador]: Pelo que você vê nas meninas de lá, qual é o impacto de ter um filho cedo?

[Elena]: Muito forte, muito forte... Uma, ela mora em frente da minha casa assim, hoje ela trabalha assim... Mas a mãe dela também teve filho cedo e ela tem que trabalhar, tem que se virar, tem que cuidar de filho... Eu tenho uma amiga, um ano mais velha, que ela brincava comigo, vinha na minha casa e tudo mais, hoje a gente nem se fala, um ano mais velha do que eu, ela tem dois filhos já, então, ela trabalha, ela tem que sustentar, que se virar, muitas vezes a mãe [dela] cuida [dos filhos da garota] também, é aquela coisa...

[pesquisador]: Por que você acha que você escapou dessa tendência?

[Elena]: Então, na minha rua tem [contando nos dedos] uma, duas, três, quatro, cinco meninas que tiveram filhos, não com a minha idade, mas cedo, antes dos 20 anos... E, ah, eu escapei disso por causa... Acho que o fator determinante foi a escolaridade, acho que eu estar num meio, numa escola particular, esse meio não era um meio tendencioso pra partir por esse caminho, porque a formação é diferente, a formação social, cultural, apesar de ser de origem humilde e estar num bairro, entre aspas, não muito considerado na cidade de São Paulo, acho que o nível escolar foi fundamental, foi determinante...

Em outros momentos do trabalho, mobilizei Elena e Natália (próximo caso de que tratarei), como exemplos de estudantes do Allende que possuíam uma primeira aspiração de curso universitário voltado às carreiras associadas à acumulação de capital econômico, a partir das quais estas jovens projetavam possíveis processos de “ascensão social”, para seguirmos o termo empregado pela própria Elena. Inicialmente, a garota, assim como Natália, desejava seguir uma carreira na área do Direito. A exemplo de Natália, ela também buscou utilizar o ensino técnico como uma espécie de “teste” ou de “laboratório” para sua vocação. Aliás, foi justamente no curso técnico na área jurídica que as garotas se conheceram e foi a partir dessa relação que Natália apresentou Elena ao Allende.

Contudo, a paixão pela literatura, crescente ao longo do Ensino Médio, suplantou, conforme Elena relata, seus desejos de “ascensão social”, levando a garota a optar pelo curso de Letras: fato que ela narra como o abandono de perspectivas financeiras promissoras por efeito desse seu crescente amor pela literatura. Mas, do ponto de vista objetivo, poderia esta reformulação das projeções de inserção no Ensino Superior ser, de fato, descrita como uma capitulação ante os desejos de “ascensão social” da garota em nome de seu amor pela cultura?

Ao ingressar no Ensino Superior, ainda mais em uma instituição renomada, esta filha de um carteiro com uma funcionária pública, ambos sem Ensino Superior, ainda estaria — independentemente da carreira escolhida — iniciando um percurso de provável “ascensão social”. Contudo, ao optar pelo curso de Letras, Elena estaria orientando esse processo na direção de uma carreira própria ao polo concentrador de capital cultural no sistema universitário ou, como Bourdieu designa em sua conhecida análise sobre como as relações de poder no interior desse sistema são homólogas às relações de poder no espaço social (1984, p. 55-96), ao “polo dominado das classes dominantes”.

Portanto, o salto que Elena prepara na estrutura social, a partir do ingresso na carreira de Letras, será potencialmente menor do que os possíveis movimentos ascensionais que ela poderia alcançar caso ingressasse na carreira de Direito em uma instituição renomada, porém ainda se constituem como movimentos consideráveis, dada a origem da garota.

Como veremos nos capítulos seguintes, são recorrentes os casos de estudantes do Allende que passam por transformações semelhantes em suas projeções de ingresso em carreiras do Ensino Superior: inicialmente aspirando às carreiras tradicionais (Medicina, Direito e Engenharia) ou voltadas à concentração de capital econômico (Administração, Marketing, Economia etc.), eles passam a se interessar pelas carreiras do polo cultural, visando sua futura projeção ocupacional como docentes da educação básica a partir de sua experiência no Allende.

Do ponto de vista objetivo, é sempre possível argumentar que essas transformações podem ser compreendidas como ajustes subjetivos às maiores chances de aprovações desses jovens, oriundos de frações relativamente privilegiadas do meio popular, nas carreiras menos seletivas, associadas ao polo dominado do sistema universitário. Contudo, o aspecto mais interessante que o material empírico nos coloca é a tentativa de compreender como esses ajustes subjetivos são vivenciados e dotados de sentido pelos agentes.

Assim como Elena, estes garotos e garotas também expressam subjetivamente tal mudança em suas projeções de ingresso como uma opção pela cultura e, muitas vezes, pela

docência compreendida em sentido assemelhado à noção de uma “missão” orientada em nome não somente da difusão de saber e de conhecimento, mas, igualmente, como atividade que visaria a conscientização e a mobilização das novas gerações para a transformação do *status quo*. Desse modo, o amor à cultura e à docência como “missão” é empunhado para caracterizar a suposta recusa dos desejos de “ascensão social”.

Essa visão subjetiva marcada pela suposta desistência ante os impulsos à ascensão social deve-se não somente à percepção intuitiva acerca da condição relativamente dominada das carreiras concentradoras de capital cultural, mas também pelo fato de que, ao menos inicialmente, tanto esses jovens quanto suas famílias associam tais carreiras tão somente à atividade docente e, muitas vezes, apenas à docência na educação básica em instituições públicas.

Assim, dada as condições salariais e de trabalho sabidamente precárias dos professores nessas instituições, são recorrentes os relatos de entrevistados sobre as hesitações que tiveram ao considerar a possibilidade de escolher essas carreiras. Elena relata, por exemplo, que seus pais indagaram-na se ela realmente desejaria ser professora, dada as dificuldades e as baixas expectativas financeiras oferecidas pela docência na educação básica, principalmente no setor público. Assim, o horizonte de destinos profissionais possíveis para uma formação como a escolhida por Elena — que os pais dos jovens do cursinho são capazes de vislumbrar em virtude do lugar que ocupam no espaço social — associam o exercício da docência tão-somente à (infelizmente) estigmatizada e desvalorizada condição de professor da educação básica em escolas públicas.

É neste momento, no entanto, que a interação dos jovens com os professores do Allende — engajados nas carreiras do polo dominado e, igualmente, na atividade docente — evidencia-se como decisiva nesse processo subjetivo de tomada de decisões, marcado invariavelmente por dúvidas e hesitações. Através da interação frequente no Allende, mediada pelos laços de afetividade e de confiança mútua progressivamente estabelecidos entre estudantes e professores, os professores logram projetar e difundir sentidos e racionalizações orientadas a evidenciar como o amor pelo saber, pela cultura e pelo conhecimento associado à docência entendida como “missão”, de caráter transformador e

militante, podem suplantar as estigmatizações simbólicas e materiais lançadas contra essas carreiras.

Veremos esse processo ser narrado por outros entrevistados no próximo capítulo. No caso de Elena, ela relata que, de fato, sua experiência no cursinho ajudou-lhe a superar as hesitações e a afirmar aos pais que, de fato, este seria o caminho que ela gostaria de traçar: fato então aceito e respeitado, como ela relata, pelos pais. O trecho transcrito abaixo ilustra as razões que ampararam essa transformação nas projeções de carreira no caso de Elena:

[Pesquisador]: E essa história que você queria Direito e depois Letras... por que no começo você queria Direito?

[Elena]: Ah, por que? Ascensão social, né? Como [você] já sabe, minha família é de origem humilde e tudo mais, então eu queria ter um certo status na minha família e na sociedade, sabe? Viver em algum lugar melhor ou ser privilegiada de alguma forma, né? Construir algo melhor... Mas aí eu decidi optar por Letras, porque é uma coisa que eu gostei e estou gostando do curso (...) eu faço Letras pra... eu gosto bastante de literatura e eu acho que eu quero ingressar na área de dar aula e não que com o Direito... Eu poderia dar aula também, mas a questão de estar envolvida com a cultura... Pode ser uma visão meio arcaica, não sei, mas o contato com as pessoas diretamente, com a cultura, um modo diferente de levar isso pras pessoas, é uma coisa que me instigava, que me motiva ainda...

Para concluir a presente análise sobre a transformação nas projeções de carreira dos estudantes do Allende, também vale afirmar que o contato com o mundo universitário faz muitos desses jovens descobrirem que tais carreiras podem encaminhá-los futuramente à posição — mais vantajosa do ponto de vista material e simbólico — de professor universitário em instituições públicas de Ensino Superior. A partir de tal descoberta, muitos desses jovens (entre eles, Elena) passam então a projetar a docência na educação básica como uma atividade ocupacional a ser desempenhada ao longo de um *cursus* de formação universitária mais longo que possa levá-los à condição de professores universitários, após eles haverem experimentado — como enfatizam nos relatos que desejam fazê-lo — um período como professores da educação básica em instituições públicas: período no qual eles pretendem dar vazão ao sentido da docência como “missão”, que lhes foi infundida no Allende.

Partamos agora para outra questão suscitada pelo caso de Elena. Em momentos anteriores do trabalho, tratei do caso dos “nerds frustrados” pelo sistema público de ensino, ou seja, os jovens imbuídos de profundas disposições ao investimento no jogo escolar, mas que, no entanto, não recebem os subsídios e os estímulos adequados a dar plena vazão a essas disposições. O capítulo três demonstrou, por exemplo, como uma precária escolarização desses jovens nas instituições públicas foi incapaz de investi-los das competências e das disposições necessárias ao enfrentamento dos processos seletivos para o ingresso nas instituições mais reputadas de Ensino Superior.

Na comparação entre Elena e esses jovens, é possível notar que, de um lado, os pais (e, principalmente, a mãe) da garota lograram inculcar profundas disposições ao investimento escolar em Elena e, por outro lado, a escolarização diferenciada a que ela foi exposta investiu-a das disposições e competências necessárias ao desenvolvimento de práticas de estudo regulares, cotidianas, desvoltas frente à manipulação do código linguístico formal e inclinadas ao estudo através dos materiais legítimos da cultura escolar (livros didáticos e apostilas).

Assim, a garota relata que, ao longo do Ensino Médio, teve que desenvolver práticas de estudo regulares para realizar as exigentes avaliações da ETEC, principalmente no primeiro ano, quando teve dificuldades para se adaptar ao nível de exigência do colégio nas disciplinas de Exatas. Ao estudar para o vestibular ao longo do terceiro ano do Ensino Médio, a garota buscava estudar entre duas e três horas por dia, consultando seu material didático do primeiro e do segundo anos do Ensino Médio, realizando fichas de resumo e resolvendo provas de vestibulares anteriores baixados através da Internet. A Internet era utilizada, portanto, para encontrar tais provas e não como canal de acesso a vídeo aulas ou a quaisquer outros materiais que viessem a substituir o material didático adotado em sua escola. A garota afirma, aliás, que só foi tomar conhecimento sobre as vídeo aulas ao final de sua preparação para o vestibular, uma vez que o estudo a partir desses materiais não era uma prática comum aos seus colegas de ETEC.

Para termos uma impressão mais viva sobre como o processo de escolarização de Elena foi capaz de prepará-la para o vestibular, será interessante transcrever o trecho da entrevista em que ela explica porque foi capaz de realizar uma “boa redação”, ou melhor,

como Elena foi capaz de obter a nota máxima em redação no ENEM a partir de um tema largamente considerado como difícil pelos candidatos do exame naquele ano, ou seja, a imigração para o Brasil no século XXI:

Então, eu acho que um fator que pesou bastante é que no Ensino Médio eu tinha trabalhado bastante com essa questão, tanto porque eu tinha que ler “A situação da classe trabalhadora”, do Engels, no segundo ano, quanto que eu tinha que fazer vários trabalhos sobre... Como a escola é aqui no Bom Retiro, eu tinha que fazer vários trabalhos sobre os paraguaios e bolivianos que vêm pra cá trabalhar em empresas bem precarizadas... Então a gente teve bastante contato com isso, com grupos que fizeram trabalhos sobre isso e um fator que pesou muito foi uma aula de Geografia, que a professora deu um tema de imigração, que era o tema dos haitianos, então quando eu li a proposta da redação, eu falei ‘nossa, acho que eu consigo desenvolver uma boa redação!’

Não obstante, essas competências e disposições de que Elena foi investida a partir de sua escolarização dotaram a garota de um volume quase excessivo de autoconfiança quanto ao seu desempenho no vestibular. No segundo ano do Ensino Médio, ela prestou a primeira fase da FUVEST como “treineira” e obteve uma nota que a habilitaria a prestar a segunda fase do exame com chances claras de aprovação na sua carreira. Assim, após ter estudado durante o primeiro semestre do terceiro ano para o vestibular, a garota julgou que poderia tranquilamente substituir o curso técnico que acabara de concluir (o curso técnico na área jurídica) pela sua primeira experiência de trabalho, sem qualquer prejuízo ao seu desempenho no vestibular ao final daquele ano.

Já abordei esta ocorrência em uma passagem anterior do trabalho: a mãe tentou persuadi-la a desistir desse primeiro emprego, afirmando que ela deveria se concentrar exclusivamente nos estudos, a garota tranquilizou-a, porém, argumentando que o trabalho não prejudicaria seu desempenho no vestibular. Ao prestar a primeira fase da FUVEST, no entanto, Elena sentiu as dificuldades causadas por aquela decisão, tendo obtido uma nota inferior à nota obtida em seu ano de “treineira”. Ainda assim, essa nota inferior veio a classificá-la à segunda fase do exame. Após o susto, a garota decidiu seguir a recomendação da mãe, desistindo do trabalho em meio período e passando, então, a se

preparar em tempo integral para as últimas provas da FUVEST. Assim, Elena obteve a aprovação no curso de Letras da USP.

Quando lhe pergunto se ela havia prestado outro vestibular, Elena revela sua “obsessão” com a Universidade de São Paulo:

[Pesquisador] E no Enem, lá no SISU, você chegou a indicar a universidade que você queria?

[Elena]: Eu indiquei a UNIFESP.

[Pesquisador]: E você teria passado?

[Elena]: Teria sim, eu também marquei a do Rio de Janeiro, a Federal e eu também teria passado... Mas é que eu tinha uma obsessão com a USP!

Elena realizou o Salvador Allende ao longo de seu terceiro ano de Ensino Médio, tendo nas aulas do cursinho um suporte adicional aos seus esforços de preparação para o vestibular. É possível considerar, no entanto, que o apoio representado pelo cursinho não tenha sido decisivo para a aprovação da garota. Elena limita-se a observar, na entrevista, que as aulas do cursinho foram úteis para revisar algumas matérias, embora reconheça timidamente que o nível de profundidade na apresentação dessas matérias em suas aulas na ETEC era sensivelmente maior, fato que teria motivado, inclusive, o abandono do Allende por três colegas da ETEC que Elena levou ao cursinho. Esse abandono demonstra que a evasão no Allende também pode ocorrer entre estudantes originados de processos de escolarização privilegiados e não apenas no sentido largamente observado, ao longo da observação participante, representado pelos estudantes que antecipam intuitivamente suas baixas chances de sucesso nos exames vestibulares. Em outros termos, se para uns a evasão é motivada pela percepção de que o vestibular é “muito difícil”, para outros ela pode ocorrer em virtude da percepção de que o cursinho é “muito fácil”⁷⁵.

Embora Elena não admita diretamente na entrevista, é razoável supor que ela integrava a minoria dos estudantes que considerava o cursinho “muito fácil”. Por que então a garota não o teria abandonado? Como já indiquei anteriormente, a interação com os professores — defensores convictos tanto das carreiras associadas à acumulação de capital

⁷⁵ Neste caso específico, as expressões em aspas são minhas e não dos entrevistados.

cultural, quanto da própria educação pública — ecoava profundamente na recente opção da garota pelo curso de Letras, em uma universidade pública, e sua projetada inserção como docente do ensino básico. Sua identificação com os professores foi tamanha que, previsivelmente, após sua aprovação no vestibular, Elena tornou-se um daquelas alunas e alunos que se convertem em professores da iniciativa. Por ora, limito-me a afirmar que seu caso exemplifica com propriedade como os estudantes que possuem traços de socialização e de escolarização privilegiados ante a maioria dos alunos do Allende tendem a se identificar com os professores do cursinho (também caracterizados, em geral, por traços semelhantes) através de um mecanismo de afinidades eletivas que incita esses alunos a projetar para si a futura inserção como professores no Allende, principalmente quando eles logram alcançar o destino mais valorizado naquele contexto interacional, ou seja, a aprovação em uma universidade pública.

A entrevista com a garota ocorreu quando ela estava encerrando seu primeiro semestre no curso de Letras. Indagada sobre eventuais problemas ou dificuldades que teria enfrentado na transição ao Ensino Superior, Elena respondeu serenamente: “às vezes você sente dificuldade na matéria, mas é em algum ponto da matéria e dá pra correr atrás, pra se virar e tal.” Quando lhe perguntei sobre a habilitação em uma língua específica, pela qual optaria ao longo do curso, a garota revelou que seu processo de escolarização preveniu-lhe de sofrer as restrições comumente experimentadas por jovens de origem popular na carreira de Letras, expressa, justamente, pela falta de contato ou de domínio com línguas estrangeiras por parte desses estudantes. Elena relatou que estava em dúvida entre a habilitação em Espanhol ou em Francês, esclarecendo que havia estudado Espanhol durante o Ensino Fundamental — tendo integrado, inclusive, um projeto escolar através do qual os alunos buscavam ensinar a língua à comunidade — e que se encontrava, naquele momento, estudando Inglês em uma escola particular de idiomas, tendo auxílio de seus pais para pagar as mensalidades da escola, financiadas parcialmente por eles e, igualmente, pela renda que a garota passou a auferir como estagiária em uma escola particular, bem como através de uma experiência como professora particular de Português para uma estrangeira.

4.3.2) Natália: o capital cultural elevado da mãe e um *habitus* cindido

Se os pais de Elena destacavam-se por suas trajetórias educacionais singulares e destoantes, ainda que eles não houvessem alcançado o acalentado sonho do Ensino Superior, Natália expressa, consciente e inconscientemente, todos os efeitos do capital cultural elevado de sua mãe, que realizou o curso de Letras em uma pequena faculdade particular do interior do estado, tendo então migrado para a capital, onde trabalhou nos processos de edição do jornal *O Estado de S. Paulo* e em uma associação para a defesa de mulheres em estado de vulnerabilidade social. Nesta última experiência, ela terminou se engajando na militância ligada ao movimento pelo direito à moradia na cidade, ao longo da década de 1980, fato associado ao seu catolicismo e, igualmente, à sua inserção no Partido dos Trabalhadores (PT). Natália relata que a mãe militou no interior de correntes políticas do PT até o fim do governo Lula, quando se encontrava desiludida com os rumos que o partido tomara, abandonando com certa amargura, então, a militância em favor de seus interesses artísticos, uma vez que ela também gosta de pintar e de costurar.

O pai da garota veio recém-nascido para São Paulo, trazido pelo avô de Natália, que migrou do interior da Bahia para a capital paulista atrás de empregos na construção civil durante os anos de 1960. O pai da garota possui o Ensino Médio completo, tendo se mudado da região periférica do Campo Limpo, onde crescera, para o centro de São Paulo, onde encontrou seus primeiros empregos em restaurantes da região, movido pelo seu gosto por culinária. A família foi constituída e criada no centro da cidade, onde Natália mora até hoje com seus pais. Após uma sucessão de empregos em cozinhas de restaurantes, o pai da garota iniciou sua trajetória como pequeno proprietário, abrindo, primeiramente, uma padaria e, posteriormente, um serviço de *buffet* para festas: negócio de que cuida até os dias de hoje.

O capital cultural da mãe de Natália caracteriza-se não apenas pelo diploma superior, mas também pelos seus interesses artísticos e pelo seu conhecimento acerca das possibilidades gratuitas — oferecidas seja por instituições culturais localizadas próxima à

residência da família, no centro de São Paulo, seja pela Igreja Católica — de escolarização e de cursos extra escolares de caráter cultural ou artístico. Assim, dos cinco aos dez anos, Natalia foi enviada a uma escola católica que funcionava em regime de internato, experiência a partir da qual a garota afirma ter sido investida com a “disciplina” necessária tanto à atividade de militância política que ela veio a exercer posteriormente quanto à preparação para o vestibular. Ademais, por influência da mãe, ela também frequentou aulas de canto no Teatro Municipal, praticou brevemente Ginástica Olímpica e teve aulas de Ballet e de flauta no internato.

A despeito desse início de escolarização diferenciada e das práticas de “cultivo concertado” (Lareau, 2003)⁷⁶ de que Natália fora objeto ao longo de sua infância e início da adolescência, as afinidades e, mais do que isso, a lealdade da garota para com suas amigas ou pares de idade, habitantes da “vila” em que moravam no centro, constituíram-se como forças de socialização que operaram no sentido contrário às direções impingidas pelo capital cultural elevado da mãe e a relativa estabilidade material alcançada pela condição de pequeno proprietário do pai.

Aos dez anos de idade, por exemplo, os pais ofereceram à garota a possibilidade de se transferir do internato católico para uma escola particular, porém Natália pediu para ser transferida para a escola pública frequentada por uma amiga da “vila”. A mãe acatou a decisão porque, segundo Natália, ela sempre a tratou como adulta. Posteriormente, no entanto, veremos que a garota atribui suas dificuldades de adaptação universitária às lacunas de sua escolarização em estabelecimentos públicos.

Aos 15 anos de idade, ela também afirma ter abandonado suas atividades extraescolares de natureza cultural ou artística para poder ficar mais tempo com as amigas de sua escola pública, participando das mesmas atividades conduzidas por essas meninas. Sobre essa mudança, Natália explica:

⁷⁶ Conforme discutido anteriormente, Lareau compreende por “cultivo concertado” o estilo de conceber e de executar as obrigações e deveres parentais próprio às classes médias, centrado, portanto, na provisão de diferentes experiências e práticas que visam dotar a criança de vantagens em seu futuro trânsito pelo sistema de ensino e pelo mundo do trabalho.

Eu fiquei lá, fazendo aula de canto no Municipal, dos 10 aos 12, assim, fixo e depois, esporádico... Acho que a última vez que eu pisei no palco foi com 15 anos... Na época, eu queria ser psicóloga... E minha saída [da aula de canto e demais atividades artísticas] tinha a ver com o fato de que meu irmão⁷⁷ e minha mãe já eram bem ligados à arte, então eu não queria ser... Eu queria fazer outras coisas! Mas hoje pensando naquele tempo, eu acho que esse negócio de largar tudo [risos] aconteceu porque eu queria ficar mais tempo com minhas amigas de colégio, sair mais com elas... E minhas amigas não estavam lá no Municipal! A mesma coisa aconteceu quando eu me meti na ginástica e tive o azar de ganhar uma medalha! [risos] Então eu fui chamada pra treinar no Esperia [clube da zona norte da cidade] e de novo eu tinha pouco tempo pra ficar com as minhas amigas! Então eu também desisti da ginástica... pra ficar mais com elas... E conversar e ir no shopping...

As amigas da escola pública não frequentavam o Teatro Municipal, aulas de Canto ou Ballet. Elas conversavam e iam ao shopping. Natália afirma em vários momentos haver desenvolvido uma relação “emocional” com elas até porque, juntas, elas haviam passado por momentos difíceis como, por exemplo, o momento em que a escola pública em que estudavam (a mesma frequentada por Washington) sofreu uma onda de violência já comentada anteriormente.

A relação “emocional” com as amigas motiva Natália a abdicar das atividades extraescolares, assegurando o tempo disponível para a convivência junto a elas. No entanto, essa fidelidade às amigas não exclui a percepção, por parte da garota, do fato de que ela é diferente delas, em virtude de suas prévias experiências de escolarização e de socialização. Mais do que isso, Natália antecipa progressivamente que ela terá um destino educacional singular entre essas amigas:

Eu olhava pras minhas amigas e eu assim... De certa maneira... Eu sabia que eu ia passar no vestibular, porque eu sou muito... Por ter morado em colégio interno, eu sou muito “essa hora eu vou estudar”, “essa hora eu vou fazer isso”... O caso do ballet, disciplina, eu sempre fui muito disciplinada. Aí eu sabia que eu ia passar, mas que minhas amigas não iam passar... E eu não podia dizer que elas não iam passar... Eu sabia disso, tanto que, no fim, eu

⁷⁷ As únicas duas ocorrências em que os irmãos são citados na entrevista é esta e o momento em que a garota afirma que começou a trabalhar ao procurar emprego junto à irmã mais velha. Devido a essas poucas citações, não há dados para abordar com maior profundidade a relevância (ou não) da fratria para a socialização ou para a escolarização de Natália.

passei e elas não passaram mesmo... Então isso me incomodava muito e eu via... Isso.

Essa distinção que Natália enxerga com relação às amigas dota a garota de um *habitus* cindido. Conscientemente, ela se vê em uma situação semelhante às situações, descritas por Lahire (2004, 2006), de indivíduos investidos por patrimônios de disposições múltiplas e heterogêneas, resultantes de suas trajetórias sociais marcadas pela circulação em instituições e em espaços frequentados por agentes originados de diferentes extrações sociais. Quando Natália torna-se estudante de uma universidade pública e militante, não somente no Emancipa, mas também no PSOL, junto a colegas originados de estratos da classe média e da classe média baixa, ela passa inclusive a verbalizar que sua mediação pessoal entre a fidelidade às amigas e seu investimento militante representa uma adesão a dois “mundos” diferentes. Sobre isso, a garota relata:

Sim, minha prioridade máxima é a revolução, mas dentro disso... Como eu sei que ela não vai acontecer amanhã... [risos] Eu tento ‘razoabilizar’... Porque eu tenho uma outra vida, fora da militância... Eu tenho amigas que nem sabem o que eu faço, mas eu gosto delas! [risos] Eu gosto de elas não saberem o que eu faço! A gente fala sobre outras coisas, não sobre militância, não sobre política.... É outro mundo... E eu gosto de respeitar elas, acho que é importante (...) Elas têm uma realidade totalmente diferente da minha, elas fazem faculdade, mas fazem as particulares, elas trabalham... São dois mundos diferentes...

Do ponto de vista objetivo, seria possível afirmar que não haveria amplas distâncias entre a posição ocupada pela família de Natália e pelas famílias de suas amigas no espaço social: elas são vizinhas, estudaram na mesma escola (ainda que por uma opção de Natália...) etc. Não obstante, do ponto de vista subjetivo, Natália compreende sua posição de estudante universitária em tempo integral, em uma instituição pública e, ademais, em uma carreira (Políticas Públicas) orientada — ao menos, da forma como Natália a interpreta — à transformação social como frontalmente oposta (como um ‘outro mundo’, a julgar por seus termos) em comparação com a experiência de suas amigas, ou seja, estudantes trabalhadoras em instituições privadas de massa, alocadas em carreiras diretamente

projetadas para engendrar melhores condições de inserção no mundo do trabalho. Como veremos adiante, inclusive, alguns de seus irmãos vivem realidades bem semelhantes às realidades de suas amigas, descritas por Natália como um ‘mundo diferente’ do seu.

Vimos que Natália atribui seu sucesso no vestibular à disciplina incorporada a partir de sua experiência no internato e no Ballet, e não à sua escolarização de Ensino Médio que ocorreu no mesmo colégio que sedia o Salvador Allende. Como vimos em outros momentos do trabalho, esse colégio é mais bem estruturado que os demais colégios públicos da região, possuindo, inclusive, uma boa reputação nas regiões fronteiriças entre o centro e a zona norte da cidade. Contudo, também vimos que, a despeito dessa reputação, o trabalho pedagógico ali conduzido não parece capaz de preparar os estudantes, de forma adequada, ao enfrentamento dos exames vestibulares. Mesmo aprovados, os entrevistados que realizaram o Ensino Médio nesse colégio relatam — ao contrário do exemplo de Elena, ex-aluna de uma ETEC “elitizada” — como as lacunas de sua escolarização refletiram-se em dificuldades ao longo de seus processos de adaptação ao mundo acadêmico. Com Natália, esse processo não foi diferente:

No 1º ano [no Bacharelado em Ciências Humanas na UFABC], eu tive que aprender como estudar, porque eu percebi que eu nunca tinha estudado, que eu não precisei estudar pra terminar o Ensino Médio, como escrever, porque a gente quase não escrevia no Ensino Médio, tive que aprender como calcular, como.... E tive que aprender como interpretar [risos] tudo isso que eu tava fazendo no 1º ano [da universidade]!

Mas por que Natália optou por uma universidade pública? No início da entrevista, a garota comentou que quatro de seus oito irmãos e meio irmãos⁷⁸ haviam realizado curso superior em instituições privadas massificadas. Em outros termos, Natália contava com uma profusão de “estudantes-trabalhadores” em seu próprio círculo familiar que poderiam atuar como modelos impulsionadores da trajetória da garota em direção a essa mesma modalidade de ingresso no Ensino Superior. Nesse ponto, entretanto, a garota destaca a relevância de sua experiência como aluna no Salvador Allende.

⁷⁸ Tanto seu pai quanto sua mãe tiveram filhos em relacionamentos anteriores.

Como já mencionei, Natália fora aluna do colégio que sedia o Allende, tendo ingressado no cursinho popular por influência de colegas de sala e de alguns professores do colégio que também atuavam no Allende. A experiência no cursinho — e, principalmente, a interação com os professores do Allende, caracterizados por sua constante e apaixonada defesa da universidade pública — parece ter tido grande impacto revelando um estilo de prática cultural mais sofisticado, distintivo do padrão do estudante-trabalhador predominante no seu círculo pessoal, o "normal", tendo sido decisiva para que ela projetasse a possibilidade de ingressar em uma instituição pública:

(...) eu já sabia que ia fazer universidade, mas acho que se não fosse o cursinho, eu não ia fazer assim direto e talvez não teria tanto o “ai, quero uma pública!”. Não... Talvez, eu teria ido pra uma particular e teria começado a trabalhar... *Assim, seria uma vida normal* [risos]... Mas foi aqui, assim... Foi com o R. [professor do cursinho e estudante da UNIFESP], o R. foi meu professor, a M. [coordenadora do cursinho e Mestre em Sociologia pela USP] foi minha professora... Foi com eles que eu vi que eu queria uma pública, que eu não queria ir pra uma particular... (grifos meus)

Assim como Elena, Natália também projetava, inicialmente, uma carreira na área do Direito, tendo cursado o técnico jurídico no Ensino Médio. Ela chegou, inclusive, a estagiar brevemente em um órgão jurídico⁷⁹, onde, porém, desiluiu-se com a área, ao perceber que, conforme ela própria formula, “(...) quem tem mais papel [referindo-se ao tamanho dos processos], ganha [a causa]”. A escolha da carreira de Políticas Públicas deu-se através de uma palestra sobre profissões organizada no cursinho. Além de ser apresentada a esse curso que, antes da palestra, ela não conhecia, Natália também tomou conhecimento de que a USP Leste oferecia o curso. Assim, ela se inscreveu nesse vestibular e, no ENEM, declarou interesse pelo curso de Direito na UFRJ “pra deixar meu pai feliz”, como conta aos risos. De última hora, a garota também declarou interesse no curso de Políticas Públicas da UFABC, pois outra professora do cursinho havia distribuído folhetos dessa nova universidade aos alunos do Allende pouco antes do ENEM.

⁷⁹ Mantendo-se fiel à inserção padrão dos entrevistados no mundo do trabalho, exposta em outros momentos do estudo, a garota relata ter começado a trabalhar por decisão própria, e não por pressão dos pais, a partir do momento em que acompanhou a busca de trabalho por uma de suas irmãs mais velhas.

Natália foi aprovada nas três opções acima mencionadas, hesitando entre a USP Leste e a UFABC. À época, o Allende já havia despertado a garota para a militância, deflagrando, ademais, um processo semelhante àquele experienciado por Elena, ou seja, a transformação das projeções de carreira universitária e de ingresso no mundo do trabalho em direção ao polo dominado do sistema universitário.

Ademais, Natália relata que, ao final do vestibular, ela já sabia, a partir de sua experiência no Allende, de que gostaria de militar durante sua vida universitária, escolhendo, nesse contexto, a UFABC, ao calcular que a USP lhe exigiria mais e, logo, deixaria um tempo livre menor à sua atividade militante. No trecho abaixo, Natália também alude implicitamente à “questão social” da USP, isto é, o suposto caráter elitista do movimento em função da origem social da maioria de seus componentes.

Aí quando eu vi que eu entrei na UFABC e na USP, eu comecei a chorar [risos] porque eu vi que eu tinha um problema na mão, porque eu não queria ir pra USP, até por uma questão social... Todo mundo falava da USP, um monte de professor do cursinho era da USP, mas eu sentia se eu entrasse na USP, ela ia se exigir muito de mim... Na UFABC, eu tinha mais possibilidades de mudar de curso, sem contar que tem assim... Um ar assim... Mais descontraído... Porque, naquela época, eu já sabia que eu ia querer militar [risos] e na UFABC eu percebi que eu ia ter mais tempo pra militância...

Vimos na reconstituição do perfil de Natália que a garota foi investida ao longo de sua socialização de disposições e de inclinações heterogêneas entre si. De um lado, o elevado capital cultural da mãe estruturou um início de escolarização distinta (um internato) e um amplo leque de atividades extraescolares de caráter cultural e artístico, de outro, porém, as relações afetivas e o sentimento de fidelidade para com as amigas da “vila” fizeram-na preterir a oportunidade de estudar em uma instituição privada e, posteriormente, a abandonar suas atividades extraescolares. Já a experiência no Allende parece ter contribuído sobremaneira — assim como vimos no caso de Elena — para a transformação das projeções de carreira universitária e de ingresso no mundo do trabalho da garota, bem como para a reprodução das disposições militantes que haviam caracterizado a trajetória da

mãe. Tais disposições levam-na a preferir a UFABC à USP, para ter mais tempo para a atividade militante, em virtude de sua suposição de que a primeira instituição seria menos rigorosa do que a segunda, em termos acadêmicos.

Ainda que Natália se apresente e se expresse como depositária de um patrimônio complexo de disposições e de inclinações heterogêneas entre si — e embora, igualmente, possamos acompanhar o dinamismo e a plasticidade do *habitus* da garota ao longo de suas experiências em diferentes instâncias de socialização⁸⁰ — é possível notar que as experiências de socialização primárias, centradas no elevado capital cultural da mãe, parecem assumir ascendência sobre as experiências secundárias que, indubitavelmente, impactam a trajetória da garota (como demonstrei ao relatar os processos segundo os quais ela opta pela escola pública e pela UFABC), porém tais impactos sempre aparecem mediados ou filtrados pela influência da socialização materna, fincada em uma soma de capital cultural incomum no meio popular.

Assim, apesar da fidelidade às amigas, Natália afirma viver em mundo diferente das mesmas, caracterizado por sua condição de estudante em tempo integral, em uma instituição pública de Ensino Superior, em um curso voltado à transformação social e plenamente associado à sua atividade militante, exercida no Emancipa e no PSOL.

No próximo capítulo, trataremos de outros casos de entrevistados que incorporam, ao longo de suas trajetórias, patrimônios de disposições múltiplas e heterogêneas, nos quais, entretanto, também é notável a ascendência relativa das experiências de socialização primária. Já no capítulo seis, retomarei e complementarei o perfil de Natália ao abordar de forma mais detida sua visão política de mundo e a conformação de suas posturas militantes.

4.3.3) Renato: o acompanhamento paterno da escolarização e a troca do futebol pelos vestibulares

Se Elena e Natália caracterizavam-se pelo capital cultural razoavelmente alto de seus pais (no caso da mãe de Natália, um capital cultural consideravelmente alto, na

⁸⁰ A substituição de suas atividades extraescolares (ballet, ginástica olímpica etc.) por idas ao shopping com as amigas e a ativação de suas disposições militantes a partir de sua passagem pelo Allende.

verdade), condições materiais modestas, embora estáveis, de seus grupos familiares, uma escolarização altamente diferenciada no caso de Elena e razoavelmente diferenciada no caso de Natália, é possível dizer que Renato não contou com praticamente nenhuma dessas condições. Quais fatores explicariam então a aprovação do garoto na carreira de Contabilidade, uma carreira de perfil técnico, é verdade, porém alocada na elitizada Faculdade de Economia e de Administração (FEA) da USP?

Logo de saída, é possível argumentar que esta filiação universitária parece significativa da modalidade do percurso social e educacional de Renato: o garoto vislumbra e logra alcançar a carreira menos tradicional e elitizada de uma tradicional e elitizada unidade da mais renomada instituição pública do país, ingressando em um curso que integra essa unidade sem, no entanto, estar expresso no nome pelo qual a instituição é conhecida publicamente.

Miguel, o pai de Renato, relata, na entrevista realizada junto a ele, ter ingressado no mundo do trabalho aos dez anos de idade como engraxate. Aos 13 anos, ele conta orgulhoso que ascendeu à condição de *office boy* em escritórios localizados no centro da cidade. Junto a seus irmãos e irmãs, é verdade que ele conseguiu se formar no Ensino Médio, contudo sua trajetória de trabalho afigura-se como um exemplo do precário e instável percurso ocupacional de um trabalhador não manual de rotina no setor de serviços, mesclando períodos de vínculo empregatício formal (como encarregado de cobrança e auxiliar de promoções) em três pequenas e médias empresas que entraram, no entanto, em processos de falência, colocando Miguel, por três vezes, em situações de desemprego ao longo da década de 1990, quando nascia seu primogênito Renato (19 anos no momento da entrevista, realizada em 2014).

Nesses períodos, o pai do garoto fazia “bicos” como servente de pedreiro, sendo tais momentos subjetivados, no relato de Miguel, como períodos “sem emprego”, justamente pelo fato de que ele não considerava tais arranjos precários em ofícios manuais não qualificados propriamente como “empregos”. Durante os 20 minutos em que Miguel relatou seu acidentado percurso de trabalho, tornava-se constantemente visível seu desejo por estabilidade e pelo *status* representado pela carteira assinada.

Ao longo da primeira década dos anos 2000, a trajetória acidentada de Miguel finalmente encontraria certa estabilidade como auxiliar de vendas de uma indústria alimentícia em supermercados: fato do qual se orgulha, como relata na entrevista, tanto pela manutenção da carteira assinada no emprego, quanto pela confiança que lhe é depositada pelo seu chefe.

Aliás, a confiança que Miguel narra orgulhoso ter lhe sido sucessivamente depositada pelos diferentes patrões que ele teve ao longo da vida é relatada como um dos principais trunfos de Miguel para sua sobrevivência durante sua atribulada trajetória ocupacional. Na entrevista, nota-se como ele enfatiza que buscou constantemente investir Renato e sua irmã mais nova (14 anos ao momento da entrevista) da mesma honestidade, humildade e disposição para o trabalho que lhe tornaram merecedor da confiança dos patrões.

Nota-se aqui, portanto, as práticas do investimento moral distintivo que os pais dos entrevistados buscam aplicar com relação aos seus filhos. Mas os investimentos de Miguel em Renato foram muito além dessa recorrente dimensão moral. Ao longo da entrevista com Renato, o garoto já havia me explicado que, ao longo de sua infância e adolescência, ele havia tentado seguir a carreira de jogador de futebol, recebendo amplo apoio do pai nessas tentativas. Somente ao entrevistar Miguel, porém, tornou-se possível compreender a extensão de sua paixão pelo futebol e dos agenciamentos conduzidos por ele para enveredar o filho por essa rota.

Este projeto paterno de fazer de Renato jogador profissional parece esclarecer, ainda que de forma parcial, a razão pela qual Miguel assumiu o papel de acompanhamento da escolaridade do filho, papel geralmente desempenhado em nossa amostra pelas mães, repetindo-se a conhecida tendência à divisão sexual do trabalho de criação e de educação dos filhos no interior das camadas populares (Lahire, 1997; Terrail, 1992).

Miguel sempre levou o garoto a estádios, acompanhava partidas pela televisão com o filho ainda bebê e, tão logo o garoto começou a andar, não tardou a lhe dar uma bola para ensinar a Renato seus primeiros passes e chutes. Desde a infância do menino, Miguel foi extremamente ativo na busca de times e de oportunidades para o garoto jogar e treinar,

acompanhava-o a treinos, opinava sobre a posição em que ele deveria atuar, sobre seus pontos fortes e fracos e chegou, até mesmo, a pedir ajuda financeira a conhecidos quando estava encontrando dificuldades de manter o garoto em uma iniciativa para a formação de novos jogadores.

Veremos, em seguida, que uma lesão que tirou o garoto dos gramados por seis meses, durante seu último ano de Ensino Médio, foi o evento que motivou a decisão de Renato de trocar os concorridos processos de seleção de jovens talentos no futebol pelos, não menos concorridos, exames vestibulares. Miguel chegou a lamentar a decisão do garoto durante a entrevista, expressando, em seguida, porém, seu orgulho pela aprovação do filho em uma boa universidade.

Além dos investimentos paternos na projetada carreira futebolística do filho, Miguel também foi, como argumentei acima, o principal responsável pelo acompanhamento da escolarização de Renato. O monitoramento das notas do menino e a discussão sobre o cotidiano ou os eventuais problemas da vida escolar de Renato foram conduzidos mais pelo pai do que pela mãe.

A mãe de Renato encontrava-se desempregada no momento da entrevista, tendo o Ensino Médio completo e experiência ocupacional prévia como vendedora e recepcionista. Ela acompanhou um ou outro momento da entrevista com seu marido na residência da família em Diadema, sendo afável, embora algo tímida. Não fui capaz de alcançar outras hipóteses para esclarecer o incomum engajamento do pai na escolarização de Renato do que o futebol, embora tal hipótese seja enfraquecida pelo fato de que Miguel apresenta o mesmo engajamento no acompanhamento da vida escolar da filha caçula do casal.

Será possível notar ao longo da análise que se Miguel não logrou concretizar seu sonho de fazer do filho jogador profissional, a experiência, apoiada pelo pai, de tentar se profissionalizar em um esporte parece ter investido Renato das disposições necessárias ao treinamento regular, à preparação sistemática, ao enfrentamento de fracassos e à realização de novas tentativas que caracterizaram a passagem do garoto de uma escola pública em Diadema para uma carreira na FEA da USP.

O pai buscou suportar a escolarização de Renato da melhor maneira possível dentro das limitadas condições materiais e imateriais que possuía. Foi por iniciativa própria, por exemplo, que Miguel negociou um desconto junto a uma escola de informática do bairro que habitavam, em Diadema, para propiciar a Renato cursos sequenciais de computação durante dois anos.

A escolarização de Renato ocorreu em escolas públicas próximas à residência da família. Com relação a ela, o garoto afirma que as escolas pelas quais passou foram “ficando piores até o Ensino Médio chegar”. Ao iniciar esse nível de ensino, o pai buscou um colégio público que tinha “um certo nome”, como afirma Renato. Porém, o garoto relata que a realidade do colégio já não correspondia a tal reputação: ele tinha falta constante de professores e permaneceu um ano sem aulas de Física.

Em sua passagem para o último ano do Ensino Médio, Renato relata ter conhecido, por intermédio de alguns amigos, a ETEC mais próxima de sua casa. Tendo sido informado de que o ensino nas ETECs era melhor do que nas escolas públicas comuns, o garoto realizou o exame seletivo para as vagas remanescentes no terceiro ano e, no entanto, não foi aprovado⁸¹.

Entre as incertezas da carreira no futebol e seu investimento no jogo escolar, ambos apoiados pelo pai, Renato demonstrou, desde cedo, haver incorporado o perfil proativo e inquieto de Miguel. Se o pai dava vazão a esse espírito, principalmente, na constante busca de times e de oportunidades para o filho no futebol, Renato evidencia seu caráter proativo em suas buscas, a partir dos 15 anos, por oportunidades gratuitas de cursos profissionalizantes ou de idiomas. Renato repete, portanto, o padrão que descrevi como recorrente na amostra, composto pelos estudantes que acionam constantemente suas redes de relações com os pares de idade para descobrir e mapear cursos (principalmente, técnicos ou profissionalizantes). Assim, ele estudou Inglês em uma iniciativa municipal em

⁸¹ Fato semelhante ocorreu à entrevistada Thais que logrou ser aprovada para uma dessas vagas, transferindo-se de uma escola pública deteriorada para uma ETEC no terceiro ano do Ensino Médio. Entretanto, a experiência não sentida de maneira positiva pela garota: ela relata profundas dificuldades de adaptação às exigências escolares e recorrentes dificuldades de acompanhamento, principalmente nas disciplinas pertencentes à área de Exatas, bem como a falta de compreensão ou de auxílio por parte tanto dos professores quanto dos colegas da nova escola.

Diadema durante seis meses e, igualmente, iniciou cursos profissionalizantes em Administração e em Contabilidade.

Entre os 16 e os 17 anos, contudo, Renato decidiu que deveria dedicar o maior tempo que pudesse ao futebol, sem abrir mão da escola. Dessa forma, o garoto abandonou os cursos técnicos, passando a jogar ou a treinar todos os dias. Não demorou muito para que essa intensa dedicação cobrasse seu preço: aos 17 anos, Renato teve uma lesão muscular, provavelmente ocasionada pelo excesso de treino e de esforços. A contusão tirou-lhe dos gramados por seis meses. Mediante tal situação, o garoto julgou que deveria desistir do futebol para se dedicar exclusivamente aos vestibulares.

O interesse de Renato pelos vestibulares retrocede, porém, à influência que lhe foi exercida pelo coordenador de seu colégio no Ensino Médio. Por iniciativa individual, esse coordenador mantinha os estudantes informados sobre os vestibulares das universidades públicas e, principalmente, sobre as chances de obter bonificações de nota nos exames em virtude de programas que buscam ampliar o acesso à universidade pública de egressos da escola pública, como é o caso, por exemplo, dos programas Includsp e Pasusp referentes à Universidade de São Paulo.

O coordenador atuou, portanto, como um modelo impulsionador das trajetórias educacionais de alguns dos estudantes do colégio⁸² difundindo capital informacional sobre os processos seletivos das universidades paulistas e sobre as chances de obter bonificações de notas nesses processos. Ademais, ele buscava realizar, solitariamente, um trabalho semelhante àquele conduzido pelos professores do Salvador Allende, ou seja, inculcar os jovens do colégio da percepção subjetiva de que eles poderiam acessar uma universidade pública. Assim, por influência desse coordenador, por exemplo, Renato e alguns colegas prestaram a FUVEST como “treineiros” no segundo ano do Ensino Médio.

Após a lesão que o fez abandonar o futebol, o caráter proativo de Renato transparece em sua busca por oportunidades de cursinhos populares através de sua rede de relações com pares de idade. Assim, uma amiga que frequentava um cursinho popular na

⁸² Na entrevista, Renato faz questão de ressaltar que o coordenador era estudante de uma faculdade particular.

FEA da USP enviou-lhe o *link* de um sítio eletrônico que listava os principais cursinhos populares da cidade de São Paulo. Nesse momento, ele já havia começado a frequentar, às noites, um cursinho popular sediado no *campus* Diadema da UNIFESP. Foi através da dica da amiga, então, que ele conheceu a Rede Emancipa e o Salvador Allende, interessando-se pelo caráter gratuito do Emancipa e pelo fato de que o Allende, situado na região norte da capital paulista, era a iniciativa da rede mais acessível a este jovem habitante de Diadema: ainda que sua cidade diste cerca de 30 quilômetros da Rodoviária do Tietê, principal referência próxima ao colégio que sedia o Allende.

Além de reforçar sua projeção acerca do possível ingresso em uma universidade pública — que já lhe havia sido inicialmente inculcada pelo coordenador de sua escola — experiência de Renato no Allende dotou o garoto de uma visão politizada sobre a realidade que o cerca, inclusive o vestibular. Ele enfatiza que o cursinho representou a primeira experiência de discussão política em sua vida. Quando perguntado sobre qual teria sido o aspecto mais importante de sua experiência no Allende, ele afirma, por exemplo:

As pessoas que eu conheci lá e o modo como elas falam de vestibular... Porque quando a gente tá na escola, a gente pensa em meritocracia, que é questão de inteligência, a gente não vê esse caráter excludente do vestibular... E também os Círculos, eu gostei bastante... Toda a discussão sobre política, porque isso era uma coisa que eu nunca tinha visto... Antes do cursinho, eu não tive um lugar em que as pessoas falavam de política e discutiam...

Ao ser aprovado no vestibular, Renato também passou a se engajar (a exemplo de Natália) como coordenador do Allende e, igualmente, a se aproximar do PSOL e do movimento estudantil. Porém, ao contrário da ampla maioria dos estudantes que passam por esse processo de politização no Allende, ele não implicou o abandono da carreira inicialmente projetada por Renato: ele continuou a almejar o ingresso no curso de Contabilidade, ao contrário do que vimos nos casos de Natália e de Elena. Desse modo, podemos dizer que, no caso específico do garoto, o Allende pareceu não ter exercido influência sobre sua projeção de carreira.

A grande influência na projeção de carreira do garoto parece ter sido indiretamente exercida pelo fato de que os únicos dois tios de Renato que possuem Ensino Superior são formados, justamente, em Contabilidade. Entre esses parentes, Renato teve contato mais próximo com sua tia, por parte de pai, cuja casa é localizada no mesmo terreno da casa da família de Renato⁸³. O garoto reporta na entrevista que pedia ajuda, ainda que ocasionalmente, para essa tia com questões referente à escola. Em outros termos, consciente ou inconscientemente, a tia parece ter operado como um modelo impulsionador da trajetória educacional de Renato, exercendo influências, inclusive, sobre a escolha de carreira do garoto.

Ao longo da entrevista com Miguel, observa-se, igualmente, que a tia é uma espécie de “fiadora” da inteligência do garoto ante o pai, uma vez que Miguel menciona como, após a aprovação de Renato na USP, a tia lhe disse seriamente que “ Renato é muito inteligente, porque é muito, muito difícil passar onde ele passou”, conforme as palavras relatadas pelo pai.

No entanto, na primeira tentativa de Renato, após o ano em que cursou conjuntamente o último ano do Ensino Médio e os cursinhos populares na Unifesp (às noites, durante a semana) e no Allende (aos sábados), o garoto prestou Contabilidade na USP e na Unifesp, inscrevendo-se como candidato para o curso de Ciências Econômicas na UNESP, na Unicamp e na UFABC. Passou somente à segunda fase da UNESP, sem obter aprovação, contudo.

Nesse período, Renato experimentou o mesmo choque, que, anteriormente, evidenciei como uma experiência recorrente entre os estudantes do Allende, causado pelo contraste entre as poucas e superficiais exigências acadêmicas a que estava habituado no colégio e a ampla profundidade e extensão dos conteúdos exigidos pelos exames vestibulares. Sobre esse contraste, ele afirma:

Eu fui vendo que pro vestibular, era diferente... Na escola, eu não tinha tempo de estudar por causa do futebol ou da época do [curso] técnico, eu tinha uma vida muito agitada... Mas sem estudar, eu tirava nota boa na

⁸³ Um terreno que o pai e a tia herdaram do avô do garoto.

escola, era fácil... Então, eu achava, era isso que você precisava... Pra conhecer as matérias. Que nem era na escola... Mas aí, pro vestibular, eu vi que era bem diferente! Eu vi que tinha que estudar e que me dedicar só pra aquilo, só pro vestibular...

Após o fracasso em sua primeira tentativa — no ano em que concluíra o Ensino Médio e frequentara tanto o cursinho da Unifesp quanto o Allende — Renato tomou uma decisão absolutamente singular entre os estudantes do cursinho. Vimos, em outros momentos do trabalho, que a experiência de preparação para os vestibulares é emocionalmente tão desgastante aos estudantes que tal desgaste, somado ainda às condições materiais modestas dos jovens e de suas famílias, torna a maioria entre eles avessa à perspectiva de tentar o ingresso em uma universidade pública por outro ano.

Esse é o momento da trajetória dos alunos do Allende em que eles costumam rebaixar suas expectativas de acesso ao Ensino Superior, retomando as aspirações que, em geral, cultivavam antes de sua experiência no Allende, inspiradas nas trajetórias dos “estudantes-trabalhadores” inseridos em suas redes de relações imediatas.

Ao longo da entrevista, Renato conta que os primos, oriundos de uma parte de sua família que estaria “bem de vida”, cursam instituições particulares, tendo ajuda de seus pais no pagamento das mensalidades. Na outra parte da família, de condições menos favorecidas, haveria uma prima que obteve bolsa PROUNI. Nenhum dos primos ingressou, portanto, em universidades públicas. Provavelmente, essas modalidades de experiência dos primos mais velhos incitaram os pais de Renato a exercer uma razoável pressão sobre o garoto no sentido de convencê-lo a encontrar um emprego integral e, posteriormente, ingressar em uma universidade privada, após seu fracasso na primeira tentativa de ingresso em uma universidade pública. O garoto conta que a mãe lhe sugeria frequentemente a busca de oportunidades em sítios eletrônicos para a procura de emprego e que chegou, até mesmo, a lhe falar sobre vagas de trabalho de que teve conhecimento através de seu próprio círculo de relações⁸⁴. Segundo o garoto, seu pai apoiava discretamente esses agenciamentos da

⁸⁴ Observemos, porém, que estas pressões maternas iniciaram somente após a conclusão do Ensino Médio, uma vez que, anteriormente, a única atividade próxima ao trabalho que o garoto exerceu foi a venda ocasional de doces a amigos em sua própria escola.

mãe, embora ainda imaginasse que o filho pudesse tentar, durante mais um ou dois anos, o futebol.

Renato usou de muita habilidade para driblar os pais e colocar, a si próprio, a meta de tentar uma universidade pública pela segunda vez. Para contrarrestar as pressões maternas, sem prejuízo de seus estudos para o vestibular, ele encontrou empregos em *buffets* de festas infantis e em uma feira de quadrinhos que lhe ocupavam somente os fins de semana: é possível dizer, portanto, que empregos temporários e precários foram capitalizados pelo garoto para possibilitar seu investimento nos estudos.

Através de suas buscas por cursinhos populares, ele encontrou o cursinho oferecido pela Faculdade de Medicina da USP. Havia um processo seletivo, composto por provas de múltipla escolha e redação, para o ingresso nesse cursinho gratuito voltado para jovens de baixa renda. Ele foi aprovado, passando a frequentar a iniciativa que, além das aulas diárias, contava com aulas de reforço e plantão de dúvidas. As atividades eram ministradas por graduandos do primeiro e do segundo anos do curso de Medicina. Todos os conteúdos transmitidos no cursinho eram organizados e baseados no material didático de uma famosa rede particular de cursos pré-vestibular, que havia firmado parceria com o cursinho popular de uma das escolas mais prestigiadas da USP. Ao longo do ano, Renato estabeleceu uma rotina regular e estável de estudos, sendo que, a partir do segundo semestre, passou a estudar em casa durante as manhãs e à tarde na Faculdade de Medicina, antes de entrar nas aulas do cursinho à noite. Ele relata que suas atividades de estudo concentravam-se, então, fundamentalmente nas apostilas distribuídas no cursinho, pouco utilizando a Internet para esse fim.

Após o fim deste ano de estudos, Renato foi recompensado, primeiramente, com uma vaga no curso de Ciências Econômicas da UNESP. Tendo obtido moradia estudantil na universidade, ele iniciou o curso quando, decorridas poucas semanas após seu início, recebeu a notícia de que havia passado no curso de Contabilidade da Faculdade de Economia e Administração da USP, na quarta chamada do vestibular.

Nossa entrevista ocorreu quando Renato ainda não havia concluído o primeiro semestre nesse curso. Ele afirmou, então, que estava gostando das matérias, mas via que

seria difícil terminar a graduação no menor prazo possível pelo fato das disciplinas serem exigentes. Sobre seu futuro, ele planejava obter um estágio em sua área a partir do segundo ano do curso e considerava, igualmente, a possibilidade de realizar um intercâmbio em universidades estrangeiras, uma vez que havia, recentemente, se informado sobre as possibilidades desse tipo de financiamento.

4.3.4) Daniel: uma somatória de condições desprivilegiadas...

O caso de Daniel, 23 anos, já foi inicialmente abordado no tópico sobre a predominância das garotas no corpo discente do Allende. Naquela oportunidade, abordei este caso com o intuito de demonstrar quais experiências de socialização fizeram o garoto deixar de lado a contracultura masculina, indisciplinada e antiescolar de “moleque folgado”, segundo seus próprios termos.

Conforme mencionei naquela oportunidade, Daniel é um caso de estudante pertencente a extrações das camadas populares inferiores à condição relativamente privilegiada, dentro do universo popular, que demarca as experiências dos demais entrevistados. Daniel e seus quatro irmãos são filhos de mãe com Ensino Fundamental incompleto, empregada doméstica, e de pai que abandonou a família e sobre o qual ele pouco falou.

Sua irmã mais velha já casou e mora com o marido. Ele e os demais três irmãos moram com a mãe na Vila Ede, bairro periférico da zona norte de São Paulo. Daniel é o filho homem mais velho. Esta posição na fratria, aparentemente combinada à instabilidade da união matrimonial de seus pais — definitivamente rompida, quando o garoto tinha sete anos de idade — cobrou um alto preço do menino. Ao relatar que a mãe não o matriculou na pré-escola, o garoto revela sua percepção subjetiva de que a mãe o escolhera, desde cedo, para ser o “chefe da família”:

[Pesquisador]: Por que você não fez creche, nem prézinho?

[Daniel]: Não tenho a mínima ideia! Todos os meus irmãos entraram [na creche ou na pré-escola], eu não sei porque eu não fui... Até esse negócio de chupeta quando eu era novo, eu não chupava chupeta, mamadeira, essas coisas, não mamadeira já... Não sei... [risos] Eu fui escolhido pra crescer mais rápido, pra ter mais responsabilidade, pra ter um pouco mais de cabeça...

Ao reconstituir sua escolarização, o próprio garoto nota que essa lacuna, representada pela escolarização tardia com relação a seus colegas no Ensino Fundamental, colocou-lhe em desvantagem face aos colegas de escola. Assim, Daniel reportou inúmeras dificuldades escolares e duas repetências nos primeiros anos desse nível de ensino.

Porém, além do relato acerca de tais dificuldades e das repetências, ele se diverte ao relembrar que integrava, até o Ensino Médio, o grupo dos “moleque folgado” da classe. Ou seja, conforme me explica, “a gente zuava muito, brincava de ‘lutinha’, dava voadora e, na hora da merenda, brincava de ‘guerrinha’, tacando coisa nas pessoas... um dia até na diretora a gente tacou maçã! [risos].”

O relato me surpreendeu, pois, no cursinho, Daniel era extremamente tímido, quieto e introspectivo. Embora manifestasse interesse constante em participar das aulas e demais atividades, ele sempre o fazia de forma envergonhada: era constantemente visível seus esforços para se ajustar às situações. No curso da entrevista, entretanto, o garoto esclareceu quais mudanças marcaram sua conversão para o estatuto de “bom aluno” ainda durante o Ensino Médio, ou seja, a experiência em uma instituição que oferecia cursos profissionalizantes a jovens carentes e sua experiência religiosa intimamente ligada ao *rap gospel*.

Aos 15 anos, foi convidado por um amigo a conhecer uma iniciativa que oferecia cursos profissionalizantes gratuitos, dirigida por um pastor de uma confissão neopentecostal, embora Daniel esclareça que só descobriu que o diretor era pastor quando o encontrou em um culto da igreja que frequentava após já ter saído da iniciativa. Daniel frequentou durante quatro anos não consecutivos essa iniciativa, realizando o impressionante número de oito cursos profissionalizantes no local: conforme relata na entrevista, ele realizou os cursos de Design Mecânico, Elétrica, Panificação e Confeitaria, Inglês, Hotelaria e Turismo, Confeitaria e Gastronomia artística, Administração e

Informática. Esses cursos eram semestrais, com duração de meio período, ocorrendo duas vezes por semana, sendo que a iniciativa, além de oferecer almoço aos alunos, também contava com uma sala com videogames para eles se divertirem depois das aulas.

Inicialmente, ele narra ter reproduzido o padrão de “zoeira” na iniciativa que o caracterizava na escola. Não obstante, o carinho e o respeito com o qual ele relembra o diretor da iniciativa sugerem que o pastor desempenhou um papel relevante na conversão de Daniel em um aluno disciplinado.

Ele esclarece que o diretor estabelecia regras claras de comportamento, porém era capaz de angariar o respeito e a admiração de todos os jovens pelo comportamento humano que demonstrava quando como, por exemplo, Daniel apareceu na iniciativa com um grande corte no pé após uma queda de bicicleta e o diretor interrompeu prontamente seu almoço para lhe fazer um curativo e lhe emprestar um chinelo, uma vez que seu tênis havia sido rasgado no acidente. Em dois momentos da entrevista, ele compara o comportamento desse diretor ao comportamento dos professores e dos diretores das escolas em que estudou, afirmando que, nas escolas pelas quais passou, nunca havia sido tratado da mesma forma.

Ademais, todo fim de ano, a iniciativa preparava um prêmio aos estudantes “se a gente se comportasse”, como esclareceu Daniel. Em um ano, o garoto conta ter passado, junto aos colegas da iniciativa, um fim de semana em um sítio e, em outro, ter frequentado pela primeira vez um rodízio de carnes.

Segundo o relato de Daniel, a iniciativa não era dotada de caráter explicitamente religioso: conforme mencionado acima, ele só descobriu que o diretor era pastor após ter parado de frequentar a iniciativa. Contudo, a religião também contribuiu fortemente nesse processo de disciplinamento, uma vez que Daniel comenta extensivamente os decisivos impactos das experiências que passou a ter, paralelamente aos cursos profissionalizantes, em diferentes grupos de jovens ligados a confissões neopentecostais e ao *rap gospel* que conta com grupos dessa música de protesto cujos nomes mesclam, de forma significativa, termos próprios à fé cristã com termos associados à denúncia social, tais como o “Pregadores do Gueto” e o antigo grupo de Daniel, o “Revolucionários da Fé”.

Desde os 11 anos de idade, o garoto ficou fascinado pela batida da música *rap* conhecida a partir do famoso grupo Racionais MCs. Tanto sua família nuclear quanto membros de sua família estendida (tios, tias e primos) frequentavam, então, diferentes confissões neopentecostais. Assim, o garoto passou por muitas igrejas e templos neopentecostais até se engajar na confissão frequentada no momento da entrevista (ocorrida em 2014), onde se insere em um grupo de jovens ligados ao *rap gospel*. Sobre essa sociabilidade religiosa e cultural, Daniel nos esclarece:

[Daniel]: (...) Mas tem umas atividades na igreja que a gente trabalha com *rap*, com dança com grafite e agora a gente quer montar a parte do *skate*, quer montar uma rampa lá na igreja!

[Pesquisador]: Caramba! [risos]

[Daniel]: Não, é sério, se falar com pastor, ele deixa, um dia a gente fez uma balada lá, aí quem patrocinou foi a TNT [marca de bebidas energéticas], aí tava os carro da TNT, como é que fala? Aquelas cabine, aquelas *pick-up*, quatro latão de TNT assim [gesticulando que os latões tinham cerca de 1,5 m de altura], de energético, e tinha uma balada lá, com pisca-pisca, o pessoal curtindo, então aí o lugar aonde eu tô [essa igreja], eu gosto disso, tipo assim, assim, é uma igreja, mas não é porque é uma igreja que vai ser assim... Liberal... Não é pra liberar... Que a gente faz assim as coisas com ordem e decência, não fazer coisas mundanas, a gente se diverte, a gente pega e fala 'somos livres pra adorar Deus, mas também a gente tem as consequências... Não vai fazer de qualquer jeito aqui e o pessoal vai falar [risos]: 'Pô, tamo numa igreja aqui!' Tá ligado? A gente tem que manter uma postura assim, entendeu?

Ao integrar, portanto, grupos de jovens nos quais os signos e as linguagens da contracultura de protesto das periferias urbanas são integrados a perspectivas e comportamentos religiosos, Daniel passou a se divertir com seus pares de idade praticantes da mesma fé. Contudo, como ele próprio afirma, ele e seus amigos da igreja divertem-se, fazendo “as coisas com ordem e decência”, sem tomar parte nas “coisas mundanas”.

Daniel é autodidata em música: além de ter aprendido violão e bateria vendo outras pessoas tocarem, ele também compõe letras de *rap gospel*, nas quais parece dar vazão às próprias frustrações, principalmente aquelas que ele experimenta no mundo do trabalho,

como veremos em seguida, através dessa linguagem mesclada entre o neopentecostalismo e o *rap*.

Como o próprio garoto reconhece, tanto a experiência nos cursos profissionalizantes quanto a experiência religiosa vieram a torná-lo mais “tranquilo” e “focado”. Ao final do Ensino Médio, ele afirma ter amadurecido e se tornado um bom aluno. Entretanto, as transformações subjetivas não significaram a superação de suas dificuldades acadêmicas. Nesse sentido, o garoto afirmou que teve boas notas durante o Ensino Médio, mas que havia disciplinas como Física e Química, por exemplo, que, conforme ele afirma, “nunca entraram na minha cabeça!”.

Assim, ele se tornou um entusiasta da educação e da formação profissional na família, “martelando na cabeça da irmã”, segundo suas palavras, a necessidade de estudar. De fato, Daniel reconta ironicamente que, no momento da entrevista, essa irmã (Ensino Médio completo, frequentando, naquele momento, um curso técnico) havia conseguido, em virtude de tais admoestações, aquilo que ele próprio desejara para si e ainda não conseguira: isto é, um “emprego de escritório”, como ele define.

De fato, a trajetória ocupacional de Daniel já é, aos seus 23 anos, longa, atribulada, instável e frustrante para o garoto. Ao contrário da ampla maioria dos entrevistados, ele foi levado a começar a trabalhar aos 15 anos, para ajudar na casa, enumerando seis ocupações que já desempenhou durante seus oito anos de experiência no mundo do trabalho: Daniel já desempenhou as funções de mecânico, vendedor em lojas do centro da cidade, vendedor de sacos de lixo, repositor de estoque, entregador e *pizzaiolo*. Ele se ressentia, fundamentalmente, do fato de jamais ter possuído vínculo formal ao longo dessas experiências de trabalho.

[Pesquisador]: E trabalhar? Você falou numa outra conversa que a gente teve que você já teve bastante trabalho?

[Daniel]: Ah, mano, mas nunca trabalhei registrado... O que dá raiva é isso! Porque quando eu peguei trabalho assim, nunca peguei registrado... Sempre dou azar nisso! Só peguei [registro em carteira] de estágio, eu já trabalhei de *pizzaiolo*, num cara que fazia uma pizza lá no [incompreensível]... E o outro foi no A.F. [nome de uma loja no centro], só que pela XXX [provavelmente

uma empresa de terceirização] que carimbou minha carteira como temporário lá, assinou, mas eu tenho só como carimbado e assinado, mas não registro CLT memo, só estágio... Aí eu fui pegando outros trampo assim só pra não ficar sem dinheiro, mas não assim um trampo registrado... Também eu tava na fase de exército, essas coisa, aí eu fui trabalhar pra um vô de um colega meu, porque, assim, eu já era considerado da família porque a gente cresceu junto... Só que o vô dele também tava querendo vender a empresa, não registrava, eu passava mô dificuldade ali também... Porque tinha gás tóxico e eu tinha acabado de fazer cirurgia no nariz... Aí foi isso, eu fui pra... Tipo assim, eu sou um tipo de pessoa que não guenta ficar parado, que não guenta ficar parado... Eu não tinha objetivo assim, pra mim, qualquer trampo servia. Agora não, eu comecei a refletir assim, a refletir: ‘o que você quer da vida? O que você quer pra vida? Qual o melhor pra você?’ Acho que eu comecei a pensar assim depois dos 21, não sei porque [risos], foi depois dos 21, porque quando eu tava fazendo curso e eu pensava: ‘putz, e daí?’. Então, agora é como se eu tivesse pensando mais na vida e correndo atrás do prejuízo... Era como se eu ficasse... Eu aprendi o que era pra eu aprender, mas eu tô estacionado... E agora eu tô correndo atrás... Agora eu não tô procurando qualquer serviço, tô procurando na área de escritório, com meta mesmo, porque eu não tinha meta, se o cara falasse assim pra mim ‘é, você vai trabalhar numa firma, num mercado’, eu não tava nem aí, eu ia, tava ganhando mesmo... Aí meu primo que falava ‘você tem que trabalhar em empresa grande, você tem curso pra caramba, você estudou, você é esforçado, mano.’ Isso que me fez pensar, demorou pra eu pensar [risos], mas isso me fez pensar eu comecei a correr atrás... Eu comecei a correr atrás da vida praticamente... Aí a meta que eu quero, a coisa que eu quero eu vou começar a correr atrás desse jeito... E eu tô correndo atrás, às vezes vem proposta de emprego pra mim, como ajudante geral, mas se for pra eu sofrer como eu sofri, já passei fome assim, não passar fome, mas passar fome no serviço, já teve dia que eu fiquei sem almoçar até sete, oito hora da noite trabalhando, sem ganhar tanta hora extra assim.. (...) Aí eu falei ‘ah, mano, vou correr atrás de coisa melhor...’ e tô correndo...

Agora Daniel está “correndo atrás” de um “emprego de escritório” no qual, como ele definiu em outro trecho da entrevista, “eu não fique sujo, nem cansado, pra trabalhar sentado”. Nota-se aqui, portanto, a clara distinção que Daniel opera entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, atribuindo ao primeiro o cansaço e a degradação, física e simbólica, enquanto o segundo, desejado pelo garoto, é retratado pelo uso menos cansativo e degradante do corpo: um emprego para se “trabalhar sentado” como ele afirma.

Até o momento da entrevista, sua busca ainda não havia surtido resultados. As letras de suas músicas, eventualmente postadas em sua página no Facebook, tratavam, invariavelmente, da fé e da persistência necessárias ao enfrentamento das desigualdades,

das injustiças e das frustrações que o mundo reserva: sentimentos que aparentemente traduziam a persistência nessa busca.

Daniel tomou conhecimento sobre o Allende através do anúncio sobre a abertura de matrículas do cursinho em um jornal de classificados. Foi sorteado e se matriculou sem saber o que esperar da iniciativa. Quando perguntado sobre os aspectos mais importantes de sua experiência no Salvador Allende, ele afirma a relevância do papel do cursinho como difusor de capital informacional sobre as possibilidades de ensino universitário público, um universo absolutamente desconhecido por ele até seu ingresso na iniciativa:

(...) que nem Fuvest, eu não sabia que existia esse negócio antes de entra aqui [no Allende], Fuvest, Unesp, eu não sabia o que era esses negócio... Aí eles [os professores da iniciativa] falaram o que que eram... As garantias que eu tenho, tipo o lado bom e o lado ruim, assim, foi aí que eu tive mais interesse de vestibular, né?

Daniel interessou-se pelas universidades públicas, contudo seu baixo volume de capital cultural dificultou até mesmo a compreensão dos requisitos para a solicitação de isenção das taxas de inscrição no exame. Em uma oportunidade, ele me procurou no corredor do Allende para perguntar sobre o processo de solicitação de isenções. Eu o aconselhei então a procurar no Google tais informações, uma vez que eu próprio não estava bem informado sobre elas. Na semana seguinte, Daniel me procurou afirmando que havia procurado essas informações, porém não havia entendido o processo, havia ficado nervoso e simplesmente desistido. Eu me ofereci para olharmos juntos as exigências do processo, porém naquele sábado estávamos sem acesso à Internet. Posteriormente, como o garoto não voltou a tocar no assunto, eu julguei por bem me manter neutro, não intervindo em suas decisões implícitas de prestar ou não vestibulares de universidades públicas...

Ao longo da observação participante, tornou-se visível o fato de que, ainda que de forma tímida e insegura, Daniel buscava participar de todas as atividades, políticas ou pedagógicas do cursinho. Ao final de seu primeiro ano como aluno da iniciativa, em 2013, ele se ofereceu para ser colaborador no cursinho. Assim, em 2014, ele se dividiu entre a frequência como aluno ao cursinho e o auxílio a professores e coordenadores em algumas

atividades de organização do Allende, como a manutenção da barraca de doces, a divisão das salas, a conferência das listas de presença etc. Ele também participava assiduamente das reuniões de professores e coordenadores sobre os rumos políticos e pedagógicos da iniciativa. Se em 2013 ele permanecia quieto nessas discussões, em 2014 ele buscou participar, ainda que de forma tímida e insegura. Sobre essa experiência, ele relata:

[Pesquisador]: E nas reuniões [do Allende], você acha que tudo o que acontece lá é legal ou tem algumas coisas chatas?

[Daniel]: Nas reuniões, é assim, eu fico mais quieto, mas sempre que eu abro a boca, eu acho que eu falei besteira, porque eu sempre fui quieto, mas quando eu resolvo falar todo mundo olha pra mim com aquela cara... [risos] Nas reuniões, sei lá, como eu posso falar? Ah, eu gosto das reuniões assim, o modo de... Porque eu vejo que nas reuniões, eles pensam assim num modo de tentar dar mais interesse assim pro aluno, eles se preocupam com isso, em algumas partes da reunião, em outras partes, sei lá, não sei explicar, tem um modo de... Não sei...

Se compararmos as transcrições da entrevista com Daniel com as transcrições da entrevista junto a Elena, por exemplo, será possível notar duas formas extremamente distintas de apropriação da língua. Além da maior proximidade da norma culta, Elena é dotada da capacidade de elaborar e de sintetizar seu discurso de forma coerente e inteligível. Daniel é investido de agilidade e de criatividade no uso das palavras (veremos isto em uma transcrição de sua entrevista no capítulo seis), disposição adquirida a partir de seu contato com o *rap*, provavelmente. Contudo sua forma de se expressar é nitidamente distinta da norma culta. Ademais, o garoto produz, por vezes, falas redundantes ou de difícil compreensão. Tais diferenças entre esses dois entrevistados certamente contribuíram para a conformação de destinos distintos quanto às suas tentativas de ingresso no Ensino Superior.

Ao final de 2014, notei, através da observação participante, o interesse aparentemente decrescente de Daniel na iniciativa. Em 2015, porém, iniciei a redação da tese, interrompendo as atividades etnográficas. Ao longo da redação da tese, busquei realizar contatos, por duas vezes, com o garoto. Minha ideia era tentar propor uma segunda entrevista, para o acompanhamento de sua trajetória, e, eventualmente, uma entrevista com

sua mãe. Contudo, não cheguei nem mesmo a fazer essas propostas, uma vez que Daniel demonstrou-se arredio e desinteressado no contato.

4.3.5) Marisa: condições relativamente privilegiadas, mas sem o resultado inicialmente desejado....

Já aludi, em diferentes momentos do texto, ao caso de Marisa como representante exemplar tanto da experiência de uma “estudante-trabalhadora” quanto da influência potencialmente exercida por um modelo impulsionador em sua trajetória educacional (isto é, sua prima): configuração que alocou a garota no entrechoque das influências contraditórias representadas, de um lado, pelas influências desses “estudantes-trabalhadores” e, por outro lado, dos professores do cursinho.

Neste momento do texto, faz-se adequado retomar o caso de Marisa, já que ele se opõe diretamente ao que acabamos de ver no caso de Daniel. Pois, se Daniel caracterizava-se por uma somatória de condições absolutamente desprivilegiadas que, de fato, deflagram seu insucesso na persecução das expectativas de ingresso no Ensino Superior inculcadas pela experiência no Allende, veremos que Marisa reúne, por sua vez, condições relativamente privilegiadas que deflagraram uma trajetória capaz de efetivar seu acesso ao Ensino Superior, porém não através das modalidades de inserção implicitamente qualificadas como “bem-sucedidas” no contexto do Salvador Allende.

Entre tais condições relativamente privilegiadas, veremos que Marisa conta com a filiação da família a uma confissão religiosa que dota a garota do sentimento de distinção moral e disciplinar, que já vimos entre outros entrevistados, plenamente convertido em suas disposições ao investimento escolar, apoiadas por essa confissão na qual a garota chegou, por exemplo, a ter aulas de Inglês. Ademais, como já mencionei ao longo do trabalho, ela também contou com uma prima, bolsista do PROUNI, que exerceu um papel importante na difusão das informações sobre o programa, sobre o ENEM e as formas de se preparar para o exame, emprestando, inclusive, materiais de estudo à garota. Não obstante, veremos que uma escolarização deficitária dificultou, apesar de todos os esforços de Marisa, a

conformação de uma trajetória “bem sucedida”, segundo os critérios circulantes no Allende, de ingresso no Ensino Superior.

Marisa foi uma das estudantes selecionada para a solicitação de entrevista junto ao informante familiar responsável pela educação da garota. Deste modo, entrevistei sua mãe, Elaine. Aos 40 anos de idade, tendo o Ensino Médio completo e sendo recepcionista no consultório de um dentista na região de Santana, Elaine e seus três irmãos são filhos de uma costureira e de um cobrador de ônibus, que migraram, ambos, do interior de Minas Gerais para São Paulo. Elaine é divorciada do pai de Marisa (Ensino Médio incompleto), que mora em outro estado, pagando mensalmente, entretanto, a pensão referente à única filha do casal. O divórcio aconteceu quando a garota tinha nove anos de idade e a mudança do pai, por ocasião da sociedade em um pequeno negócio proposto por seu irmão, ocorreu dois anos após o divórcio. Desde então, o pai tem um papel discreto na educação de Marisa, embora sua mãe ressalte que ele nunca tenha faltado com o pagamento da pensão.

O atual esposo de Elaine possui o Ensino Médio completo e é vendedor em uma loja de bolsas e sapatos. Eles têm um filho de cinco anos de idade. Assim, Marisa, seu meio irmão, Elaine e seu esposo moram em uma pequena residência na Vila Maria, onde fui recebido para a entrevista com a mãe da garota.

Elaine conta que se converteu a uma confissão neopentecostal aos 20 anos de idade. Uma das razões de seu desentendimento com o primeiro marido foi justamente o fato de que ele raramente acompanhava Elaine à igreja, como ela relata. Dois anos após seu divórcio, ela conheceria seu atual esposo nessa igreja. A fé da mãe foi transmitida à garota, cuja página no Facebook traz constantemente fotos da menina com os pares de idade na igreja, bem como postagens ligadas à sua fé. Ademais, ela também me conta que participa de um encontro de jovens da mesma confissão aos sábados à tarde e que, durante um período de sua adolescência, teve aulas gratuitas de Inglês dentro da igreja com uma professora voluntária, também fiel da congregação, que, infelizmente, mudara de cidade.

Quando perguntada sobre a escolarização da garota, a mãe revela como esse investimento moral, de cunho religioso, exerceu, segundo ela, efeitos distintivos sobre o comportamento e a postura de Marisa na escola:

[Pesquisador]: Como era a Marisa na escola?

[Elaine]: Nunca deu problema... Era tranquila, boa aluna... É que quando você faz a criança crescer dentro da fé, e eu fiz isso com a Marisa e tô tentando também com o E. [seu filho mais novo], a criança fica calma... Ela vê que é... Diferente da maioria... As professoras sempre falaram bem dela, a diretora também: nota, comportamento, tudo normal...

Marisa tentou, portanto, fazer sua parte nas duas escolas públicas em que estudou. Foram essas escolas que, no entanto, não fizeram a parte delas no processo de escolarização da garota. A mãe da garota relata que Marisa passou a reclamar constantemente da “bagunça” dos colegas a partir do sexto ou sétimo ano do Ensino Fundamental. A mãe buscou, então, matricular Marisa em uma escola particular de mensalidade acessível à família, porém um período de desemprego de seu marido impediu a mudança. Na passagem para o Ensino Médio, ela voltou a cogitar a mudança, frustrada, entretanto, pelo maior valor da mensalidade para esse nível de ensino e pelo fato de que ela própria passara um período de incerteza em seu trabalho no momento da transição da garota entre os dois níveis da educação básica.

Se no Ensino Fundamental, o problema de Marisa era a “bagunça” dos colegas, no Ensino Médio, ao ter que se transferir para outra instituição pública, próxima à sua residência, que oferecia esse nível de ensino, a garota lamenta, na entrevista, o agravamento desses problemas. A exemplo de outros entrevistados, ela relata a falta constante de professores e as consequentes aulas vagas (invariavelmente, nas disciplinas de Exatas), bem como o estado físico e a higiene do prédio que sedia a escola.

Além das aulas de Inglês na igreja, a garota também participou de cursos profissionalizantes de secretariado e de computação em uma ONG que conheceu através de colegas da escola. A exemplo do que já foi possível evidenciar nos relatos de outros entrevistados, Marisa também retrata seu interesse em tais cursos não como uma eventual forma de abreviar sua trajetória escolar e apressar seu ingresso no mundo do trabalho, mas sim como um recurso educacional adicional, através do qual a garota imagina, inclusive, poder compensar, ainda que parcialmente, as deficiências de sua escolarização:

Foram umas amigas da escola que falaram desses cursos... Elas iam fazer e eu fui junto também... Lá na ONG, e minhas amigas também, diziam que era bom fazer os cursos pra procurar emprego depois... Tanto que eu coloquei esses cursos no meu currículo também, né? [risos] Mas minha mãe sempre falou que eu tinha que me preocupar com emprego só depois de terminar escola... Que até terminar a escola, tudo bem, eu não precisava me preocupar com trabalhar... Mas o que eu achava que era bom nesses cursos, é que você sempre aprendia alguma coisa... Como eu sempre fui de gostar de estudar, eu achei uma boa fazer os cursos da ONG... E, assim, querendo ou não, minha escola era, como eu falei... Ela deixava a desejar, né? Então com os cursos, eu podia correr um pouco atrás... Lógico que lá eles não passavam a matéria da escola... Mas você vai sempre vendo alguma coisa interessante!

Ao início do terceiro ano do Ensino Médio, Marisa já havia concluído esses cursos. Na verdade, ela buscou logo no início desse ano, como relata, conversar com sua prima que havia obtido, dois ou três anos antes dessa conversa, uma bolsa do PROUNI para iniciar seus estudos superiores.

Como já mencionei em outras oportunidades, essa prima mais velha havia conseguido uma bolsa integral do PROUNI para estudar Economia, tendo se convertido num relevante canal de difusão de capital informacional sobre os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior, as formas de preparo para os mesmos e, igualmente, sobre a conexão entre oportunidades profissionais e as carreiras no mundo universitário.

Além da interação com a prima, Marisa também tomou conhecimento acerca do cursinho Salvador Allende através de um vizinho que havia se inscrito na iniciativa no ano anterior, mas que desistiu, por “motivos pessoais”, como a garota relatou na entrevista. Marisa inscreveu-se então no Allende e passou a frequentar a iniciativa. Embora quieta e discreta, após tê-la conhecido por intermédio de uma de suas colegas do cursinho, notei que ela era particularmente interessada nos estudos, fazendo muitas anotações durante as aulas.

Na entrevista, ela relata que buscava estudar através das anotações sobre as aulas no Allende, das apostilas emprestadas pela prima e assistindo algumas vídeo aulas, quando, segundo a garota, “eu fico cansada de ficar lendo”. Em geral, ela afirma que buscava estudar duas horas por dia.

A entrevista ocorreu em junho de 2013. Já naquele momento, a garota reclamava das dificuldades que experimentava nos estudos:

Vestibular é complicado porque é muita coisa... Não é tudo que eu lembro da escola e também tem coisa que não vi na escola com essa coisa de falta professor e vem substituto, aula vaga... Às vezes, eu fico meio perdida... Eu tento ir pelas aulas do cursinho... E pelas apostilas que a minha prima me emprestou... Mas é muita coisa... Tem hora que desanima... Mas vamos tentar, né? Eu tenho que tentar, antes não tinha essas chances de PROUNI, mesmo pública, tem gente que consegue entrar nas universidades públicas no cursinho, né? Então tem, a gente tem que tentar...

Na entrevista, ela afirmou que, logo ao ingressar no Allende, a experiência no cursinho tornou-a inclinada a tentar o ingresso em uma universidade pública. Contudo, ao longo do ano, as dificuldades de estudo e, principalmente, o mau desempenho no primeiro simulado organizado pelo Allende levou-a a considerar que obter uma boa nota no ENEM para pleitear uma bolsa no PROUNI deveria continuar a ser o seu “foco”.

Conforme já mencionei, entretanto, após duas semanas de ausência da garota no cursinho, por volta do mês de setembro de 2013, encontrei Marisa no corredor da iniciativa.

Nessa conversa ela me contou que ficou insegura quanto à possibilidade de alcançar a nota mínima de 450 pontos no ENEM para concorrer a uma bolsa no PROUNI e que, portanto, havia procurado e encontrado um emprego como vendedora em uma loja de roupas, recebendo, para tanto, uma indicação de seu padrasto. A mãe havia reforçado que ela deveria se preocupar em trabalhar somente após a conclusão do Ensino Médio, contudo Marisa relatou ter convencido Elaine de que, com um emprego, ela poderia tentar pagar uma faculdade particular, caso não fosse possível alcançar a nota do ENEM.

Como já observei em outros momentos do trabalho, antecipando intuitivamente suas baixas chances de sucesso na concorrência por uma bolsa no PROUNI, a garota deslocou seus investimentos de tempo e de energia dos estudos para o mundo do trabalho, na expectativa de que sua inserção em um emprego pudesse financiar sua educação superior caso, de fato, ela não lograsse alcançar a nota necessária à obtenção de uma bolsa.

O investimento no mundo do trabalho restringiu, de fato, a alocação de tempo e de energia à preparação para o vestibular. Em primeiro lugar, se antes do emprego, a frequência da garota ao cursinho era regular, após o emprego, ela frequentava ocasionalmente as atividades do Allende. Estando ainda cursando o último ano do Ensino Médio, durante as manhãs, e, após o segundo semestre de 2013, trabalhando no período da tarde, a garota não possuía mais o tempo disponível às práticas de estudo através das anotações das aulas e das apostilas emprestadas pela prima.

No início de 2014, voltei a fazer contatos com Marisa, desta vez pelo Facebook. Infelizmente, a garota não havia, de fato, alcançado as notas necessárias para concorrer por uma bolsa no PROUNI. No entanto, ao prestar o vestibular de uma instituição particular, ela pôde obter um desconto nas mensalidades ao mesmo tempo em que encontrou outro emprego como vendedora, que lhe ofereceria melhores comissões. Esses fatos tornaram possível seu ingresso no curso de Administração pretendido: a garota estava feliz com o desfecho de sua inserção ao Ensino Superior após tantas incertezas!

Consegui agendar uma breve conversa com Marisa entre o horário de saída de seu trabalho, ao fim da tarde, e seu horário de ingresso na faculdade, no turno da noite. Nessa janela de duas horas, vale notar que a garota tinha que cumprir um trajeto de quarenta minutos de transporte público até a faculdade e comer algo antes de assistir suas quatro horas de aula.

Vimos, na análise do caso de Marisa que, no início de sua experiência no cursinho, a garota permaneceu no entrechoque das influências contraditórias representadas, de um lado, pela prima e, de outro, pelos professores do cursinho. Posteriormente, ela teve que passar por um processo de rebaixamento não apenas das expectativas de ingresso no Ensino Superior, que lhe foram inculcadas pelo cursinho, como também das expectativas incorporadas a partir do contato com a prima: ao invés do PROUNI, Marisa passou a projetar como condição possível a de “estudante-trabalhador”, responsável por financiar sua própria educação superior, em uma instituição privada.

Na conversa com a garota após este processo de rebaixamento de expectativas, tornou-se possível, contudo, notar como ela havia subvertido os sentidos implícitos de

“fracasso” — segundo as expectativas anteriormente incorporadas por ela — ao recorrer tanto à interação com a mãe quanto com os jovens de sua confissão religiosa. A partir dessas interações, Marisa tornou-se capaz de produzir outros sentidos a seu percurso de ingresso no Ensino Superior. Sobre esse processo, ela relata:

Lá no cursinho, o pessoal valoriza bastante as públicas... As públicas são boas mesmo, nem sei se pra todos os cursos, mas pra alguns, elas são as melhores e ninguém vai dizer que não... Na TV, no jornal, você vê toda hora professor da USP, da Unicamp falando... Porque elas são boas mesmo... Mas isso não quer dizer que as outras sejam ruim... Quando eu vi que não ia dar pública, que até o PROUNI tava difícil, no começo deu uma chateação... Eu queria isso e falei “putz, acho que não vai dar...” Mas aí, eu falei com a minha mãe e minha mãe falou: ‘filha, o importante é você fazer uma faculdade! Não é todo mundo que consegue ter faculdade, né?’ Minha mãe também falou: ‘Eu queria fazer faculdade na sua idade, mas não deu. Mas eu me virei, né? Agora você com faculdade, vai ir melhor que a mãe... Aí seu filho, vai ir melhor do que você e assim vai indo!’ Com o pessoal da igreja, também foi bom... Eu tava meio assim de contar pra eles, porque eu tinha falado antes do PROUNI e até das públicas... Mas quando eles ficaram sabendo, foi a maior festa! [risos] Todo mundo veio me dar parabéns! Com essas coisas, e também porque eu tô gostando daqui [da faculdade], acho que tá bom! Vou aqui fazendo [a faculdade] sem pressa, mas também sem repetir de ano! [risos] E daqui a pouco, vou ver um estágio na área...

Ingressar preferencialmente em uma universidade pública, segundo os professores do Allende, ou, ao menos na visão circulante entre os estudantes, obter uma bolsa integral no PROUNI são percursos reconhecidos como trajetórias “bem sucedidas” de ingresso no Ensino Superior no interior do universo investigado.

Apoiando-me no trabalho de Lahire sobre as trajetórias de sucesso escolar improvável no meio popular (1997), busquei argumentar que fatores sociologicamente pertinentes, se concebidos de forma isolada ou unilateral, dificilmente podem tornar inteligíveis as razões pelas quais tais trajetórias qualificadas como “bem sucedidas” são

alcançáveis nos casos de alguns entrevistados, sendo frustradas, entretanto, nos casos dos demais informantes.

Desse modo, os esquemas explicativos que tratam das trajetórias escolares “bem sucedidas” no meio popular não devem, do ponto de vista da pesquisa qualitativa, se escorar na presença ou na ausência das variáveis “A” ou “B”. Na verdade, tais esquemas devem se concentrar na reconstituição da configuração de fatores sociologicamente pertinentes à conformação de trajetórias educacionais distintas entre crianças e jovens do meio popular, evidenciando os diferentes padrões de interação entre as variáveis que casos empíricos exemplares nos revelam.

Nesse sentido, o perfil de Elena demonstrou como modestas, embora estáveis, condições materiais de uma família formada por um casal de funcionários públicos de baixo escalão pode viabilizar um superinvestimento escolar caracterizado pela alocação dos filhos em um estabelecimento privado no Ensino Fundamental que descortina à garota a possibilidade de alcançar uma instituição mais estruturada do Ensino Médio público (uma ETEC no centro). A partir da socialização nesse estabelecimento, ela incorpora sua “obsessão” pela USP, além de práticas de estudo, consumo cultural e mobilidade pela cidade que culminam, junto à experiência de Elena no Allende, na transformação das projeções de carreira universitária e de ingresso no mundo do trabalho coroadas pela aprovação da garota no curso de Letras da USP.

No caso de Natália, vimos que as condições materiais também estáveis de seu grupo familiar associam-se ao capital cultural elevado de sua mãe (jornalista e militante), configurando uma escolarização inicialmente privilegiada à garota, bem como seu acesso a um leque amplo de atividades extraescolares de caráter cultural e desportivo. A despeito das relações afetivas e de lealdade junto a amigas do bairro, que não possuíam as mesmas condições privilegiadas de Natália, terem se constituído num razoável desvio dessa trajetória de “cultivo concertado”, amparada no capital cultural da mãe, vimos que os efeitos da socialização primária são projetados ao longo de sua escolarização, fundamentando seu sentimento de confiança quanto à aprovação no vestibular de uma instituição pública.

Já o perfil de Renato trouxe um caso marcado pela instabilidade ocupacional do pai e pela escolarização em instituições públicas de Diadema, com problemas de infraestrutura e falta de professores, que dificilmente pareceria prenunciar uma trajetória “bem sucedida”. Não obstante, vimos que o singular investimento paterno na formação do filho como jogador profissional, associado ao monitoramento da vida escolar do garoto igualmente exercido pelo pai, combinou-se à influência de um modelo impulsionador de trajetória (o coordenador do colégio em que Renato estudou) que lhe apresentou a possibilidade de tentar ingressar em instituições públicas de Ensino Superior. A partir daí, Renato parece ter reproduzido o padrão irrequieto e proativo de seu pai — em suas tentativas de emplacar o filho como jogador — adaptando-o, porém, à busca de oportunidades de cursinhos pré-vestibulares acessíveis. Em sua segunda tentativa de enfrentar os vestibulares, Renato descobriu então, por meio de suas redes de relações, o cursinho organizado pela Faculdade de Medicina da USP: fato central para sua aprovação na carreira de Contabilidade da mesma universidade.

O caso de Daniel exemplificou uma somatória de condições desfavoráveis, quando comparados aos demais estudantes do Allende, conformadas pela baixa escolaridade de sua mãe, levada a criar sozinha seus quatro filhos, reservando ao primogênito Daniel — ao menos, segundo a forma como ele próprio compreendeu a decisão materna de não matriculá-lo na pré-escola, ao contrário do que a mãe fará com seus outros filhos — um papel de corresponsabilidade na manutenção do lar e da família. Assim, o garoto inicia sua precária e acidentada trajetória profissional aos 15 anos de idade, enumerando, na entrevista aos seus 23 anos, seis ocupações que já desempenhara sem jamais ter contado, como se ressentido, com vínculos empregatícios formais.

Por fim, o caso de Marisa foi selecionado como contraste ao perfil de Daniel já que, embora a garota contasse com algumas condições relativamente privilegiadas, absolutamente ausentes no caso de Daniel, sua escolarização deficitária em estabelecimentos públicos dos quais ela e a mãe se ressentem, parece ter se inscrito como uma barreira à consecução das trajetórias de acesso ao Ensino Superior que Marisa passa a aspirar mediante não apenas sua experiência no Allende, mas também a partir do contato com sua prima bolsista no PROUNI. Não obstante, o ingresso da garota em uma instituição

privada de massa, possibilitada pela sua conversão à condição de “trabalhadora-estudante”, exemplificou, por fim, como o recurso às redes de relações dos estudantes fora dos circuitos interacionais do Allende (ou seja, no caso de Marisa, o contato com sua mãe e com amigos de sua confissão religiosa) torna possível a resignificação positiva de uma trajetória de acesso ao Ensino Superior que não preenche completamente os critérios circulantes no cursinho para a qualificação de percursos “bem sucedidos”.

Capítulo 5: As redes de relações e as diferentes formas de experimentação da juventude

Na discussão teórica, argumentei que embora Bourdieu tenha desenvolvido uma minuciosa análise sobre a relevância do capital social para a reprodução das elites empresariais (1989b, p. 396-406), sua análise acerca das estratégias de reprodução encontradas entre as camadas médias e populares marginaliza a pertinência explicativa da noção de capital social, ao concebê-lo, nesses casos, como uma espécie de capital secundário, operante tão-somente na ampliação ou na redução das chances de conversão de capital cultural em capital econômico (Savage *et al.*, 2007).

É verdade que, como já mencionei em outros momentos do trabalho, Bourdieu chega a notar rapidamente, em algumas passagens de sua obra, o efeito propulsor que a presença de diplomados de nível superior no círculo de relações imediatas de um jovem de origens populares pode exercer sobre as trajetórias escolares desses jovens (Bourdieu, 2010, p. 43-44). Não obstante, além desse possível efeito das redes não se constituir em objeto de investimentos analíticos mais profundos por parte do sociólogo francês, Bourdieu também não foi capaz de flagrar outros mecanismos de acumulação de capital cultural engendrados pelas redes de relações imediatas dos agentes.

Assim, neste capítulo, recorro a outras referências bibliográficas — tanto nacionais, quanto internacionais — com o intuito de ultrapassar a limitada elaboração de Bourdieu sobre essa questão. Dessa forma, buscarei evidenciar tanto os processos pelos quais o capital social exerce impacto sobre as dinâmicas e as chances de acumulação de capital cultural nas trajetórias dos entrevistados, quanto os mecanismos relevantes através dos quais as redes de relações modelam a estilização de algumas das formas de construção e de experimentação da condição juvenil entre os entrevistados.

As dinâmicas segundo as quais a inserção do jovem ou de sua família em determinadas redes de relações pode exercer impactos sobre os processos de acumulação e de incorporação de capital cultural foram evidenciadas de forma fragmentada ao longo do trabalho. No primeiro tópico deste capítulo, portanto, tentarei sistematizá-las, demonstrando que, assim como a literatura sobre a juventude e suas redes de relações demonstra, não somente o capital social dos pais, como também o próprio capital social dos jovens, exercem consideráveis impactos sobre as chances e as dinâmicas de acumulação de capital cultural entre esses estudantes.

Em seguida, argumentarei que as redes de relações com os pares de idade constituem-se como configurações relacionais que ora viabilizam, ora restringem determinados cursos de ação, bem como o acesso a determinadas instâncias de socialização secundária (religião, experiências educacionais, experiências de trabalho etc.), desempenhando um papel extremamente relevante para a estilização de diferentes formas de experimentação da juventude no universo popular.

Introduzirei, então, os três casos particulares de entrevistados que serão abordados no capítulo. O primeiro desses casos representa a ocorrência empírica de uma garota que chega a um curso profissionalizante em uma ONG através de contatos em suas redes de relações com os pares e, a partir daí, acessa uma experiência de estágio de trabalho em um banco multinacional, enquanto o segundo caso corresponde a um garoto marcado por uma forte experiência de sociabilidade com pares de idade que praticam uma confissão religiosa incomum no interior das camadas populares brasileiras. Já o terceiro caso trata de um entrevistado que, a partir da própria experiência no Allende, experimenta uma transformação tanto em suas expectativas de inserção no mundo do trabalho quanto de suas visões políticas de mundo.

A despeito da enorme diversidade entre essas instâncias de socialização secundária a que os entrevistados são levados em função de suas redes de relações, há algo de recorrente entre elas que é absolutamente central à nossa temática: todas estas instâncias, a despeito de suas diferenças, reforçam as expectativas e as inclinações desses entrevistados ao ingresso no Ensino Superior.

Desse modo, a partir desses casos, poderemos apreciar a natureza multidimensional da construção das disposições subjetivas ao ingresso no Ensino Superior que transcende, em larga escala, as relações comumente apontadas entre os jovens e seus processos de socialização primária (Romanelli, Nogueira & Zago, 2003) ou entre a juventude e o mercado de trabalho (Comin & Barbosa, 2011).

Neste ponto, também poderemos discutir os modos pelos quais duas instâncias de socialização secundária — retratadas nos casos dos jovens que serão abordados — aprofundam e reforçam sentidos e disposições subjetivas inculcados nesses entrevistados pelas dinâmicas de socialização primária a que foram submetidos, enquanto, no terceiro caso, a experiência de politização no cursinho investe o jovem em questão de disposições e de sentidos para sua inserção ocupacional e atuação política distintas daquelas que lhe haviam sido inculcadas pela sua socialização familiar.

5.1) As redes e a acumulação de capital cultural

Início esta compilação dos mecanismos, apurados em nosso material, através dos quais as redes de relações dos entrevistados e de suas famílias impactam sobre as chances e as dinâmicas de acumulação de capital cultural recorrendo, mais uma vez, à bibliografia nacional que sublinha o fato de que as redes de relações sociais em que os pais e demais membros adultos da família se encontram inseridos podem se constituir em possíveis circuitos de difusão de informações sobre a considerável heterogeneidade das redes de ensino públicas no país (Costa, 2010; Costa & Kolinsky, 2011).

Esses estudos revelam que não apenas as propriedades socioeconômicas ou culturais dessas famílias, mas também seu capital social modulam as diferentes estratégias de escolha do estabelecimento de ensino por esses grupos familiares, ante a oferta heterogênea e desigual existente no interior das próprias redes públicas de educação básica, sejam elas estaduais ou municipais.

Nesse sentido, mencionei, ao longo do trabalho, o exemplo de Carla e, em menor medida, de Regina. Ambas realizaram o Ensino Médio no colégio municipal que sedia o Allende e que se distingue por uma reputação positiva nas regiões fronteiriças entre o

centro e a zona norte da cidade. No caso de Carla, as redes de relações do pai operaram como circuitos condutores desse “capital informacional” que possibilitou a alocação da garota no colégio, ao invés de sua matrícula em alguma das instituições do bairro em que sua família habita na V. Brasilândia. Já no caso de Regina, foram as redes de relações das irmãs mais velhas que as fizeram acessar o colégio, atrás não somente de um melhor ensino público, mas também do curso de Magistério lá oferecido. A partir da experiência das irmãs mais velhas, Regina e sua irmã mais nova foram matriculadas no mesmo colégio, realizando, igualmente, o curso de Magistério.

Contudo, o exemplo mais significativo de como o capital social de pais ou de familiares responsáveis pelos jovens podem ser cruciais para a acumulação de capital cultural por parte desses estudantes é a ocorrência ainda não mencionada da garota Thainá. Thainá nasceu de uma gravidez prematura da mãe, tendo sido criada, então, pelos seus avós maternos que, desse modo, desoneraram a mãe da menina — principalmente nos primeiros anos de Thainá — das obrigações da maternidade.

O avô de Thainá é metalúrgico com Ensino Médio completo, enquanto sua avó é uma costureira que interrompeu os estudos ainda no Ensino Fundamental. A trajetória de escolarização da garota foi, toda ela, marcada pela escolha dos estabelecimentos de ensino pelos quais a menina passaria a partir de informações ou de oportunidades circuladas nas redes de relações desses avós.

Assim, Thainá iniciou seus estudos em uma escola pública localizada em um bairro de classe alta, distante do bairro em que morava com os avós, uma vez que um colega de trabalho do avô havia lhe dito que aquela era uma escola pública diferenciada. Em seguida, uma cliente da avó conseguiu uma bolsa para a garota realizar o Ensino Fundamental em uma escola privada. Já na passagem para o Ensino Médio, foi o namorado da mãe que apresentou à garota e aos seus avós a possibilidade de Thainá prestar o processo seletivo para ingresso no programa de Ensino Médio gratuito de um dos principais colégios de elite na zona oeste de São Paulo⁸⁵.

⁸⁵ Esse programa é destinado a jovens desprivilegiados como uma iniciativa de responsabilidade social por parte do colégio, tendo aulas e currículos separados das turmas de alunos do programa convencional de Ensino Médio da instituição.

No interior dos grupos familiares de alguns dos entrevistados, também vale frisar que as relações no seio das fratrias operam, por vezes, como suporte à facilitação do trânsito desses entrevistados ao longo do sistema educacional, à medida que irmãos mais velhos em etapas superiores do *cursus* escolar podem infundir nos irmãos mais novos um sentimento de familiarização para com as exigências implícitas e explícitas da escolarização, suplantando os eventuais baixos volumes de capital cultural detidos pelos pais em determinados casos.

Vimos, por exemplo, Elena afirmar que pedia ajuda ao irmão mais velho em seus primeiros anos de escolarização, enquanto, atualmente, sua irmã mais nova vem abordá-la, ocasionalmente, para consultas sobre temas relacionados à escola.

Outro caso notável das relações entre irmãos como fonte potencial para a acumulação de capital cultural é encontrado no caso de Diego, um professor do Allende, que cursava engenharia na UNIFESP. Ao longo de nossa entrevista, Diego (19 anos) afirmara que sentia a responsabilidade de servir de exemplo ao irmão mais novo (10 anos) e que, para tanto, ele não deveria, segundo suas palavras, ser “bem-sucedido perante a sociedade” — o que significaria, de acordo com ele, ter um carro de luxo e residir em bairros nobres — mas “sim perante a família”, ou seja, conforme ele esclarece, ingressar e concluir uma universidade pública e, a partir daí, encontrar um emprego a partir do qual ele pudesse adquirir um apartamento e um carro. O garoto afirma que, constantemente, ele e o pai estimulam a curiosidade e o aprendizado do caçula que se mostra, desde cedo, um prodígio escolar, tendo aprendido a ler aos cinco anos de idade.

Mas não são somente os laços fortes no grupo familiar, nem, tampouco, o capital social dos próprios pais os únicos fatores a engendrar chances e dinâmicas de acumulação de capital cultural: as redes de relações horizontais, com os próprios pares de idade, em que os jovens estão inseridos, também podem deflagrar processos de acumulação de capital cultural decisivos para as trajetórias desses jovens.

A propósito, Holland *et al.* (2008) sustentam que uma das limitações passíveis de crítica nas formulações dos chamados “pais teóricos do capital social” — ou seja, Coleman, Putnam e Bourdieu conforme Schaefer-McDaniel os identifica (2004) — é o fato de que

eles costumam representar não apenas as crianças, mas também os jovens, como receptáculos passivos do capital social previamente acumulado por suas famílias e não como produtores autônomos e mobilizadores ativos de capital social e de redes de relações que podem, entre outros efeitos, impactar sobre as dinâmicas de acumulação de capital cultural que caracterizam suas trajetórias sociais e escolares.

Ao longo do trabalho, vimos numerosos exemplos de como as redes de amizade dos entrevistados possibilitam a circulação de informações sobre cursos profissionalizantes, cursos técnicos ou, inclusive, cursinhos populares. Assim, por exemplo, a tomada de conhecimento e o processo de ingresso no Salvador Allende de dez entre os 26 alunos entrevistados são esclarecidos, nas entrevistas, através da influência ou da sugestão de pares de idade que haviam realizado o cursinho ou haviam acabado de descobri-lo.

Mas através das redes de relações entre pares de idade não circulam apenas informações sobre cursos profissionalizantes ou pré-vestibulares. Também ocorre, nessas redes, a menos previsível circulação de materiais de estudo para os vestibulares. Sabidamente, esses jovens dispõem de recursos materiais relativamente escassos. Igualmente, como vimos ao longo do trabalho, a marginalização dos livros didáticos ao longo de seus processos de escolarização leva os garotos e as garotas a desenvolverem pouca familiaridade e confiança na pertinência desses materiais para suas tentativas de estudo e de preparação para os exames vestibulares.

Nesse contexto, encontrei três casos de entrevistados cujas práticas de estudo para o vestibular foram, central ou marginalmente, configuradas pelo acesso a apostilas de famosos cursos pré-vestibulares privados que lhes foram doadas ou emprestadas por pares de idade inseridos em suas redes de relações. O acesso a essas apostilas, por meio das redes de relações dos jovens entrevistados, pode se apresentar como uma potencial vantagem do agente na concorrência estruturada pelos vestibulares, uma vez que, a partir daí, ele poderá abandonar ou, ao menos, reduzir a concentração de seus estudos nas videoaulas, acessíveis via Internet, mas que, como vimos, não favorecem o desenvolvimento das competências e das disposições exigidas por esses exames.

Não obstante, o simples acesso a apostilas não exercerá, necessária e automaticamente, os efeitos acima descritos, uma vez que, conforme Bourdieu argumenta insistentemente (1979), o capital cultural no estado “objetivado” só pode ser apropriado pelos agentes previamente investidos das disposições necessárias à sua decodificação e manipulação eficaz.

Entre os entrevistados, vimos no capítulo passado, por exemplo, o caso de Marisa. Ainda que a garota tenha acessado apostilas de um famoso cursinho privado através de sua prima — que logrou obter uma bolsa integral do PROUNI — sua precária escolarização dificultou a apropriação desse capital cultural objetivado. A garota narra nas entrevistas que buscou estudar as apostilas, porém percebia que sempre lhe faltava — principalmente nas disciplinas de exatas, como enfatiza — conhecimentos prévios para compreender os conteúdos sintetizados e transmitidos por tais materiais.

Por fim, para concluir esta revisão dos mecanismos, apurados em nossa amostra, através dos quais o capital social pode engendrar oportunidades e dinâmicas de acumulação de capital cultural, devo frisar que o principal desses mecanismos — constantemente abordado ao longo do trabalho — corresponde à figura dos modelos impulsionadores das trajetórias educacionais dos jovens entrevistados. Sendo eles tanto pares de idade, quanto agentes um pouco mais velhos do que os entrevistados, do círculo familiar ou não dos jovens em questão, porém, já tendo alcançado o Ensino Superior, tais agentes exercem importância estratégica para tornar o acesso ao nível superior de ensino um destino social intuitivamente incorporado como possível pelos entrevistados e por suas famílias que possuem raros — ou, em certos casos, nenhum membro — que tenha realizado sua transição ao mundo universitário.

5.2) As redes de relações e as formas de estilização da condição juvenil: instâncias de socialização secundária, o Ensino Superior e a socialização familiar

A novidade deste capítulo para o presente trabalho corresponde ao fato de que, ao longo das próximas páginas, não abordarei tão somente o papel das redes de relações dos entrevistados para a acumulação de capital cultural. Para além desta dimensão pertinente às redes relacionais, buscarei demonstrar como o capital social exerce um papel igualmente fundamental para a conformação de diferentes estilos de vida entre os entrevistados. Também pretendo argumentar que estes estilos de vida correspondem, com efeito, a distintas formas de constituição e de experimentação da condição juvenil nas camadas populares.

Esta dimensão da análise sobre o capital social inspirou-se em uma corrente bibliográfica internacional que evidencia largamente como as diferentes redes de relações com os pares de idade, em que os jovens se encontram inseridos, podem lhes conferir diferentes oportunidades de construção e de experimentação de suas transições ao mundo adulto (Holland et al. 2007; Holland, 2008; Raffo & Reeves, 2002; Rudd & Evans, 1998). Assim, segundo esta literatura, tais redes revelam-se como instâncias de socialização secundária que apresentam aos jovens determinados cursos de ação ou certas possibilidades de acesso a determinadas instituições (sobretudo, no sistema educacional ou no mundo do trabalho), que deflagram oportunidades e dinâmicas relevantes ao longo da trajetória de escolarização desses jovens ou de seus percursos de ingresso no mundo do trabalho.

Desse modo, no presente capítulo, acompanharemos três casos de entrevistados engajados em redes de relações com os pares consideravelmente distintas entre si, fato que, por consequência, lhes possibilitou a interiorização de diferentes modalidades de ação ou de inserções em diferentes instituições tanto no sistema de ensino quanto no mundo do trabalho. Estas diferentes inserções institucionais, encaminhadas pelo engajamento em redes de relações com os pares distintas entre si, levam esses entrevistados a construir e a experimentar diferentes formas de estilização de sua condição juvenil.

Nesse sentido, veremos, primeiramente, o caso da jovem Bárbara, a evidenciar como a inserção da garota em uma rede de amigos em sua escola estimula a participação da jovem em um projeto de uma ONG, que visa intermediar a primeira experiência de trabalho de adolescentes, de origem periférica, em grandes empresas e corporações. A partir de sua participação neste projeto, Bárbara realiza um estágio em um banco multinacional, experiência que impacta, sobremaneira, suas condições de acesso ao Ensino Superior, sendo igualmente refletida na restrição e na seleção tanto das amizades quanto dos parceiros afetivos, no seu modo de vestir e, de modo geral, em suas perspectivas futuras para a inserção no mundo trabalho, no sistema de ensino e para a constituição de eventuais laços matrimoniais.

No segundo caso, veremos que, a partir da inserção em uma rede de relações com pares de idade — estruturada a partir do engajamento em uma confissão religiosa pouco frequente entre jovens de origem popular — o garoto Eraldo toma conhecimento acerca da possibilidade de realizar o Ensino Médio em uma ETEC: fato pertinente para os desdobramentos seguintes de sua trajetória educacional e, igualmente, simbolizado no estilo de vida frugal e parcimonioso que o jovem opõe ao consumismo hedonista de seu irmão e dos demais garotos de seu bairro, justificado incessantemente em virtude das projeções de investimento na acumulação de capital cultural interiorizadas pelo garoto.

Por fim, veremos o caso de Glauco que, a partir de suas frequentes interações com seus professores de Ensino Médio, assim como de sua experiência como aluno do Allende, experimenta a radical transformação de suas expectativas e projeções de ingresso no Ensino Superior, bem como de suas visões políticas de mundo. Veremos neste último perfil como tais transformações refletem-se em mudanças nas práticas de consumo cultural do garoto que, dessa maneira, passa a incorporar um patrimônio de disposições e de inclinações múltiplas e heterogêneas entre si, revelando, assim como vimos no caso de Natália, a plasticidade e o dinamismo da conformação do *habitus* desses jovens ao longo de suas experiências em instâncias de socialização diferenciadas entre si.

Neste capítulo, portanto, darei sequência à exploração da heterogeneidade de casos existentes no interior da amostra de entrevistados que, nos capítulos dois e três, foram abordados na condição de uma construção típico-ideal. Se no capítulo anterior, a

exploração dessa heterogeneidade foi organizada a partir das diferenças entre os fatores e os condicionamentos responsáveis pelas diferentes trajetórias de inserção no Ensino Superior entre os entrevistados, no presente capítulo, a heterogeneidade dos casos é trabalhada a partir das diferentes redes de relações entre os pares de idade em que os entrevistados encontram-se inseridos, bem como através dos efeitos que estas distintas inserções exercem sobre as trajetórias ulteriores desses jovens.

Novamente, foi penoso decidir quais casos seriam trabalhados no capítulo, dada a extrema riqueza de trajetórias existente na amostra. Optei pelos três casos referidos porque, a despeito da extrema diversidade observável entre as redes de relações que os caracterizam, estas três instâncias de socialização secundária reforçam, igualmente, as disposições e as inclinações dos jovens retratados para o ingresso ao Ensino Superior.

Isto é, a partir desses casos, será possível evidenciar que a relativa expansão ou popularização do Ensino Superior que temos assistido em nosso país não é um fenômeno que pode ser estudado somente a partir dos processos de socialização familiar ou das interações entre o sistema de ensino e as recentes transformações do mercado de trabalho. Pois, como veremos nos casos abordados, a relativa expansão ou popularização do Ensino Superior também se alimenta de experiências ou de processos de socialização transcorridos em determinadas redes de relações com os pares de idade de jovens originários das camadas populares transcorridas em esferas tão distintas entre si quanto a política, a religiosa ou a experiência de participação em um projeto de “inclusão social” conduzido por uma ONG.

Em outros termos, será possível compreender, ao longo do capítulo, que a relativa expansão ou popularização do Ensino Superior é socialmente construída de forma mais ampla e complexa do que as interessantes e centrais, de fato, embora jamais exaustivas, dinâmicas de socialização próprias aos grupos familiares ou às interações entre o sistema de ensino e o mundo do trabalho.

Ademais, os três casos que buscarei trabalhar também podem nos evidenciar como, em determinadas circunstâncias, os processos de socialização secundária reforçam e aprofundam disposições e inclinações originalmente inculcadas nos agentes a partir de suas

experiências de socialização familiar, enquanto, sob circunstâncias distintas, experiências de socialização secundária contrapõem-se a determinados efeitos da socialização familiar, engendrando importantes transformações nas expectativas e nas projeções de destinos sociais pressentidos como possíveis e desejáveis aos agentes que experimentam tais transformações.

Nesse sentido veremos que, nos casos de Eraldo e de Bárbara, as experiências de socialização secundária vêm reforçar os sentidos assumidos pela socialização primária nas trajetórias dos jovens, enquanto, no caso de Glauco, o abandono de uma carreira técnica pela projeção da formação e da docência em Filosofia, a partir de seus processos de socialização secundária, contraria os sentidos que lhe foram inculcados pela socialização familiar.

Assim como argumentei no capítulo anterior, a reconstituição analítica dos perfis desses três entrevistados apoiou-se na noção bourdiesiana de “indivíduo epistêmico”, ou seja, o perfil formulado pela operação analítica de apreender e reunir, de forma sistemática e inteligível, os atributos sociologicamente pertinentes (a partir do incessante contraste entre o material empírico e a literatura da área) para compreensão das questões tematizadas no capítulo.

5.2.1) Bárbara: da periferia ao banco multinacional

A avó de Bárbara (17 anos) é semianalfabeta. Ela emigrou ainda jovem do interior de Minas Gerais, onde trabalhava na “roça”, como a neta relata na entrevista, para se tornar empregada doméstica na cidade de São Paulo.

Tendo nascido e crescido em São Paulo, a mãe de Bárbara (39 anos) teve um percurso escolar mais longo do que os poucos anos de escolarização da avó materna. É verdade que ela abandonaria o Ensino Médio durante sua juventude, não obstante, a partir de sua subsequente experiência no mercado de trabalho, a mãe da garota sentiu a necessidade de retomar os estudos, alcançando o diploma desse nível de ensino através de um curso supletivo.

Sua busca por qualificações escolares e profissionalizantes não se resumiria a esse retorno: quando desempregada, a mãe de Bárbara matriculou-se em um curso profissionalizante de Secretariado no SENAI e, posteriormente, ingressou em um curso de graduação em uma faculdade particular, interrompido, no entanto, em virtude de um problema de saúde vivenciado por ela. Atualmente, ela trabalha como digitadora de planilhas em um laboratório que testa as especificações técnicas de diversos produtos, projetando o retorno ao Ensino Superior em breve⁸⁶.

Desde os 14 anos, Bárbara parece ter reproduzido a contínua busca da mãe por credenciais escolares e profissionalizantes. Pois, a partir desta idade, a garota passou a realizar cursos de estética, de manutenção de computadores e sobre sistemas operacionais alternativos em uma associação religiosa perto de sua casa, próxima à Vila Nova Cachoeirinha, na zona norte da cidade.

O papel desempenhado pelas redes de relações com os pares de idade em que Bárbara encontrava-se inserida, principalmente em seu colégio, revelou-se fundamental para o conhecimento das oportunidades gratuitas de cursos profissionalizantes. Em outros termos, é possível observar, também no caso de Bárbara, a relevância do capital social para a acumulação de capital cultural através, justamente, do fato de que as relações entre os pares de idade em que a garota se encontra inserida operam como canais difusores das informações sobre as oportunidades de acesso aos referidos cursos, que podem ser absolutamente desconhecidos por jovens em condições objetivas semelhantes, mas que, entretanto, não frequentem as mesmas redes de relações.

Inclusive, foi igualmente através da ativação das redes de relações que a garota tomou conhecimento da existência do programa Jovem Aprendiz. O Jovem Aprendiz resulta de convênios entre a iniciativa pública, ONGs e grandes empresas que oferecem estágios de meio período — com duração máxima de dois anos e sempre acompanhados por cursos profissionalizantes associados às áreas de atuação destas empresas — para jovens pobres que cursam o Ensino Médio na rede pública.

⁸⁶ Bárbara tinha uma irmã mais nova, ainda na colégio. Ela jamais fez referências ao seu pai durante a entrevista.

O círculo de amizades de Bárbara no colégio contemplava jovens que haviam se engajado como aprendizes em diferentes empresas e setores. Além das informações a que teve acesso a partir dessa rede de relações, a garota também recorreu a buscas na Internet, tomando conhecimento das múltiplas possibilidades de acesso a oportunidades de estágio em grandes empresas através do programa: ESPRO, CIEE, MUBE, a ONG Bandeirantes e o programa Jovem Cidadão do governo estadual foram algumas das siglas e dos programas que Bárbara citava com desenvoltura para enumerar, ao longo da entrevista, os possíveis canais de acesso aos estágios do Jovem Aprendiz.

Certamente, não são somente as informações sobre tais programas e oportunidades, circuladas em redes de relações como as frequentadas por Bárbara, os recursos que predispoem alguns jovens de meio popular efetivamente a buscar e a lograr se inserir em tais oportunidades. Como veremos ao longo da análise, além do acesso a tais informações, Bárbara caracteriza-se⁸⁷ pelo sentimento de distinção moral e disciplinar ante os demais jovens de seu bairro, implicitamente inculcado pela contínua busca de credenciais escolares e das tentativas maternas de melhorar suas condições de inserção no mundo do trabalho que a garota reproduz, ao menos desde os 14 anos de idade, como evidenciei acima.

Esse sentimento de distinção (tratado no capítulo dois) não se desdobra — no caso de nenhum de meus informantes e, tampouco, no caso dessa garota — em posturas de arrogância, de soberba ou de desprezo pelos amigos, primos, vizinhos e, por vezes, até irmãos. Contudo é verdade que ele se expressa, como exposto no capítulo dois, em críticas aos seus padrões de consumo e de conduta (seja escolar, seja sexual, como na “denúncia” das garotas do cursinho com relação à suposta promiscuidade das “piriquetes” de seus bairros...).

De outro lado, porém, tal sentimento reflete-se em uma postura solícita, interessada, atenta, dócil e — seria igualmente possível afirmar — submissa com relação às instâncias de educação e de socialização que oferecem (ou, em alguns casos, que afirmam oferecer) conteúdos, experiências ou oportunidades próprias às trajetórias de inserção no mundo do trabalho que escapem às alocações “sem chance de crescer”, como afirma outra

⁸⁷ Assim como, provavelmente, estes colegas que compuseram sua rede de sociabilidade na escola, cuja abordagem fugia, infelizmente, ao escopo da pesquisa.

entrevistada, em ocupações manuais ou não manuais de rotina, que os entrevistados lamentam nos demais jovens do bairro.

Assim movida por tal postura, como veremos ao longo da análise, e de posse das referidas informações circuladas em sua rede, Bárbara escolheu o curso preparatório para um estágio de Jovem Aprendiz na ONG ESPRO (mais próxima de sua residência) como canal de entrada para tais oportunidades de trabalho, sendo aprovada para o curso através da realização de uma prova e de uma entrevista.

A garota comenta que, a despeito da proximidade física para com essa ONG, muitos dos jovens em seu bairro temiam que a prova de ingresso para esse curso fosse muito difícil, sendo acometidos, já de saída, pela tendência à auto eliminação que os afasta da possibilidade de participar da seleção.

Porém além de todos os efeitos acima descritos do sentimento de distinção moral e disciplinar interiorizado pela garota, Bárbara também se encontrava inserida em uma rede de relações, com colegas de sua escola, distinta das redes de relações próprias a seus vizinhos. Embora o colégio em que estudasse não fosse muito distante do bairro em que mora, sua rede de amizades na escola era razoavelmente diferenciada por ligar a garota a colegas que estavam então correntemente participando do Jovem Aprendiz.

A inserção em redes diferenciadas com relação às redes de relações que conjugam os pares de idade em seu bairro, bem como a reprodução da trajetória materna de busca e de acumulação de credenciais escolares desde os 14 anos de idade, encoraja a garota a não se intimidar diante do processo seletivo para o programa.

Ela se inscreve, é aprovada na prova escrita — que, segundo ela, apresentou “coisas difíceis, mas também com coisa fácil que dava pra responder e acertar” —, passa pela entrevista (oportunidade na qual Bárbara admite ter ficado nervosa, mas afirma ter mostrado que estava interessada) e inicia então o curso preparatório na ONG para, posteriormente, ser encaminhada à seleção de estagiários junto às empresas associadas ao programa.

Tal situação, amparada, como afirma a garota, na prévia experiência de seus colegas de escola já estagiários do programa, evidencia como a inserção em uma determinada configuração de redes de relações pode – conforme Raffo e Reeves (2002) argumentam – estimular determinados cursos de ação, incorporados como ‘impensáveis’ ou ‘inalcançáveis’ aos ocupantes de posições assemelhadas no espaço social, porém engajados, entretanto, em redes de relações distintas.

Nota-se no caso de Bárbara uma estratégia de seleção de contatos e de amizades que privilegia sua inserção em redes de jovens do meio popular impulsionados, assim como ela, à busca de credenciais escolares e, logo, de chances de melhorar sua inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, a garota explicita, ao longo da entrevista, as razões pelas quais mantém poucas amizades com os jovens de seu bairro, retirando-se dos circuitos de socialização juvenil que tomam lugar na ocupação cotidiana das ruas do bairro em que habita pelos seus pares de idade:

Antes eu ficava lá na rua sentada e conversando com o pessoal... Aí eu parei pra pensar... As pessoas que ficavam ali sentadas era só pra ficar ali naquele momento, mas chama eles pra fazer um curso... Não, eles iam chegar [no curso] mas não iam termina... Até hoje eu pego no pé [deles]: ‘cê não vai voltar a estudar, não?’ Não, não.... Se eu ficar ali com essas pessoas, eu vou dar um passo pra frente e dez pra trás!

Na visão de Bárbara, falta a seus vizinhos, portanto, a postura interessada, atenta, dócil e, inclusive, submissa às oportunidades ou instâncias de educação formal (e de possível transição a melhores chances de inserção no mundo do trabalho) que foram inculcadas na garota pela trajetória da mãe. Essa postura a distancia dessas amizades, de um lado, orientando-a ao ingresso em redes de relações com outros jovens de meio popular dotados da mesma postura. Através de tais redes, ela acessa instâncias e oportunidades (como o Jovem Aprendiz, por exemplo) que reforçam essa postura interessada, atenta e dócil, alimentando o ciclo de reprodução e de reforço a tais disposições, conjuntamente tributárias das experiências de socialização familiar e secundária da garota.

Durante os três meses de curso oferecido pela ONG, a garota relata ter enfrentado as exigências,, entre elas, a frequência às aulas trajando a camiseta da iniciativa acompanhada de calças jeans escuras, a proibição de brincos para garotos ou piercings para garotos ou garotas, bem como de calças rasgadas ou de qualquer outra intervenção nessa sóbria indumentária exigida pela ONG. Nas aulas, ela e os colegas aprendiam operações básicas de Excel e eram, ademais, instruídos sobre a maneira de se apresentar e se comportar no ambiente de uma grande empresa, sendo que os garotos recebiam, por exemplo, aulas específicas sobre como dar nós em gravatas. Observa-se, portanto, que o curso não objetivava somente a transmissão de conhecimentos técnicos, conduzindo, igualmente, práticas de conformação do comportamento dos jovens alunos, bem como a introjeção das formas de apresentação de si adequadas às convenções do mundo corporativo.

Após os três meses de curso, o aluno era então encaminhado a entrevistas de emprego, primeiro com os instrutores da iniciativa da ONG e, posteriormente, com os gestores do programa Jovem Aprendiz nas empresas conveniadas do setor de atividades econômicas pelo qual o jovem declarasse preferência.

Nesse momento, Bárbara recolheu informações junto aos demais jovens participantes do curso, ativando sua nova rede de relações constituída a partir do curso, optando pelo ramo de seguros. Não obstante, em função das disponibilidades de vagas de estágio, ela foi realocada pela ONG para entrevistas junto a grandes bancos de varejo. A despeito do maior salário que lhe foi oferecido pelo Banco do Brasil, a garota decidiu aceitar a oferta de um banco privado, pois, novamente, seus colegas de curso haviam lhe chamado a atenção para o fato de que, ao contrário dos bancos privados, o Banco do Brasil não oferecia possibilidades de efetivação aos jovens aprendizes.

A garota deu início, então, a um contrato de trabalho de dois anos que estabelecia uma remuneração de 340 reais mensais livres por quatro horas de trabalho, mais os benefícios de Vale-Alimentação no valor de 250 reais, de Vale-Transporte no valor de 200 reais, de seguro saúde e odontológico. O deslocamento de Bárbara entre sua residência e seu local de trabalho, na sofisticada região da Vila Olímpia, zona oeste de São Paulo, era realizado através de transporte público, tomando-lhe geralmente duas horas na ida e duas

horas na volta. Assim, portanto, a jornada de trabalho da garota somada ao seu tempo de deslocamento pela cidade somava oito horas diárias.

Dessa forma, Bárbara passou a combinar o trabalho à tarde ao Ensino Médio, cursado durante a noite, frequentando, ademais, o curso de técnico bancário, obrigatório aos jovens aprendizes que atuam em bancos, realizado duas vezes por semana, entre o horário do trabalho e o horário da escola.

Sobre sua experiência no banco, Bárbara narra os esforços cotidianos para realizar tarefas que não lhe cabiam segundo seu contrato (como pagar as contas pessoais de um dos chefes), fazer hora extra ou permanecer no banco após as seis horas da tarde, fato expressamente proibido pelos regulamentos do programa Jovem Aprendiz.

Bárbara também afirma que, a despeito de seu estranhamento por ser uma das pouquíssimas pessoas negras e vindas da periferia dentro da instituição, ela considerava que todos seus colegas de trabalho gostavam dela, uma vez que, conforme relata, ela fazia tudo que lhe pedissem e mantinha sigilo sobre as transgressões dos colegas aos regulamentos do banco (como, por exemplo, o destravamento de certos sites bloqueados nos computadores dos funcionários). De fato, como veremos em seguida, Bárbara foi surpreendida por uma considerável manifestação de apreço por parte de seus colegas de banco ao final de seu contrato de trabalho.

Anteriormente, mencionei a busca por credenciais escolares e profissionalizantes que conduziu a mãe de Bárbara ao ingresso (sem a conclusão, entretanto) em um curso superior.

No caso da garota, a convivência cotidiana com profissionais de classe média no banco, todos eles com Ensino Superior, bem como a necessidade de ingressar na universidade para continuar empregada na instituição (na condição de estagiária universitária) após o fim de seu contrato, reforçaram as aspirações da garota ao ingresso no Ensino Superior, que já lhe haviam sido incutidas pelo impulso à acumulação de credenciais escolares, valorizadas pela mãe como a via de acesso, por excelência, para a melhora futura de suas condições de vida.

Temos aqui, portanto, uma experiência de socialização secundária que reforça as inclinações ao prolongamento da trajetória educacional até o Ensino Superior já interiorizadas pela garota através de suas experiências de socialização primária. Mais do que isso, a experiência de curso na ONG e de trabalho no banco parece ter reformulado, através do contato com profissionais diplomados, integrantes da classe média urbana em São Paulo, o horizonte dos destinos percebidos como possíveis que guiava as escolhas universitárias da garota originada da V. Nova Cachoeirinha.

Antes de seu ingresso no banco, Bárbara projetava cursar Rádio e TV. A partir de conversas com um colega de trabalho, entretanto, ela desistiu desse plano inicial, uma vez que seu colega informou-lhe sobre a realidade salarial pouco estimulante da área e a dificuldade em se obter emprego nas “panelinhas” que, segundo ele, caracterizariam as rádios ou os canais de TV no país. Ademais, seguindo tanto o aconselhamento do seu instrutor no curso de técnico bancário, quanto de sua gestora do Jovem Aprendiz no banco, ela passou a aspirar a realização do curso de Publicidade e Propaganda em uma universidade particular que possuía uma grande unidade na zona leste.

Portanto, o contato com colegas de trabalho de classe média e com Ensino Superior no banco dotou a garota de uma série de modelos impulsionadores de trajetórias, cujas influências transformaram o horizonte das possibilidades tanto de cursos quanto de instituições enxergadas por ela, constituindo-se em uma nova passagem da trajetória da garota na qual suas redes de relações descortinam a ela horizontes até então desconhecidos — ou, ao menos, desconsiderados anteriormente — em sua busca por credenciais escolares.

O sentimento de distinção moral e disciplinar frente aos demais jovens do bairro, focado na acumulação de capital cultural, encontra-se plenamente estilizado na forma de experimentação da condição juvenil observada no caso de Bárbara, bem como em suas estratégias de seleção de amizades, contatos e, certamente, de parceiros afetivos.

Bárbara alternava seu modo de vestir para ir ao Salvador Allende entre dois estilos claramente identificáveis: o primeiro deles parecia inspirado (ou, ao menos, reforçado) pelo sóbrio estilo exigido para a frequência ao curso da ONG: caracterizado pelo uso de jeans e de alguma camiseta ou blusa discreta, isto é, de cores e de estampas pouco chamativas, sem

decotes ou qualquer outra estilização do corpo feminino. Outras vezes, ela comparecia em trajes que expressavam sua experiência de estagiária no mundo corporativo, com camisa ou *blazer* femininos e calça no estilo *social*. A garota também usava aparelho nos dentes para a correção de sua arcada dentária razoavelmente inclinada para frente.

Quanto a suas práticas de consumo cultural e suas atividades para além do trabalho e dos estudos, Bárbara relata uma experiência fortemente centrada na convivência com a mãe e a irmã, marcada pela frugalidade e pela rara prática de atividades que envolvessem gastos ou que se dessem fora dos círculos de sua família nuclear e estendida. Tal experiência reflete tanto o distanciamento ante os pares de idade no bairro quanto a concentração no grupo familiar: concentração esta plenamente articulada ao modo pelo qual a garota apresenta e justifica seus desejos de ascensão na escala ocupacional, ou seja, como o meio material de prover a sua mãe e, futuramente, a seus próprios filhos um padrão mais confortável de vida.

Se Bárbara evita, como já vimos, relações mais profundas com os jovens do bairro, quando perguntada sobre suas amigas no colégio e nos cursos que realizou — isto é, quando perguntada sobre os jovens articulados nas redes que circularam as informações pertinentes à sua trajetória — Bárbara afirma que esses jovens também dispõem, assim como ela, de pouco tempo livre, uma vez que conciliam, em geral, trabalho e estudo. Assim, ela afirma que, com alguns deles, mantém contato pelas redes sociais, mas que, uma vez terminados esses cursos ou sua escola, os encontros são pouco frequentes. Quando ocorrem são encontros em *shoppings* para comer um lanche e conversar.

Quanto à escolha de parceiros afetivos, Bárbara comentou dois relacionamentos que teve com garotos que conheceu em cursos, um deles no próprio Allende e outro no curso que acompanhava sua experiência como Jovem Aprendiz. O fato de escolher parceiros afetivos nos cursos que frequenta também não parece fortuito, coadunando-se com sua perspectiva de constituir uma unidade familiar, somente após formada e estabelecida em sua área de atuação, como ela pontua, e na qual seja possível oferecer melhores condições, inclusive, de estudo (como ela enfatiza), para seus filhos.

Em um encontro no cursinho, no ano posterior à nossa primeira entrevista (realizada em 2013), Bárbara relatou que havia ingressado no curso de Publicidade de uma universidade particular na Barra Funda, distinta, portanto, da instituição que lhe havia sido sugerida, dada a maior facilidade de pagamento das mensalidades oferecida pela instituição privada localizada na Barra Funda.

Porém, a despeito de seu ingresso no Ensino Superior, bem como de seus esforços para continuar no banco, a garota não obteve a aprovação como estagiária universitária ao fim de seu contrato como jovem aprendiz, explicando que as provas que compunham o processo seletivo para ingresso como estagiário universitário no banco exigiam respostas muito rápidas e conhecimentos em língua inglesa: fatos que barraram sua aprovação já na primeira fase do processo seletivo.

Dada a impossibilidade de ingressar como estagiária, a garota havia reajustado suas expectativas para ingressar no telemarketing da mesma instituição, pois, conforme contou, o salário de 1.700 reais, acrescido do vale refeição e vale transporte, tornaria possível pagar a faculdade e, ainda, financiar um carro: seus dois grandes objetivos para os próximos anos.

Fazer frente à mensalidade da faculdade apresentou-se, de fato, como um grande desafio à Bárbara. Logo quando ingressou na faculdade, ela ainda tinha assegurado os últimos meses de seu salário no Jovem Aprendiz. Assim, a garota utilizava o cartão de crédito da avó para pagar a faculdade, ressarcindo a mesma quando o salário de seu estágio era depositado. Quando, no entanto, seu contrato temporário terminou e ela não conseguiu ingressar como estagiária universitária no banco, Bárbara viu-se em apuros para pagar as mensalidades.

No momento em que a garota cogitava trancar sua matrícula na instituição, ela foi surpreendida pelos seus colegas de trabalho no banco que, cientes de suas dificuldades, organizaram uma “vaquinha” para arcar com os custos das mensalidades de Bárbara até o momento em que ela encontrasse outro emprego.

O caso de Bárbara evidencia, portanto, como a inserção em uma rede de amigos participantes do programa Jovem Aprendiz desviou a garota do destino modular aos seus

vizinhos de bairro, constituindo-se em uma ponte entre essa menina, negra e moradora da periferia, e um grande banco privado.

Se, desde os 14 anos, Bárbara parecia reproduzir a constante busca da mãe por credenciais escolares e profissionalizantes, a experiência de trabalho no banco, bem como a convivência com os colegas, todos de classe média e com Ensino Superior, reforçaram as disposições da garota, já incorporadas na socialização primária, ao prolongamento de sua trajetória educacional. Ademais, em um ajuste mais fino, o curso na ONG e a experiência no banco reformulam o horizonte de possíveis que guiava o ingresso da jovem no universo desse nível de ensino: embora ela não tenha ingressado na instituição que lhe fora recomendada, ela entra, com efeito, na carreira que lhe havia sido sugerida pelos modelos impulsionadores de trajetória que conheceu em sua experiência de trabalho no banco.

5.2.2) Eraldo: “pensando pra frente” em sua busca pela universidade

Eraldo havia chamado a atenção ao longo de minha observação participante no Allende pela seriedade que empenhava nas atividades da iniciativa e pela desenvoltura com a qual buscou estabelecer contato com os professores do cursinho já no dia da matrícula.

O garoto de 18 anos tem um aperto de mão forte e convicto que surpreenderá quem vier a julgá-lo pelo porte franzino e sua estatura mediana.

Na entrevista com o garoto (mãe, empregada doméstica com Ensino Fundamental completo e padrasto motoboy com Ensino Médio completo), a primeira revelação foi a de que ele também havia passado, assim como Bárbara, pela experiência de dois anos como jovem aprendiz nos departamentos administrativos dos Correios. Entretanto, ao contrário do que vimos no caso da garota, para Eraldo, a experiência de jovem aprendiz foi pouco motivadora e exerceu pouca ou nenhuma influência sobre ele. Segundo seu relato, dada a extrema desorganização da empresa, ele era convocado para “tapar buracos” em atividades tediosas e burocráticas em que nada aprendia.

Ao final do primeiro ano de estágio, ele considerou a possibilidade de desistir do programa, tendo sido, porém, convencido por seus “companheiros”, como ele menciona, de

crença religiosa a concluir o estágio, uma vez que, de acordo com eles, o curso técnico que acompanhava o estágio seria importante para sua formação.

Mas, certamente, a maior surpresa que tive nessa entrevista foi a revelação da confissão religiosa desse garoto, também morador da região da V. Nova Cachoeirinha, mais precisamente no bairro do Jd. Peri, periferia da zona norte de São Paulo. Não foram necessários muitos minutos de entrevista para ele me contar orgulhosamente que era budista e narrar a enorme importância que a sociabilidade religiosa exercia em sua vida desde a infância.

Segundo o relato, Eraldo afirma que sua bisavó fora a primeira convertida ao budismo na família, embora ele não saiba nem localizar temporalmente, nem precisar as circunstâncias de sua conversão. Obviamente, é sempre possível que circule entre sua família uma estratégia simbólica de constituição de uma narrativa, de caráter mítico, que expressaria o desejo, por parte do grupo familiar, de ter sua filiação a essa crença reconhecida como ‘pura’ e ‘longeva’, contudo não disponho de elementos em meu material para levar a frente tal hipótese... De qualquer forma, Eraldo localiza com informações mais precisas o momento em que sua avó passara à condição de praticante da religião, ou, como ele afirma, “o momento em que minha vó abraçou mesmo o budismo”: tal momento fora motivado, segundo o relato de Eraldo, pela prisão de um de seus filhos, envolvido com o consumo de drogas. A partir daí, a avó aproximou-se do núcleo budista existente no bairro em que a família mora na zona norte da cidade de São Paulo.

Enquanto o garoto revelava sua filiação religiosa *sui generis* no interior das camadas populares, veio-me de imediato à cabeça a interpretação weberiana sobre o budismo como um sistema de crenças associadas ao tipo ideal das “religiões místicas”, caracterizadas pela postura contemplativa ante o mundo e a natureza, bem como pela orientação à ‘fuga’ ou à ‘negação’ ante as diferentes esferas da ação humana (política, econômica etc.), própria a essas confissões (Weber, 1993).

Porém, Eraldo rapidamente esclareceu que a vertente budista praticada por sua família era orientada por um projeto de construção ativa e cotidiana da paz e da tolerância entre os povos, sendo extremamente crítica do budismo que, de acordo com suas palavras,

“só meditava”, uma vez que a confissão praticada por eles dedicava-se à transformação ativa do mundo e não a sua contemplação.

Desse modo, de acordo com tal vertente do budismo, para transformar o mundo num lugar melhor, era necessário agir e não meditar: daí não somente a profusão de atividades relacionadas à sociabilidade religiosa por ele relatada, mas também o fato de que ele se refere a sua comunidade religiosa como “a organização”, expressando os sentidos de sua crença voltados à ação religiosa organizada sobre o mundo ou, se quisermos recorrer aos termos de Weber, do “ascetismo intramundano”, exercido, neste caso, não em busca da acumulação como prova da eleição divina (da forma como ocorreu entre os calvinistas), mas, na verdade, com o intuito de transformar ativamente o mundo a partir dos sentidos da tolerância, da justiça e da paz entre os povos.

A partir do relato do garoto, observa-se que esse chamamento ao ascetismo intramundano é interiorizado sob a forma do constante apelo ao imperativo do “crescimento pessoal” ao longo da socialização nessa instância religiosa, principalmente, entre os “companheiros” jovens. Na visão dos “companheiros”, esclarece Eraldo, o “crescimento pessoal” só poderia ser alcançado através da constante participação em atividades educacionais ou culturais, dentro e fora da “organização”. Eraldo reporta que:

Minha mãe sempre me incentivou muito a ler, até mesmo por causa da organização, que eles [os “companheiros” da “organização”] tão sempre te colocando pra frente, eles sempre tão te dizendo ‘não, você tem que se atrelar ao mundo, você tem que ter cuidados com seus estudos’. Porque é meio uma irmandade, todo mundo avança junto, né? Sempre pra frente... E a educação... A educação é a única forma que proporciona isso, né?(...) Minha mãe [quando ele era criança] só me deixava ir na quadra [quadra de esportes do bairro] se fosse com meu primo maior, empinar pipa na rua, ela falava ‘olha, você só pode até ali, né?’ Era uma coisa bem controlada... E eu sempre questionava, ‘ah, mãe, mas o meu coleguinha pode sair a hora que quiser, voltar a hora que quiser’ e ela falava ‘é, então, mas a educação dele é diferente, não é porque a gente é pobre que vai ser bagunçado dessa forma. Tem que pensar pra frente, assim como a organização nos ensinou a pensar’.

Vemos neste excerto que a ação socializadora da mãe surge entrelaçada à ação socializadora da “organização”, ambas atuando no sentido de inculcar e de reforçar as disposições do garoto ao investimento escolar. Aqui, novamente, portanto, temos um caso em que experiências de socialização secundária reforçam experiências de socialização primária no sentido de reforçar as disposições ao prolongamento da trajetória educacional.

A mãe de Eraldo, Anelize (38 anos, empregada doméstica, Ensino Fundamental), foi um dos informantes familiares entrevistados durante a pesquisa. Para melhor ilustrarmos o entrelaçamento entre a socialização primária, capitaneada por ela, e a socialização religiosa a que o garoto foi exposto na “organização”, vale a referência a um trecho desta entrevista no qual Anelize afirma que seus esforços de educação de seus seis filhos buscam deliberadamente orientar a criação dos mesmos no sentido de reverter o que ela denomina como “pobreza não só material, mas mental” de sua família que, seguindo sua confissão religiosa, ela interpreta como uma “tendência kármica”, operante na história de seu grupo familiar. Nesse sentido, ela faz questão de inculcar em seus filhos o valor do estudo, como afirmou recorrentemente ao longo da entrevista.

A própria trajetória da mãe reflete essa valorização dos estudos. Ela os interrompeu aos 13 anos de idade, ao cursar ainda a quinta série do primário. Já adulta, bancou os custos de uma escola particular onde retomou seus estudos no módulo supletivo. Não obstante, após dois anos, Anelize viria a descobrir que a escola não era reconhecida pelo MEC e que não obteria os desejados diplomas do Ensino Fundamental e Médio. Apesar do golpe, ela não desistiu, matriculando-se no supletivo de uma escola pública, onde, atualmente, se encontra no segundo ano do Ensino Médio, embora ressalte as dificuldades de estudar depois de adulta.

A filha mais velha de Anelize (Carina, 20 anos no momento da entrevista) é descrita pela entrevistada como sua “maior decepção”, uma vez que a garota teria abandonado o Ensino Médio e engravidado cedo. O terceiro filho mais velho (Vitor, 16 anos) é descrito por ela como muito “esperto” e “inteligente” para o trabalho, mas sem nunca ter se interessado pelos estudos. Já Eraldo (o segundo mais velho) tem sido, como veremos, a realização mais plena dos esforços de Anelize para inculcar nos filhos o valor do estudo, entrelaçados à sociabilidade religiosa acima descrita.

A vertente budista praticada pela família de Eraldo possui uma unidade na V. Nova Cachoeirinha, porém sua matriz está localizada no bairro da Liberdade, reduto tradicional da pequena burguesia comercial de imigrantes japoneses, com os quais Eraldo afirma que sua família sempre teve relações, em virtude da sociabilidade de natureza religiosa experienciada na “organização”.

Essa sociabilidade com pares de idade originados de extrações sociais ocupantes de posições mais privilegiadas na hierarquia social, dentro de um ambiente de alta adesão aos valores da instituição escolar, traduziu-se na apresentação, por um dos “companheiros” no budismo, de uma possibilidade de escolarização mais bem estruturada na rede pública de São Paulo, ou seja, a possibilidade desconhecida *a priori*, tanto por Eraldo, quanto por sua família, de realizar o Ensino Médio em uma ETEC, como o excerto transcrito abaixo evidencia:

[pesquisador]: A ideia de vir pra ETEC... Só você fez isso ou alguém que você conhece já tinha feito, já tinha te falado sobre isso?

[Eraldo]: Ah, então, lá na organização, eu tenho um responsável [um “veterano”, como ele afirma em outro momento da entrevista, ou seja, alguém mais velho responsável pela tutela de garotos mais jovens, como ele esclareceria posteriormente] que ele estudou numa ETEC, essa da Casa Verde, a Albert Einstein. Ele se formou no ano de 2005, teve um ótimo ensino médio, conseguiu uma bolsa pra Direito no Mackenzie, pelo PROUNI, aí eu fiquei observando o exemplo dele e falei: ‘*pô, meu, eu quero ser que nem esse cara!*’ Eu vi que ele dava bastante orgulho pra mãe dele, por ele vir de um meio que ninguém da família dele tinha um nível superior, nada assim, e ele já entrou assim numa faculdade (...) ele sempre me falava: ‘Eraldo, você que tá no EM, presta ETEC... É um ensino diferenciado, né? Você vai gostar, né? Você vai entrar numa faculdade, né? Subir seu nível de ensino, né?’ Aí com isso eu fui me interessando e corri atrás... Aí chegou as inscrições do vestibulinho [de seleção para a ETEC], eu fiz e acabei passando... (grifo meu)

Assim como já havia ocorrido no caso de Bárbara, vemos aqui novamente como a inserção em determinadas redes de relações encaminha o agente pelas sendas de um determinado curso de ação, impensável ou desconhecido para outros agentes, localizados em posições objetivas assemelhadas, porém enredados em configurações de relações distintas. Como se observa no relato, o “veterano” da “organização” inscreve-se claramente

na rede de relações de Eraldo como um modelo impulsionador de trajetória — o garoto chega a expressar diretamente que desejaria “ser que nem esse cara” — que apresenta a Eraldo uma possibilidade, para ele até então desconhecida, no sistema de ensino, isto é, as ETECs. Temos aqui, portanto, outro exemplo sobre o modo como o capital social impacta diretamente sobre as chances e as dinâmicas de acumulação de capital cultural.

Além de tomar conhecimento sobre as ETECs, também chegou a Eraldo, igualmente através de suas redes de relações tecidas a partir da sociabilidade religiosa, um famoso livro de introdução à filosofia, célebre entre adolescentes: *O Mundo de Sofia*. O livro lhe foi indicado pela namorada de um amigo (ambos “companheiros” de “organização”) em virtude do fato de que a garota sabia que Eraldo gostava muito de ler.

Ao ler o livro, o garoto passou a considerar a hipótese de realizar sua graduação em Filosofia. Embora a tomada de conhecimento sobre a realidade salarial dos professores de educação básica tenha lhe causado forte hesitação, o garoto persistiu na escolha durante o ano em que cursou o Salvador Allende (isto é, o ano de 2013).

Ele objetivava o ingresso na USP, tendo como segunda opção a UNIFESP e como terceira opção uma bolsa PROUNI na PUC de São Paulo. Não foram poucos seus esforços para tentar o sucesso nesses exames seletivos: além de frequentar a iniciativa pesquisada aos sábados, ao longo de seu terceiro ano de Ensino Médio (cursado durante as manhãs), ele também frequentava o cursinho popular da EDUCAFRO⁸⁸ às noites, durante os dias da semana, tendo passado (após o fim do seu contrato no Jovem Aprendiz ainda no primeiro semestre do ano de 2013) a estudar sozinho para o vestibular ao longo de três horas durante as tardes.

A hesitação quanto às perspectivas profissionais que lhe poderiam ser abertas a partir da graduação em Filosofia persistia, no entanto. Veremos, no caso de análise seguinte, que a perspectiva da carreira docente causa frequentemente hesitação entre os estudantes do cursinho que passam a se interessar por bacharelados e graduações associadas

⁸⁸ Eraldo classifica a si próprio e a sua família como negro, embora afirme que ele e seus irmãos têm um tom de pele mais clara, em virtude dos casamentos da mãe com homens brancos. No tópico sobre a questão de cor entre os estudantes do Allende (capítulo três), algumas das transcrições de Eraldo foram tematizadas sobre episódios de preconceito sofridos ou percebidos por ele.

a ela. Em meio a essa hesitação, Eraldo tomou conhecimento, pouco tempo antes de prestar a FUVEST, de que o ramo de construção civil era uma das áreas mais promissoras em termos de emprego e que as FATECs em São Paulo ofereciam um curso de tecnólogo em construção civil, cujo acesso seria mais fácil do que o ingresso em um curso de engenharia civil. Assim, na reta final do vestibular, o garoto tomou a decisão de prestar o exame seletivo para a FATEC: ao final do ano, ele havia sido aprovado em Filosofia na USP e na UNIFESP, bem como no curso de tecnólogo em Construção Civil da FATEC.

Aparentemente, as perspectivas de empregabilidade na construção civil opuseram-se às preocupantes expectativas salariais que o curso de Filosofia suscitava àquele jovem que, desde cedo, aprendera que a escola seria a única possibilidade de melhora de suas modestas condições de vida. Logo, Eraldo matriculou-se na FATEC, posicionando seus planos de cursar Filosofia como um possível “*hobby*”, segundo seus próprios termos, para o futuro, justificando tal escolha no último encontro que tivemos ao final de 2014 nos seguintes termos: “eu venho de uma condição humilde... Então eu tenho que pensar mais no lado do emprego”.

No caso de Eraldo, vimos, portanto, que a socialização religiosa entrelaça-se com a socialização materna inculcando e aprofundando as disposições do jovem ao investimento escolar. A construção de seu percurso de acesso ao Ensino Superior passa, desse modo, pela sua experiência religiosa, sendo que a rede de relações com os “companheiros” da “organização” budista é a via através da qual ele conhece uma possibilidade de melhor escolarização dentro do sistema público de ensino que projeta seus altos investimentos na preparação para o vestibular (recordemos que Eraldo realiza dois cursinhos populares, além de estudar três horas diariamente).

É também através dos “companheiros” de budismo que Eraldo chega às duas possibilidades de carreira que ele considerou: a Filosofia, através do livro que lhe é emprestado por uma amiga de budismo, e o curso de tecnólogo em construção civil, também comentado nessas redes de relações. Após certa hesitação, Eraldo decide-se pela segunda opção através de um claro processo de ajuste das expectativas subjetivas às condições objetivas que, segundo ele, levam-no à preferência pelas possibilidades mais seguras e promissoras de empregabilidade.

Se no caso de Elena, narrado no capítulo anterior, e no caso de Glauco, que veremos em seguida, as hesitações quanto à conversão ao polo “dominado” (isto é, concentrador de capital cultural) do sistema universitário foram superadas pelos sentidos e pelas racionalizações transmitidas no engajamento desses jovens nas redes de relações com os professores do cursinho (agentes já convertidos a esse polo), no caso de Eraldo tais sentidos e racionalizações não foram suficientes: na reta final, a Filosofia dá lugar ao curso de tecnólogo em construção civil.

Ainda que a distância entre as condições objetivas que localizam a posição das famílias desses garotos no espaço social não seja ampla, é possível supor que ela foi suficientemente significativa para reduzir a eficácia dos sentidos e das racionalizações transmitidas no Allende em defesa das carreiras do polo do capital cultural, principalmente aquelas voltadas à docência, no momento em que Eraldo deveria decidir os caminhos a trilhar em seu ingresso no Ensino Superior. Recordemos que a trajetória ocupacional de Anelize, a mãe de Eraldo, é consideravelmente mais instável e precária — constituída ademais em uma das mais estigmatizadas ocupações manuais, isto é, o trabalho de limpeza — do que as trajetórias de funcionário público (ainda que de baixo escalão) dos pais de Elena ou, como veremos, a posição de auxiliar de escritório do pai de Glauco em uma instituição sem fins lucrativos, fato que pode haver contribuído para que a hesitação do garoto viesse a se transformar em uma guinada de rota.

Por fim, tratarei da temática da estilização das formas de experimentação da juventude observada no perfil de Eraldo. Afirmei rapidamente acima que, enquanto Eraldo identifica-se e é identificado pela família como dedicado e inclinado aos estudos, seu irmão mais novo, Vítor (16 anos), é descrito na entrevista pela mãe como um jovem pouco inclinado ao investimento nos estudos, mas que “trabalha bem”, segundo seus termos. Desde os 13 anos de idade, Vítor buscou empregos, primeiro em um lava rápido, depois como jovem aprendiz em um banco, assim como Bárbara.

Enquanto Vítor caracteriza-se pela estratégia de acumulação imediata de capital econômico a partir de sua trajetória mais longa (do que a de seu irmão mais velho) no mundo do trabalho, alternando posições manuais e não manuais, Eraldo caracteriza-se pela estratégia de acumulação de capital cultural, ainda que tal capital seja pensado, como

vimos, em função de sua futura inserção no mundo do trabalho sem passar pelas ocupações manuais já exercidas pelo irmão (por exemplo, seu trabalho no lava rápido).

Tais diferenças encontram-se plenamente refletidas nas entrevistas com Eraldo e com sua mãe, nas quais ambos desenham uma oposição entre os padrões de consumismo hedonista do irmão mais novo, centrado na aquisição de roupas de marca e de bens de consumo como motos, e as práticas de consumo parcimoniosas de Eraldo, associadas a seus investimentos nos estudos, valorizados e secundados nas redes de sociabilidade de sua confissão religiosa que impulsionam e legitimam a acumulação de credenciais educacionais⁸⁹. Do ponto de vista da “personalidade” atribuída aos irmãos, uma oposição correlata é apresentada, novamente por Eraldo e por sua mãe, confrontando, de um lado, o garoto Vitor como “ vaidoso”, enquanto Eraldo é descrito (e se descreve) como “calmo” e “focado”.

Na entrevista com Eraldo, tal oposição é desdobrada, inclusive, para os diferentes perfis de garotas que se sentem atraídas e que atraem os dois irmãos. Desse modo, Eraldo compara seu irmão aos demais jovens do bairro, explicitando as diferenças de estilos de vida que os separam, bem como a questão dos diferentes perfis de garotas que os atraem:

[pesquisador]: E quando você saí com as meninas, você paga as coisas pra elas também?

[Eraldo]: [risos] olha, é... quando eu comecei a namorar, eu namorei uma menina que era da “organização” também, ela era mais tolerável, ela sabia das minhas condições e tudo... Mas quando eu podia, eu levava ela pro cinema e tudo, pra deixar a coisa mais dinâmica. Aí quando eu comecei a trabalhar também, vai, eu reservava uma partinha pra sair com uma menina, mas a minha namorada, como ela era bem consciente também, era do budismo, ela não me exigia nada, mas outras meninas que eu já saí, eu só não prossegui com elas porque era meio demais [imitando em tom galhofeiro a voz das meninas de seu bairro]: ‘por que o outro tem ali e você não tem?’ Porque o meu irmão é meio moleque zica, né? Então, elas falavam ‘olha aí, seu irmão todo gatinho ali e você aqui com livro!’

[pesquisador] Explica melhor esse negócio de moleque zica...

[Eraldo]: Moleque zica é aquele que tá nos quites pras novinhas, né? Ele trabalha, né? E todo salário dele vai naquilo, pra se auto promover, pra se

⁸⁹ Vale ressaltar que Vítor também é praticante do budismo, embora menos investido na sociabilidade junto aos pares de idade nessa confissão do que seu irmão mais velho.

mostrar e ele [seu irmão] é a síntese de todos os meninos de lá [de seu bairro] tanto que, por ele, ele não estudava, ele só estuda porque o programa obriga ele a estudar... Os namorados da minha prima, eles terminaram o Ensino Médio, mas eles não querem mais nada, essa é a ideologia desses caras: ‘eu vou ter pra isso, pra domingo à noite desfilar minha motinha lá...’ Tanto que meu irmão já tá na segunda moto dele, tem 16 anos, mais novo que eu! [risos]

Vemos, portanto, que enquanto Vítor trabalha desde cedo para financiar bens de consumo e de *status*, como as duas motos que já teve, junto às “novinhas” do bairro, Eraldo é questionado pelas mesmas garotas que, ao menos em seu relato, não veem sentido no investimento educacional do garoto (“olha aí, seu irmão todo gatinho ali e você aqui com livro!”). Por essas razões, Eraldo prefere garotas originadas de suas redes de sociabilidade constituídas a partir de sua experiência na “organização”.

Em outros termos, vemos como mesmo entre irmãos, separados por pouca diferença de idade (dois anos no caso em questão), as redes de relações podem engendrar diferentes estratégias de investimento (acumulação imediata de capital econômico x acumulação de capital cultural para a futura conversão em capital econômico), diferentes percursos escolares (Eraldo realiza o Ensino Médio na ETEC enquanto o irmão permanece na escola pública regular de seu bairro), diferentes padrões de inserção no mundo do trabalho, estilos de vida e, por fim, inclinações afetivas a diferentes perfis de parceiras⁹⁰.

5.2.3) Glauco: a docência em Filosofia

Glauco, 18 anos, faz o estilo ‘metaleiro’. Magro, de estatura mediana e com cabelos longos e castanhos, o garoto usa brincos e veste, invariavelmente, jeans e camisas pretas de bandas de rock. Em 2012, ele era um aluno tímido do cursinho. Tímido, porém sempre próximo aos professores, ouvindo suas conversas e participando discretamente das mesmas.

⁹⁰ Como já mencionei anteriormente, tive a oportunidade de explorar de forma mais detida as diferenças de trajetórias e estilos de vida entre irmãos em outra oportunidade (Bonaldi, 2015)

Ao final de sua experiência como aluno no Allende em 2012, Glauco (pai, auxiliar administrativo no SESI com Ensino Médio completo, mãe, dona de casa com Ensino Fundamental completo)⁹¹ obteve uma bolsa integral para a graduação em Filosofia em uma instituição particular de massa. Em 2014, no entanto, após ter cursado o primeiro ano do bacharelado naquela instituição, ele conseguiria sua transferência para o curso de Filosofia da UNIFESP. Após seu ingresso na universidade, Glauco converteu-se de aluno a professor no cursinho popular, passando por uma transformação profunda e notada por todos no cursinho.

Em primeiro lugar, a timidez deu lugar a um entusiasmo altivo acompanhado por uma postura extrovertida e comunicativa que não tardava a engatar conversas brincalhonas com todos os interlocutores (professores ou alunos do cursinho) que se encontrassem ao seu lado. Ademais, além de se constituir em presença garantida e ativa em todas as reuniões e atividades do cursinho, o garoto também se filiara ao PSOL, pela influência, segundo ele, indireta, dos professores e dos organizadores mais ativos do cursinho que também eram militantes do partido.

Em virtude da falta constante de professores na escola pública em que Glauco e seu irmão estudavam, localizada no bairro em que a família sempre habitou (a Freguesia do Ó), a mãe dos garotos preferiu transferi-los, no início do quarto ano do Ensino Fundamental, para a escola do SESI, localizada no bairro da Casa Verde. O acesso a essa escola foi possibilitado pelo fato de que o pai dos meninos era funcionário do SESI, ou seja, o engajamento ocupacional do pai em uma organização com amplo espectro de atuação na esfera socioeducacional desempenhou o papel que, em outros casos, vimos associado ao capital social dos pais. Em outros termos, esse engajamento ocupacional específico proporcionou melhores condições de escolarização aos filhos do que aquelas que lhes eram oferecidas pela escola pública em que estudavam anteriormente.

A partir do Ensino Médio, Glauco passou a desenvolver grande interesse pelas Humanidades, inclinando-se progressivamente à Filosofia. Foi também ao longo desse nível de ensino que o garoto passou a desenvolver uma forte proximidade com alguns de

⁹¹ Glauco tem um irmão gêmeo que se tornaria aluno do Allende no ano seguinte à entrada de Glauco no cursinho, isto é, em 2013. Falarei sobre esse irmão mais à frente.

seus professores, principalmente, mas não exclusivamente, com os professores de humanidades.

Através das relações de confiança mútua, de afeto e de empatia que ligavam Glauco a seus professores, eles passaram a atuar, conscientemente ou não, na condição de modelos socializadores que concorreram para um importante desvio na trajetória do garoto.

Na entrevista, o garoto relata que, em virtude da massiva “propaganda” sobre os benefícios da educação técnica e das promissoras perspectivas de empregabilidade que ela abria aos jovens — “propaganda” a que esteve exposto cotidianamente ao longo de seus anos de Ensino Médio no SESI — ele ingressou no curso de impressão técnica no SENAI no segundo ano do colégio. Sobre essa época, o garoto nos conta:

Eu tinha em mente ser tecnólogo na época, a promessa era ‘nossa, você vai ganhar um monte de dinheiro’, que eu percebo hoje que era uma tática de alienação porque, tudo bem, três ou quatro vão ganhar dinheiro e o resto vai ser chão de fábrica, vão ganhar 1.500 pra cortar papel o dia inteiro!

Ao longo do Ensino Médio, o gosto por humanidades cortejou a progressiva desilusão do garoto com o curso técnico. Além dessa crescente inclinação às humanidades, Glauco aproximou-se cada vez mais de alguns de seus professores, projetando, inicialmente, tornar-se professor nos cursos técnicos do SENAI para, em seguida, aspirar ao curso de Letras e à atuação como professor de Português, imaginando-se, finalmente, porém, como estudante e, no futuro, como professor de Filosofia.

No relato do garoto, veremos que suas relações cotidianas com alguns de seus professores evoluíram, inclusive, para o namoro com uma de suas professoras de Filosofia no colégio (quando ela já não era mais sua professora, como ele enfatiza). Nessas relações de proximidade ou, até mesmo, de namoro, nota-se que os professores operaram como modelos encarnados que, além de inculcar no garoto a inclinação à formação humanística — contra os possíveis efeitos da formação técnica que ele experienciava, igualmente, no colégio — também exemplificavam cotidianamente a Glauco determinadas formas de

compreender e possíveis maneiras de lidar com as desvantagens, materiais e simbólicas, associadas à profissão docente.

[Pesquisador] E por que você começou a se aproximar dos professores?

[Glauco] É... Por quê? Alguns deles eu não sei até hoje, outros talvez pela matéria... Eu me considero amigo do professor de Filosofia que eu tive no terceiro ano, nós trocamos e-mails, combinamos de sair... Com a professora de Filosofia que eu tive no segundo, nós tivemos uma relação bem grande, passou de professor, pra amigo, de amigo pra namorado, pra falar a verdade... Mas ela não era mais minha professora! [quando viraram namorados] Não teve nenhuma falta profissional, é bom deixar isso claro, até porque tá sendo gravado... [risos] O professor de Química, eu perguntava desde o começo: 'como você decidiu ser professor?' Porque eu tinha muitas crises, na época, eu fazia o SENAI, impressão gráfica (...) Eu comecei a me desiludir [com o curso técnico], mas ainda tava com essa ideia de ganhar muito [dinheiro], mas aí quando eu decidi ser o que eu queria ser [ou seja, professor], eu fui pesquisar como era salário de professor... E eu fiquei um pouco chocado com o que era a realidade do professor no Brasil! Aí eu pedi alguns conselhos pra ele [professor de Química] e ele começou a comentar dele, ele falava bastante dos filhos dele... Quando eu não passei na FUVEST, faltaram dois pontos pra eu passar pra segunda fase, aí eu perguntei pra ele, eu expliquei que eu tinha feito vestibular na Faculdade XXXXX [a instituição de massa, aonde ele acabou obtendo sua bolsa de estudos] que era bem situada, que tinha possibilidade de bolsa, inclusive essa professora que eu tinha namorado tinha estudado lá e tinha me indicado essa faculdade, o MEC dizia que era a melhor Licenciatura em Filosofia do país etc. Então eu perguntei: 'professor, você acha que eu devia estudar mais um ano e prestar USP de novo ou ir pra Faculdade XXXX? Ele citou o caso da filha dele que era bem parecido, então ele foi bem pai nesse aspecto... Então no segundo ano, eu comecei a me interessar mais por humanas e comecei o curso técnico. No começo do terceiro ano, eu me desiludi em ser tecnólogo, daí eu pensei: 'como trabalhar com isso [impressão gráfica] de forma legal?' Aí, eu pensei: 'vou ser professor no SENAI!' Aí eu comecei a desvincular a ideia de professor com a ideia do SENAI, aí eu falei 'vou fazer Letras!' Eu fui escolher Filosofia só no terceiro ano (...)

Vemos, portanto, que Glauco consulta diretamente os professores que lhe eram próximos sobre os baixos salários pagos à profissão, sobre o seu insucesso em ser aprovado na USP, sobre a possibilidade de cursar Filosofia na universidade particular em que havia obtido bolsa etc. Em outros termos, a rede de relações com seus professores apresenta ao garoto um destino social absolutamente distinto ante aquele que lhe era incutido pelo seu curso técnico, isto é, um destino social que envolve o ingresso em uma instituição universitária e um engajamento profissional marcado pela estratégia de acumulação de

capital cultural e não pelo interesse na acumulação modesta, embora direta, de capital econômico, preconizado pelo curso técnico.

Ademais, toda essa interação junto aos seus professores ocorre no mesmo ano (2012) em que o garoto frequenta o cursinho popular, passando, a partir dessa experiência, a travar relações frequentes com graduandos de universidades públicas, muitos deles, militantes do PSOL.

Sobre esses militantes, ele afirma que não houve nenhum em específico que estimulou seu interesse pela politização. Na verdade, ele reputa às aulas sobre Revolução Russa em seu colégio o interesse por política e pelo socialismo, mas reconhece, entretanto, que a convivência com os professores do cursinho, bem como as constantes discussões sobre os mais variados temas e pautas políticas que lá ocorriam, fizeram progredir sensivelmente sua conscientização sobre a realidade política, brasileira e mundial, culminando em sua filiação ao PSOL.

No ano seguinte, o irmão gêmeo de Glauco, Jorge, ingressa no Allende, experimentando uma transformação semelhante em suas expectativas de inserção universitária e de engajamento profissional. É verdade que Jorge já abandonara, antes de seu ingresso no Allende, as expectativas que o curso técnico (ele frequentava a mesma formação técnica que Glauco) buscava incorporar nos jovens da escola. Jorge desejava seguir a carreira de músico, no entanto, a experiência no Allende reorientou o garoto à carreira de Letras e ao desejo de atuar como professor de Literatura. Ademais, Jorge também passou a se interessar crescentemente por política, principalmente pela defesa da causa LGBT.

Glauco descreve seu pai como “muito influenciado pela mídia” e sua mãe como “o eterno senso comum que vota no PSDB”. Segundo o garoto, ambos têm opiniões e preferências, tanto políticas quanto morais, de cunho “conservador”, como ele descreve. Contudo, as experiências de socialização secundária dos filhos no cursinho Allende levaram os garotos não somente a incorporar um destino social que, a princípio, seus pais questionam, em virtude dos baixos salários e das precárias condições de trabalho que eles associam à docência, como também motivam os garotos a trazer pautas como o

“feminismo” ou a “luta contra a homofobia” para as conversas da família à mesa de jantar, como Glauco revela na entrevista.

Não obstante, ao longo da entrevista, Glauco faz questão de esclarecer que as divergências políticas com os pais não tomavam (ou, ao menos, não haviam tomado, até o momento da entrevista) contornos dramáticos. Ao contrário, ele narrava de forma leve e divertida o conservadorismo político e moral dos pais que passa a ser constantemente questionado pelos filhos. Outra questão que se torna evidente na entrevista é o fato de que o maior volume de capital cultural dos filhos com relação aos pais é conscientemente mobilizado por eles na tentativa de convencer ou, até mesmo, de educar politicamente seus pais, embora os resultados dessas empreitadas sejam diversos entre os entrevistados. Assim, Glauco revela que ele e Jorge não poupam argumentos para questionar e tentar mudar as visões de seus pais sobre as mais diversas temáticas.

Além das transformações políticas, também se nota mutações no consumo cultural de Glauco a partir de seu ingresso no curso de Filosofia. Se, antes, esse ‘metaleiro’ caracterizava seu lazer pelo consumo das formas da cultura comercial adolescente representadas pelo *heavy metal*, pelos sucessos da literatura juvenil (como, por exemplo, a série de livros Harry Potter) acompanhados, previsivelmente, pelo uso cotidiano das redes sociais e dos serviços de compartilhamento de vídeos e músicas pela Internet, após o ingresso na universidade, ele acrescenta a essas formas da cultura comercial — que, portanto, não são abandonadas, mas sim combinadas a novas referências — leitura de Sartre e Descartes ou, ainda, o gosto mais “ecclético”, como ele define, para música, que passa a incluir “um pouco de MPB”.

Dessa maneira, o caso de Glauco, assim como o caso de Natália apresentado no capítulo anterior, evidencia a plasticidade e o dinamismo de um *habitus* que se conforma progressivamente, ao longo da experiência do garoto em diferentes instâncias de socialização, como um patrimônio de disposições e de inclinações dotadas de um razoável grau de multiplicidade e de heterogeneidade entre si, a exemplo do que Lahire argumenta em seus trabalhos (Lahire, 2004; 2006). Porém, — e, neste ponto, divirjo de Lahire para retornar a Bourdieu — ele permite observar a natureza estratificada dos esquemas interiorizados de ação, percepção e inclinações, pelos quais as experiências primárias,

vivenciadas no seio do grupo familiar, exercem recorrentes determinações sobre as demais esferas de socialização a que um determinado agente é exposto no sistema de ensino, em suas redes de relações, no mundo do trabalho etc.

Desse modo, embora a perspectiva de uma educação e de um trabalho “técnico”, orientado à acumulação imediata de capital econômico — que reflete a trajetória do pai, trabalhador do SESI, e da “propaganda”, como afirma Glauco, da escola organizada por essa instituição e frequentada por ele e pelo irmão —, seja abandonada em prol do crescente interesse pela formação universitária mais oposta a atividades de caráter instrumental, isto é, a Filosofia, essa conversão se faz a partir dos termos próprios às condições do grupo familiar. Ou seja, apesar do emergente gosto pela especulação filosófica, Glauco e seus pais preocupam-se imediatamente com as condições de trabalho que o garoto encontrará como docente, uma vez que ele sabe que não pode e, assim, nem deseja estender sua situação de moratória do trabalho ao longo de seu período universitário.

Desse modo, a exemplo do que ocorre com Elena e seus pais, como visto no capítulo anterior, quando a garota decide trocar suas projeções de ingresso na carreira de Direito pela de Letras, a conversão de Glauco ao polo dominado (carreiras centradas no acúmulo de capital cultural) do sistema universitário é constituída pelo amor que ele declara pela leitura, pela cultura, além do sentido de “missão” docente engajada na conscientização política e na transformação cultural, que já vimos no caso de Elena. Contudo, tanto a família quanto os próprios jovens hesitam antes de operar efetivamente essa transição em virtude do fato de que tanto suas famílias quanto eles próprios projetam-se imediatamente (em virtude dos limites dos horizontes projetados de possíveis inserções ocupacionais, nessas carreiras, a partir de suas próprias experiências sociais) como expostos às condições de trabalho e de remuneração de docentes da educação básica pública.

É justamente aqui que a socialização secundária no Allende (e, no caso de Glauco, também junto aos seus professores no Ensino Médio) é de fundamental relevância para as trajetórias desses garotos ou garotas expostos a uma importante bifurcação em seus percursos. Pois é justamente na interação cotidiana com os professores do Allende, eles próprios integrantes e defensores das carreiras do polo “dominado” no sistema universitário, que Glauco e Elenas apreendem tanto os sentidos e as racionalizações

destinadas a compensar e enfrentar as condições de trabalho pouco auspiciosas que os esperam quanto o aprendizado sobre a possibilidade de, futuramente, trilhar os caminhos da carreira acadêmica ou, eventualmente, ingressar em instituições privadas de ensino que ofereçam melhores condições ao professorado (ainda que essa opção seja pouco ventilada no Allende em função da defesa da educação pública).

Desse modo, assim como vimos para Elena, as desvantagens materiais e simbólicas associadas à docência no país são neutralizadas pelo sentido de “missão” e de politização associada à docência e que lhes é transmitido por essa verdadeira fábrica de fazer professores que é o Salvador Allende. Observemos as palavras de Glauco:

Então, falando das condições de trabalho [do professor], é isso, eu acho que dá pra viver, mesmo que em certas condições humildes, mas humilde fazendo o que eu quero fazer! E sem nunca abandonar a possibilidade de brigar pelos meus direitos! Pensando nisso, eu comecei a gostar mais dessa ideia [de ser professor]...

Ademais, após ministrar suas primeiras aulas de Filosofia no cursinho, o garoto credita, durante a entrevista, a essa experiência o fato de ter passado a se sentir confiante na definição dos modos de se portar na classe de aula, de explicar conteúdos da disciplina, de conquistar a simpatia dos alunos através de brincadeiras, ou seja, de desempenhar o papel que ele acredita que deve ser desempenhado pelo professor em sala de aula.

Essa autoconfiança traduziu-se em ação concreta no segundo semestre de 2013, quando Glauco buscou se inscrever como “professor eventual” na rede pública de São Paulo, não tendo, entretanto, sua inscrição aceita por ainda não haver, naquela oportunidade, alcançado a maioridade. O episódio demonstra como a conversão de aluno a professor no cursinho popular opera, igualmente, como uma experiência de socialização efetiva para a carreira docente, desejada por muitos dos militantes e dos colaboradores do cursinho.

Em suma, se as experiências em diversas instâncias de socialização e o consequente engajamento em diferentes redes de relações movem a plasticidade e o dinamismo do

habitus em plena constituição dos informantes, notamos, por outro lado, traços segundo os quais ainda se observa a estratificação desses esquemas geradores de práticas e de percepções segundo os quais o peso das experiências primárias assume ascendência relativa sobre a constituição ulterior de disposições e preferências.

Não obstante, tal ascendência relativa da socialização primária, defendida por Bourdieu, jamais deve ser compreendida como a reprodução constante, necessária e inalterada do *habitus* primário ao longo da trajetória do indivíduo. Com efeito, é claro que as pessoas vivem situações e condições distintas daquelas que lhe foram apresentadas no seio da socialização familiar e que, por consequência, tais experiências de socialização secundária podem atuar tanto no sentido de confirmar e de reforçar as disposições incorporadas a partir da socialização familiar quanto no sentido de contrariá-las, ainda que algo da experiência familiar seja invariavelmente incorporado e reproduzido mesmo nos processos biográficos de ruptura (ou de desejo de ruptura) radical com a herança familiar.

No caso que aqui nos importa, Glauco abandonará o trabalho “técnico” pela Filosofia por efeito da interação do garoto tanto nas redes de relações com seus professores no Ensino Médio quanto com os professores do Allende. Provavelmente, seus pais (auxiliar administrativo no Sesi e dona de casa, ambos sem Ensino Superior) jamais imaginaram que teriam um filho filósofo, porém essa ruptura do garoto traz as marcas das condições de produção de seu *habitus* primário: tanto sua família quanto esse recém aspirante à Filosofia preocupam-se imediatamente com as condições de trabalho e, mais do que isso, associam tais condições, ao menos em um primeiro momento, ao exercício da docência na educação básica, em geral pública. Tais hesitações são superadas somente pelo recurso às redes de relações com agentes engajados nas carreiras do polo do capital cultural (como os professores do cursinho, por exemplo), transmissores dos sentidos e das racionalizações que podem operar como antídoto contra as desvantagens materiais e simbólicas associadas ao estatuto do professor.

Nas disposições e visões políticas de mundo de Glauco também se nota essa continuidade na ruptura. Como afirmei acima, Glauco e seu irmão Jorge empenham seus capitais culturais mais elevados ante os pais para conduzirem tentativas de reforma moral e política junto aos mesmos, levantando bandeiras do feminismo e dos direitos de minorias

sexuais ao “eterno senso comum que vota no PSDB (...) muito influenciado pela mídia”, como de forma bem humorada, mas sem disfarçar seu sentimento de superioridade política e cultural, Glauco descreve os pais.

Não obstante, Glauco relata frustrado que, logo após sua filiação ao PSOL, a mãe censurou-lhe a participação mais frequente em manifestações e atos políticos não exatamente por divergência ideológica, mas sim pelo perigo que ela associa a esses atos e manifestações que sempre acabariam em confrontos com a polícia. Glauco afirmava que, por ainda não haver completado 18 anos e ainda não se sustentar financeiramente, ele não teria outra escolha senão assentir com as regras da mãe, mas que, quando começasse a dar aulas após completar a maioridade, ele pretendia assumir uma militância mais ativa e presente.

Não obstante no último ano de observação participante, 2014, quando o garoto já havia completado a maioridade, e era professor de Filosofia no Allende, notei no acompanhamento etnográfico que o garoto não desenvolveu essa militância mais ativa que projetara. Houve certa vez, inclusive, que uma das coordenadoras do cursinho espantou-se de saber que Glauco era filiado ao PSOL, uma vez que nunca o havia visto nas atividades do partido.

Para finalizar este caso é possível afirmar que, apesar das tentativas de reformismo junto aos pais, da filiação ao partido e dos sentidos políticos que ele associa à docência, a energia do garoto parece mais voltada ao consumo cultural múltiplo e heterogêneo, no qual ele celebra, em uma postagem em sua página de uma rede social, por exemplo, uma tarde dividida entre a leitura de gibis de sua infância, o estudo do existencialismo de Sartre e as músicas de rock. Ademais, como vimos no caso da ex-professora que se torna (após a saída da escola) sua namorada, a conversão do garoto ao polo do capital cultural do sistema universitário sempre foi mediada pela sua relação com garotas situadas nesse polo, nas quais ele ressalta as inclinações e valores tanto políticos quanto afetivos e sexuais mais liberais. Assim, ele se descreveu, em uma de nossas conversas, como “apaixonado pelos corredores da UNIFESP”, onde agora cursa Filosofia.

As redes de relações com os pares de idade podem encetar diversos mecanismos de acumulação de capital cultural, constituindo-se, ademais, em configurações relacionais que ora possibilitam, ora restringem o acesso de jovens a diversas instâncias de socialização secundária, afetando potencialmente seus percursos no sistema de ensino e no mundo do trabalho.

Por consequência, as diferentes redes frequentadas por jovens de condições sociais de existência assemelhadas entre si podem desempenhar relevante papel não apenas nas trajetórias desses garotos e garotas, como também na estilização de suas formas de experimentação da condição juvenil, suas práticas culturais, vestimentas, padrões de consumo, seleção de amizades e de parceiros afetivos.

A reprodução da trajetória materna de busca por credenciais escolares, operada desde 14 anos por Bárbara, predispôs seu engajamento em redes de relações com pares de idade também investidos dessas disposições e pelas quais a garota acessou sucessivamente oportunidades de realizar diversos cursos que contribuíram para o reforço do sentimento de distinção moral e disciplinar, inculcada pela trajetória da mãe, até o momento em que Bárbara alcançou, através do programa Jovem Aprendiz, uma experiência de trabalho junto a colegas de classe média e com Ensino Superior.

A inserção na nova rede foi responsável por reformular os horizontes de destinos universitários projetados pela garota, além de se constituir em um apoio material direto de suporte às dificuldades por ela experimentadas para financiar seu Ensino Superior.

Tais inclinações e disposições, que fazem Bárbara distanciar-se dos jovens de seu bairro e ingressar em tais redes, encontram-se plenamente simbolizadas no modo de apresentação da garota em público, suas vestimentas, padrões de consumo, a forma como ela passa seu tempo livre dos estudos e do trabalho e, certamente, na seleção de suas amizades e de seus parceiros afetivos.

Eraldo, exposto à complementariedade entre o princípio de socialização materno destinado, nas palavras de sua mãe, a reverter “a pobreza material e mental da família” e o

princípio de sua socialização religiosa, de valorização do investimento educacional, também tende a circular pelas redes de sociabilidade próprias à sua “organização” budista, a partir das quais se processou o desvio mais importante na escolarização do menino: ter conhecido, sido aprovado e cursado o Ensino Médio em uma ETEC.

No caso de Eraldo, ressaltei como diferentes redes de relações juvenis — ao lado de fatores que foram tratados em outra oportunidade (Bonaldi, 2015b)⁹² — podem contribuir para determinar diferentes percursos, trajetórias e estilizações da condição juvenil mesmo entre irmãos, separados por pouca diferença de idade entre si.

Por fim, a proximidade de Glauco junto aos professores em seu Ensino Médio, complementada pela sua experiência de socialização e de interação no próprio Salvador Allende, consagrou o abandono de uma carreira “técnica” pela Filosofia, possibilitada pelos sentidos e racionalizações transmitidos no Allende acerca das carreiras do polo dominado do mundo universitário e, principalmente, da docência como missão cultural e política.

Já havíamos observado a importância desses sentidos e racionalizações no caso de Elena que, assim como Eraldo, tem sua conversão a esse polo ameaçada por hesitações, suas e de sua família, quanto às condições da carreira docente. Entretanto, tais racionalizações e sentidos não se revelam como universalmente eficazes, uma vez que o próprio caso de Eraldo evidenciou uma guinada no sentido contrário à transformação das projeções educacionais e ocupacionais de Glauco.

O caso de Glauco também se afigurou como interessante por ilustrar, assim como Natália no capítulo anterior, a plasticidade e o dinamismo de um *habitus* que se configura como patrimônio de disposições e de inclinações múltiplas e heterogêneas progressivamente incorporadas a partir da experiência do agente por diferentes instâncias de socialização. Ainda que as instâncias de socialização e as redes de relações frequentadas pelo garoto tenham lhe infundido perspectivas políticas e projeções educacionais e ocupacionais distintas daquelas que lhe foram inculcadas tanto pelo grupo familiar quanto em sua escolarização (tributária da inserção ocupacional de seu pai), vimos que as rupturas,

⁹²⁹² Fatores tais quais a posição na fratria, modulações de gênero e dinâmicas diferenciais de socialização no interior do grupo familiar.

tanto políticas como ocupacionais, de sua trajetória processam-se, de fato, através da projeção de um destino divergente daquele projetado por seus pais e por sua escola. Porém, como foi igualmente observado, essa ruptura opera-se sem prejuízo da reprodução transformada de princípios e traços de sua socialização primária, revelando-se, dessa maneira, a autonomia de caráter relativo das experiências de socialização secundária ante a natureza estratificada do *habitus* que reserva uma espécie de ascendência inercial às experiências sociais primárias.

Capítulo 6 – Sobre afinidades e dissonâncias: a dimensão política da interação entre professores e estudantes do Allende

Inicialmente, meu trabalho foi concebido como um estudo concentrado no modo como os processos de socialização e de escolarização de jovens relativamente privilegiados, no interior de camadas populares urbanas, conjugam-se às experiências desses jovens em um cursinho popular para modular a possível incorporação de competências, de disposições e de destinos sociais ímpares entre seus pares de classe, a partir das projeções de ingresso no Ensino Superior internalizadas por eles ao longo de suas trajetórias sociais.

Porém, a inescapável dimensão política da iniciativa, batizada com o nome do revolucionário presidente chileno, obrigou-me a alargar o escopo analítico do trabalho. Como não deve haver escapado à atenção do leitor, a natureza política da interação entre os professores e os estudantes do Allende insinuou-se em praticamente todas as etapas da análise e em todos os capítulos da tese.

Assim, por exemplo, na análise sobre as trajetórias de ingresso “bem sucedidas” no Ensino Superior, delineada no capítulo quatro, afirmei que a incorporação das posturas políticas disseminadas pelos professores ocorre tendencialmente entre os estudantes que já se caracterizam por certo grau de sucesso escolar. Ao mesmo tempo, também afirmei que esse fato retroalimenta o sucesso escolar anterior do jovem na medida em que favorece o maior investimento do estudante em seu processo de estudo e de preparação para o vestibular, uma vez que ele passa a interiorizar não somente os critérios

escolares, mas também os critérios políticos que privilegiam as tentativas de ingresso nas universidades públicas.

Portanto, dada a frequente interveniência da dimensão política na análise, julguei adequado reservar o último capítulo da tese para explorar as dinâmicas e as temáticas políticas que estruturam as interações dos professores entre si e, igualmente, para com os estudantes no cursinho popular Salvador Allende.

Assim, em primeiro lugar, buscarei explicitar as diferentes modalidades e graus de engajamento dos professores na iniciativa, apresentando e discernindo as categorias de “professores militantes” e de “professores voluntários” que serão propostas neste capítulo.

Em seguida, poderemos compreender a dinâmica e a estrutura do processo de interação entre esses agentes heterogêneos que torna possível a cooperação mútua a despeito de suas diferenças, sejam aquelas expressas nos termos de preferência ou de filiação partidária, sejam aquelas referentes aos seus diversos graus e modalidades de engajamento na iniciativa.

Nesse ponto, poderemos compreender os mecanismos sociológicos que tornam possível a coesão entre os agentes que conduzem a iniciativa investigada, salvaguardando-a contra a instabilidade e a alta "taxa de mortalidade" característica dos cursinhos populares. Assim, buscarei evidenciar como a gestão interacional das identidades político-partidárias e das modalidades de adesão à iniciativa praticada entre os professores assegura a manutenção e a reprodução da cooperação entre eles, tornando possível a existência continuada do cursinho desde sua fundação em 2011.

Na última parte do capítulo, abordarei as diferentes posturas dos estudantes, identificadas a partir da amostra de entrevistados, quanto à dimensão política de suas interações com os professores do cursinho. Este será o momento da exposição de três casos de entrevistados que personificam três

posturas distintas (e recorrentes entre os estudantes) quanto à natureza política das experiências de socialização que eles vivenciam no Allende.

6.1) "Professores militantes" e "professores voluntários": duas modalidades de atuação no Salvador Allende

Uma das incontestáveis vantagens heurísticas da abordagem etnográfica é que ela possibilita a profunda problematização das categorias previamente constituídas seja pelo próprio pesquisador, seja pelos sujeitos inseridos na realidade investigada. Assim, ultrapassando o código formal dos papéis e das funções dos membros de uma comunidade – ou de qualquer outra organização coletiva – com o intuito de penetrar o cotidiano efetivamente vivenciado por essa comunidade ou organização, o etnógrafo torna-se capaz de desvendar posturas, papéis ou atitudes heterogêneas entre as pessoas que compartilham, do ponto de vista formal, a mesma condição estatutária dentro do universo pesquisado.

Foi assim que desde o início da observação participante, comecei a perceber graus e modalidades de engajamento na iniciativa entre os professores consideravelmente diferentes entre si.

Antes de abordar tais distinções, será útil recordar brevemente o modo de organização das atividades políticas e pedagógicas no Allende, a composição social e acadêmica do corpo docente, a divisão social do trabalho entre os professores e os coordenadores, bem como o número total estimado de colaboradores na iniciativa: dados que foram exaustivamente descritos na Introdução da tese.

As aulas no Allende ocorrem aos sábados, das nove da manhã às cinco da tarde. Cada aula tem uma hora de duração, alternando-se entre as disciplinas do Ensino Médio (inclusive Sociologia e Filosofia), com maior concentração em Português e Matemática. Toda semana há, igualmente, a realização de uma atividade de “Círculo”, na qual os

estudantes debatem, sob a mediação de um dos professores ou coordenadores do cursinho, temas polêmicos da agenda política contemporânea.

A despeito da contínua rotatividade de professores na iniciativa, é possível estimar que, em média, o Allende mantém cerca de 25 professores e quatro coordenadores. Os coordenadores são encarregados das atividades de organização e de definição semanal da grade de aulas, da negociação com os professores para o fechamento dessa grade, do recebimento e da impressão de materiais didáticos, do controle da lista de presença dos estudantes, da negociação junto à diretoria do colégio acerca das condições para o uso do espaço da escola pela iniciativa e, por fim, da participação nas reuniões com os professores do Allende e com as demais coordenadorias de cursinhos do Emancipa.

Conforme evidenciei de forma detalhada na Introdução, o recrutamento acadêmico desses professores e coordenadores é altamente homogêneo. A maioria entre eles frequenta cursos nas áreas das Humanidades e da Educação nas universidades públicas estabelecidas na região metropolitana de São Paulo (sobretudo a UNIFESP).

Do ponto de vista social, esse recrutamento adquire feições mais heterogêneas. Há casos de professores tipicamente originados das classes médias, porém a maioria filia-se aos mesmos estratos de origem de seus estudantes, isto é, as frações privilegiadas das camadas populares, já exaustivamente descritas ao longo do trabalho, sendo que as trajetórias de socialização e de escolarização desses professores e coordenadores afiguram-se como recorrentemente moduladas pelos mesmos condicionamentos e fatores específicos que se encontram nas raízes dos percursos “bem sucedidos” de ingresso no Ensino Superior entre os jovens da amostra, como vimos no capítulo quatro.

Alguns dos professores são profundamente engajados na iniciativa. Em geral, todos eles possuem de duas a quatro horas de aulas no Allende em sábados alternados. Porém, esses professores mais engajados compareciam ao cursinho todos os sábados, lá permanecendo das primeiras às últimas aulas do

dia. Além de ministrarem suas próprias aulas, eles comumente ajudavam os coordenadores nas atividades de organização da iniciativa, comparecendo sistematicamente às reuniões mensais de professores e às reuniões de “coordenação geral”⁹³ do Emancipa, interessando-se e assistindo, muitas vezes, às aulas dos demais professores do Allende. Eles possuem uma relação estável com o cursinho popular, sendo frequentemente os professores mais “antigos” do Allende.

Por outro lado, a maioria dos professores no Allende constitui uma relação consideravelmente menos intensa com o cursinho e com a Rede Emancipa, de modo geral. Eles se limitam a ministrar suas aulas no cursinho em sábados alternados, passando um período igual ou inferior a quatro horas quinzenais na iniciativa, frequentam ocasionalmente as reuniões mensais e demonstram interesse ainda mais raro pelas reuniões da coordenação geral do Emancipa.

Previsivelmente, esses professores apresentam uma relação instável e, muitas vezes, de curto prazo com o cursinho, abandonando-o seja em função de um semestre em que adotam uma carga horária mais pesada na universidade ou – eventualmente, em seus empregos – seja em virtude de divergências políticas com o cursinho.

Ao longo da observação participante, também se tornou possível notar que a estas modalidades de atuação distintas correspondiam determinados perfis e características que sugeriam a possibilidade de expressar tais diferenças de engajamento nos termos das duas categorias que proponho neste tópico, isto é, os “professores militantes” e os “professores voluntários”.

Os “professores militantes” são os mais profundamente investidos na iniciativa. Em geral, eles também são militantes do “Juntos”, o coletivo que

⁹³ Como já exposto na Introdução, essas reuniões eram abertas a todos os professores estudantes de todas as iniciativas do Emancipa, sendo o fórum onde eram discutidos os problemas comuns aos cursinhos e as possíveis diretrizes para sua solução. Ademais, também eram nessas reuniões que se organizavam os atos e manifestações conjuntas da Rede Emancipa.

congrega a militância universitária do PSOL. Como é possível supor, a atividade militante destes professores está longe de se restringir à sua atuação no Allende. Na verdade, eles frequentam as reuniões, as assembleias e os atos do “Juntos”, atuam no movimento estudantil das universidades em que estudam e, na época de eleições, fazem campanha para os candidatos de suas correntes no partido. Com isso, a maior parte das pessoas com quem convivem diretamente – e, muitas vezes, seus namorados ou namoradas – são também militantes nas mesmas associações, frequentando os mesmos espaços políticos, bem como as práticas de consumo cultural associadas à militância nesses espaços⁹⁴.

Não são raros os relatos dos momentos em que esses professores (no Allende e graduandos em suas universidades) sacrificavam compromissos acadêmicos ou de trabalho em função de suas responsabilidades militantes, seja no Allende, seja no “Juntos”. Quanto mais frequentes esses sacrifícios – comumente narrados como evidências práticas do orgulho e da lealdade desses militantes para com suas associações coletivas – maior é o prestígio conferido a eles na associação. Certa vez, Roger, um descontraído coordenador do Allende e militante do “Juntos”, divertia uma roda de conversa entre professores do cursinho revelando todos os estratagemas que já havia aplicado na escola de idiomas em que trabalhava para conseguir que outros professores o substituíssem em momentos em que ele possuía alguma responsabilidade militante. No último tópico do capítulo, também veremos a alta soma de energia e de tempo que Natália – uma coordenadora do Allende que representa, de forma paradigmática, a categoria de “professora militante” – empenha em sua atividade militante no “Juntos” e no Allende.

Por outro lado, além do menor engajamento no Allende, os “professores voluntários” apresentam baixo ou, na maioria dos casos, nenhum investimento na militância estudantil em suas universidades, sendo, muitas vezes,

⁹⁴ À época da pesquisa, havia, por exemplo, um bar na Vila Madalena em que militantes do PSOL organizavam uma animada roda de samba. Nessas ocasiões, esse bar servia como ponto de encontro e de descontração de militantes e simpatizantes do “Juntos”.

simpatizantes, mas raramente militantes ativos de partidos de esquerda, coletivos ou movimentos sociais. Suas redes de relações e seus espaços ou atividades de lazer costumam estar associados aos amigos na universidade ou aos amigos dos tempos de colégio. Novamente ao contrário dos professores militantes, os chamados professores voluntários comumente sacrificam os compromissos assumidos no cursinho popular, em função de suas responsabilidades acadêmicas ou de suas obrigações de trabalho. Eles cancelam, com certa frequência, suas aulas no cursinho, faltam a reuniões ou, eventualmente, não realizam as tarefas com as quais se comprometeram no cursinho em função de uma semana mais atribulada em seus estudos ou em suas atividades profissionais.

Assim, é possível afirmar que os professores militantes caracterizam-se pelo intenso engajamento político em múltiplos espaços de militância (orquestrados, em geral, por sua filiação ao PSOL), combinado ao alto nível de envolvimento e de participação no cursinho. É a partir da experiência militante que, consciente ou inconscientemente, seus estilos de vida, suas redes de relações e seus horizontes de destinos sociais percebidos como possíveis e desejáveis encontram-se organizados, definidos e expressos.

Já os professores voluntários aproximam-se, a partir de seu baixo investimento na militância, dos ideais de “voluntariado” e de “exercício da cidadania” difundidos a partir da década de 1990 pela crescente explosão das ONGs e de associações coletivas que buscavam organizar a ação política a partir de um repertório de significados e de práticas absolutamente distintas do repertório tradicional dos partidos e dos movimentos sociais. Assim, ao contrário da militância em múltiplos espaços, padrão comum aos professores militantes, os professores que eu denomino como “voluntários” restringem sua atuação política ao cursinho sendo que, em geral, eles não possuem filiações partidárias.

Ademais, eles condicionam os investimentos de tempo e de energia no cursinho aos limites de esforços que não prejudiquem seus investimentos nos

outros jogos de concorrência social – principalmente, o acadêmico e o mercado de trabalho – inquestionavelmente privilegiados por eles.

O trabalho de Ann Mische (2008) sobre as diferentes coortes que irrompem à cena do ativismo estudantil ao longo do processo de redemocratização do país fornece instrumentos interessantes para a sistematização das experiências políticas observadas no Allende. Eles embasam a sugestão de que os “professores militantes” atualizam contemporaneamente o perfil próprio à coorte que adentra o espaço político na efervescência da (re)construção do sistema partidário e das instituições democráticas brasileiras no início dos anos de 1980.

Como Mische evidencia, esta coorte é marcada por altos níveis de engajamento e de atuação em múltiplos espaços de militância, invariavelmente orquestrada pela filiação partidária. Os “professores voluntários”, por outro lado, apresentam perfis correlatos à coorte que emerge, segundo a autora, após as mobilizações que conduzem ao Impeachment em 1992, marcada pelo engajamento militante sensivelmente condicionado ao investimento em outras esferas de vida (como as esferas profissional e acadêmica) e pela desconfiança com relação às organizações partidárias.

Como conceitos construídos para a intelecção do mundo empírico, “professores militantes” e “professores voluntários” devem ser pensados como os extremos opostos de um contínuo ao longo do qual os sujeitos da pesquisa estão dispostos. Há certamente, no Allende, casos de professores que mesclam características das duas categorias acima apresentadas, tornando problemática sua classificação.

A despeito dessas dificuldades, é interessante notar que o contínuo entre as duas categorias é notavelmente desequilibrado: enquanto praticamente todos os professores filiados ao PSOL estão muito próximos à descrição mais ‘pura’ da categoria “professores militantes”, os demais professores posicionam-se para fora desse grupo em graus de proximidade distintos à

categoria “professores voluntários”. Na verdade, os professores que mais se aproximam da descrição mais pura desta categoria são aqueles que, em muitos casos, mal chegam a completar um semestre de colaboração no cursinho, abandonando-o em virtude de desavenças políticas com a proposta do Allende ou em virtude da maior soma de tempo e de energia que eles desejam alocar nos jogos de concorrência social privilegiados por eles, isto é, o universo acadêmico ou o mercado de trabalho.

No próximo tópico, buscarei explicitar como, a despeito dessas diferenças, professores militantes e voluntários entram em cooperação entre si para a organização e a condução conjunta do cursinho Allende.

6.2) A ‘construção’ do Allende entre os professores “militantes” e “voluntários”: a gestão relacional das identidades políticas

Sendo diferentes entre si a partir dos sentidos acima delineados, como os “professores militantes” e os “professores voluntários” conseguem colaborar entre si, mantendo o cursinho Allende ativo desde sua fundação em 2011? Essa é uma questão crucial, uma vez que ela esclarece as dinâmicas sociológicas que tornam possível a reprodução continuada de uma iniciativa – que, como sabemos, atende à soma nada desprezível de 400 estudantes por ano – frente à instabilidade e à alta “taxa de mortalidade” dos cursinhos populares semelhantes à proposta do Emancipa, ou seja, as iniciativas gratuitas cuja organização e condução dependem exclusivamente do trabalho voluntário ou militante de sujeitos enredados em trajetórias profissionais ou de estudo que tomam, supostamente, a maior parte de seu tempo e energia.

Ademais, a questão também se mostra instigante quando observamos que – como as amplas manifestações de junho de 2013 demonstraram de forma inequívoca e, por vezes, violenta – o contexto político contemporâneo é marcado, em nosso país, pela profunda aversão às organizações partidárias em

geral: algo diretamente relacionado a uma das principais diferenças entre professores “militantes” e “voluntários”, isto é, sua filiação ou não a partidos.

Devemos notar que as possibilidades de organização e de condução do cursinho são irremediavelmente condicionadas à manutenção de relações estáveis de colaboração e de interdependência entre os “militantes” e os “voluntários”. De um lado, os militantes não somam contingentes suficientes – e, ademais, com formação em todas as disciplinas requeridas pelos exames vestibulares – para oferecer uma grade de aula completa e atraente aos estudantes.

Por outro lado, no entanto, se os voluntários desejam atuar em um cursinho popular, mas não se dispõem a investir altas somas de tempo e de energia para, além de suas aulas, organizarem e conduzirem uma iniciativa de cursinho popular da amplitude do cursinho Allende, eles dependem irremediavelmente daqueles que estão investidos dessas disposições mais militantes frente à iniciativa.

Além do maior investimento de tempo e energia, uma contribuição igualmente central à manutenção do cursinho prestada pelos professores militantes – e, em geral, desapercibida pelos voluntários em função, por vezes, de sua habilidosa dissimulação pelos militantes – é o fato de que a presença central no Emancipa de militantes de um partido de esquerda organizado e com representação parlamentar confere à essa rede de cursinhos populares uma série de recursos materiais e de oportunidades políticas que apoiam decisivamente a reprodução e a ampliação do Emancipa.

Nos atos e nas manifestações organizados pela rede, por exemplo, os carros de som que galvanizam a atenção dos presentes e expressam as mensagens do Emancipa são, em geral, emprestados por organizações sindicais ligadas a correntes do PSOL. A presença de lideranças de diversos movimentos sociais nesses atos e manifestações – como entidades do movimento negro, do

movimento dos trabalhadores sem teto ou do “Passe Livre”⁹⁵ – também é facilitada pelos contatos e relações desses movimentos com militantes do PSOL. Ademais, houve igualmente um episódio em que os estudantes do Allende foram convidados para participar de uma oficina de produção audiovisual promovida por iniciativa de deputados estaduais do partido.

Para compreender as complexas dinâmicas interacionais que asseguram a cooperação entre os professores militantes e voluntários a despeito das potenciais fontes de atrito existentes entre eles, retomo novamente o trabalho de Ann Mische (2008) sobre as diferentes coortes de ativistas que tomam parte do processo de redemocratização do país a partir da década de 1980.

Em seu estudo, a autora norte-americana deparou-se constantemente com espaços de ativismo estudantil frequentados por agentes politicamente heterogêneos entre si, isto é, agentes marcados por diferentes filiações partidárias ou por distintas inclinações ideológicas. Mische nota que, nesses espaços, tais agentes buscavam (sendo ou não bem-sucedidos nessas tentativas) prover uma sincronização provisória de suas identidades e de suas perspectivas políticas como forma de possibilitar a comunicação produtiva e a colaboração efetiva entre sujeitos investidos não apenas de inclinações distintas entre si, como também de filiações partidárias conflitantes.

Em termos gerais, ela demonstra como as lideranças militantes exerciam a gestão consciente e deliberada de suas identidades partidárias e propósitos políticos conforme a estrutura interacional dos diversos espaços de militância que frequentavam. Desse modo, nas arenas de discussão e de deliberação ligadas a seus partidos, as estratégias de constituição e de apresentação de suas próprias identidades políticas sublinhavam a centralidade da filiação partidária para tais identidades, enquanto nos espaços frequentados por agentes caracterizados por diversas filiações partidárias ou, eventualmente, avessos a tais filiações, os mesmos militantes marginalizavam deliberadamente a

⁹⁵ Movimento que se destacou nas manifestações de junho de 2013, reivindicando a gratuidade do transporte público em várias cidades do país.

importância de suas filiações partidárias, buscando se constituir e se apresentar a partir da afiliação a movimentos não partidarizados ou a partir do comprometimento com causas e lutas não imediatamente ligadas a um único partido.

Essa gestão deliberada da identidade e dos propósitos políticos dos agentes em espaços de militância retrocede a um tema clássico da corrente teórica comumente designada como “interacionismo”. Ao tratar das dinâmicas interacionais entre os “estigmatizados” e os “normais”, E. Goffman explora a problemática do controle estratégico da informação sobre si, a partir do qual os estigmatizados buscam, quando possível, dissimular suas propriedades socialmente depreciadas, como forma de tentar evitar a deterioração da identidade relacionalmente constituída e percebida em um contexto interativo específico (Goffman, 1988). Em seus textos teóricos, ele abordará igualmente a importância dos “modos de apresentação de si” e das estratégias de “definição da situação” em jogo nas dinâmicas interacionais a partir das quais os agentes em interação reivindicam o reconhecimento tão-somente das propriedades identitárias, bem como do desempenho de papéis, naquele encontro social específico, que não coloquem sob ameaça as condições de continuidade da interação ou, em outros termos, a própria coesão da relação social potencialmente suscitada por aquele encontro face a face (2009).

Apoiando-se nessa perspectiva interacionista, Mische (2008) demonstrará que a gestão deliberada e relacional da identidade e dos propósitos políticos é um processo de natureza recíproca entre os agentes politicamente heterogêneos em interação em um determinado espaço de militância. Ou seja, tais agentes heterogêneos também definem seus modos de apresentação política de si em função de uma perspectiva relacional, visando não colocar sob ameaça a relação social — e, por consequência, as alianças políticas potencialmente derivadas dessa relação — que pode se constituir a partir daquela interação.

Assim, esses agentes políticos em interação buscam sincronizar, ainda que provisoriamente, suas identidades e propósitos para a constituição de um

solo comum, ou seja, para a construção de um quadro comum de referenciais para organizar as condições de intelecção e a possibilidade de interferência coletiva sobre a realidade.

Essa gestão relacional das identidades políticas, quando bem conduzida pelos agentes heterogêneos em um espaço potencialmente instável e fragmentado, estabelece as condições interacionais necessárias à formulação de um “*framing*” (Snow & Bendford, 2000), ou seja, de um quadro comum de referenciais cognitivos e práticos a partir dos quais agentes politicamente heterogêneos podem conceber e organizar alguma modalidade de ação coletiva.

Assim, nas relações de interdependência que constituem o cursinho popular, os “professores militantes” manipulam relacionalmente suas identidades políticas, marginalizando o peso que a afiliação partidária exerce nas mesmas, para se apresentar como militantes engajados na luta pela democratização do acesso às universidades públicas. Exemplar desse processo é o episódio em que uma professora militante ligada ao PSOL divertia-se com o fato de que, na aula inaugural do Allende em 2013, os professores voluntários mais avessos à ligação entre o Emancipa e o PSOL receberam acaloradamente a palestra de um doutorando em Educação que, na verdade, integrava a direção nacional do partido: fato desconhecido por esses professores voluntários.

A marginalização do peso da filiação partidária na identidade dos “professores militantes” não ocorre somente através de pequenas omissões. Ela também é publicamente expressa sempre que os “professores militantes” pressentem que podem ser acusados, pelos “voluntários”, de partidarização do movimento. Em geral, ela toma a forma do discurso recorrentemente expresso pelos militantes de que suas atividades de militância no PSOL e no Emancipa são ligadas pelo fato de ambas se basearem na formação de consciência crítica e na luta pela universalização da educação pública de qualidade, mas que suas filiações ao partido não influenciam nas tomadas de posição dentro do cursinho.

Em contrapartida, os professores mais próximos do polo do “voluntariado” também devem exercer a gestão deliberada de suas identidades e propósitos políticos. Cientes de que a reprodução continuada do cursinho depende da colaboração com os militantes partidários, eles moderam – inicialmente, ao menos – sua desconfiança quanto à possível “partidarização” do movimento para formularem um quadro de referenciais políticos e cognitivos comuns que passa a estruturar a ação coletiva e a cooperação entre esses agentes heterogêneos.

No tópico seguinte, buscarei explicitar no que consiste esse quadro comum, emergente a partir da gestão relacional das identidades e propósitos políticos dos professores da iniciativa.

6.3) O quadro de referenciais do Emancipa: ‘conscientizar sem manipular’

Em primeiro lugar, seguindo a lógica de uma “rede”, o Emancipa define-se como uma organização absolutamente horizontal, regida pela participação direta de todos seus estudantes e colaboradores, através de processos decisórios que conduzam preferencialmente à formação de consensos através de reuniões abertas e organizadas sob o formato de assembleias. Desse modo, seus colaboradores buscam “construir coletivamente” a iniciativa, como afirmam com frequência.

Assim, os professores do Emancipa (e, por consequência, do cursinho Salvador Allende) definem a iniciativa que constroem coletivamente em oposição, valendo-se de seus próprios termos, aos “grandes cursinhos comerciais”, ou seja, como um cursinho pré-vestibular de acesso universal, porque gratuito, e focado não apenas em propósitos pedagógicos, mas igualmente em propósitos de “conscientização” de seus estudantes frente às desigualdades educacionais, econômicas e culturais que os colocam em

desvantagem nos processos de seleção pretensamente meritocráticos do sistema de Ensino Superior no país.

Em geral, os “construtores” da rede argumentam que as atividades políticas e as atividades pedagógicas do cursinho são iniciativas que não podem ser concebidas como independentes entre si. Segundo eles, os alunos aprendem ao participarem de atos políticos e devem pensar seu próprio aprendizado como um ato político. Nas próximas linhas, tento delimitar estes repertórios pedagógicos e políticos interconectados entre si do modo como eles costumam ser expressos e conduzidos pelos agentes do Emancipa e do Salvador Allende.

Além das aulas, as práticas pedagógicas do Emancipa incluem o incentivo à formação de grupos de estudos entre os alunos e de plantões de dúvidas junto aos professores fora do horário de aulas, assim como, eventualmente, excursões a museus, exposições ou a determinadas áreas históricas da cidade de São Paulo.

Já o repertório de iniciativas políticas inclui as discussões semanais de assuntos polêmicos da agenda política contemporânea nas atividades de “Círculo”⁹⁶, as constantes menções, antes das aulas ou das atividades do cursinho, sobre atos, mobilizações e greves conduzidas por diversos movimentos sociais, as postagens praticamente diárias de reportagens, textos, *links* ou memes sobre temáticas políticas na página do cursinho no Facebook, a organização anual de um ato conhecido como “Dia na USP” (já comentado na Introdução do trabalho) e a recepção dos inscritos em todas as iniciativas de cursinho do Emancipa na cidade de São Paulo a partir das chamadas “Aulas protesto” (também comentadas na Introdução), organizadas todo início de semestre no vão do MASP.

⁹⁶ Nestas atividades, são discutidos assuntos como os direitos LGBT, cotas raciais, redução da maioria penal, descriminalização do aborto etc.

Ademais, o Emancipa é uma das associações (junto ao movimento negro, partidos de esquerda e ONGs educativas) que participaram da elaboração de projetos de lei, em tramitação na assembleia estadual, sobre a implantação de cotas nas universidades públicas do estado de São Paulo e para a extensão do direito à meia passagem e à meia entrada em eventos culturais aos alunos de cursinhos populares.

Os “construtores” do Emancipa também se opõem aos cursinhos comerciais, associando-os ao que denominam como perspectiva “conteudista”⁹⁷, enquanto reivindicam, para o Emancipa, a tradição de “educação popular” consubstanciada no legado político e intelectual de Paulo Freire.

Seguindo os cânones da pedagogia política de Freire (2005), os “construtores” do Allende buscam contextualizar politicamente os conteúdos ensinados ao longo das aulas e das atividades do cursinho, buscando estimular a consciência crítica dos estudantes através das constantes tentativas de elaborar a ligação entre tais conteúdos e as desigualdades, injustiças ou dificuldades referidas, direta ou indiretamente, à experiência social dos estudantes.

A tarefa de “conscientização” dos estudantes, formulada a partir desse legado é vital para a compreensão do quadro de referenciais políticos e pedagógicos que orienta o Emancipa, uma vez que ela é frequentemente oposta às posturas de “manipulação” ou de “vanguardismo”, isto é, às posturas que seriam constituídas pela imposição de visões políticas pelos professores sobre os estudantes, fundadas no sentimento (insustentável, segundo o ponto de vista dominante no Emancipa) de suposta superioridade intelectual e política dos professores sobre os alunos.

⁹⁷ “Conteudista” é o termo a partir do qual os “construtores” da rede definem a pedagogia apolítica dos cursinhos populares, focados tão-somente na exposição dos seus estudantes às volumosas exigências curriculares dos exames vestibulares, sem levá-los a refletir criticamente sobre a realidade social e, inclusive, sobre as próprias injustiças dos exames vestibulares a que esses jovens devem submeter suas aspirações futuras.

Um exemplo interessante dessa tentativa de “conscientizar sem manipular” expressou-se em uma reunião dos professores do Allende em 2014 na qual o cursinho buscava definir qual deveria ser sua posição ante os protestos mais radicais, então em voga, contra a realização da Copa do Mundo no país. Após muita discussão, houve consenso – tanto entre “militantes” quanto entre “voluntários” – de que empunhar a bandeira radical do “não vai ter Copa!” era, além de irrealista, uma imposição autoritária contra a vontade da maioria do país e, inclusive da maioria dos estudantes do cursinho, inclinada à realização da Copa. Mais efetivo e democrático do que tal posicionamento seria, segundo o que se decidiu na reunião, chamar a atenção dos estudantes para os processos indutores de desigualdades e de injustiças que tomavam espaço nas preparações do país para a recepção do evento como, por exemplo, o desalojamento de moradores pobres das áreas requisitadas para a construção de estádios e das obras de infraestrutura.

Observa-se que o repertório político e pedagógico do Allende busca estabelecer um acordo implícito entre os “professores militantes” e “voluntários” de que as aulas e atividades do cursinho deveriam ser politizadas, mas jamais poderiam ser instrumentalizadas, ou seja, jamais poderiam ser apropriadas como base de propaganda e recrutamento para partidos políticos, sejam eles quais fossem. Este acordo era raramente verbalizado entre os “construtores do Allende”, mas era constantemente vigiado, principalmente, pelos professores “voluntários” (como veremos no episódio etnográfico narrado abaixo), constituindo-se no solo comum que permitia a coesão e a cooperação entre estes e os professores militantes.

Neste sentido, tal acordo implícito propunha-se a instigar a “conscientização”, sem praticar nem a “manipulação” dos estudantes, nem, tampouco, a “partidarização” do Allende. Desse modo, ‘conscientizar sem manipular’ é um termo que eu formulei na tentativa de sumarizar o quadro comum de referenciais, políticos e pedagógicos, que busca estabelecer as bases

para a ação coletiva de “professores militantes” e de “professores voluntários” na “construção” do Emancipa.

No entanto, o que poderia acontecer quando uma das partes acima mencionada julgava que este acordo implícito estava sendo desrespeitado?

Quando divergências referentes a este consenso implícito são publicamente verbalizadas, em geral por algum professor próximo ao polo “voluntário”, dotado de certa retórica e carisma entre seus pares, a discordância, inicialmente pessoal, pode acender os descontentamentos – antes mudos ou inarticulados – de outros “voluntários” para com os “militantes”, provocando uma crise entre os “construtores” do Allende que compromete a própria existência da iniciativa. Um episódio etnográfico pode ilustrar esta modalidade de ocorrência potencialmente desagregadora.

Em meio às eleições municipais de 2012, os “professores militantes”, ligados ao PSOL, convidaram o candidato do partido para a prefeitura de São Paulo, naquela oportunidade, para apresentar suas propostas para a cidade após o horário de aulas no espaço do cursinho. Imediatamente, a atitude foi denunciada por um professor voluntário, aluno do curso de História da USP, particularmente bem articulado e querido pelos estudantes da iniciativa, como um flagrante caso de “partidarização” do cursinho. Os militantes buscaram se defender afirmando que o evento teria ocorrido fora do horário de aulas do cursinho, tendo sido acompanhado apenas pelos estudantes que desejaram fazê-lo⁹⁸. Igualmente, eles argumentaram que o cursinho, enquanto “espaço público” em um momento de eleição, deveria estar aberto para a apresentação de quaisquer projetos ou candidaturas que ali desejassem se expressar.

Uma interessante (embora interminável...) discussão sobre a relação entre os partidos e o “espaço público” iniciou-se, sendo seguida – em uma frenética troca de e-mails abertos a todos “construtores” do cursinho e em reuniões chamadas para tentar solucionar a crise – pela conjuração de uma

⁹⁸ De fato, eu estive presente nesse evento que contou com a participação de menos de cinco estudantes.

série de acontecimentos passados que, segundo os “voluntários” apoiadores do professor dissidente, manifestavam a partidarização do cursinho: um dos insatisfeitos julgou inaceitável, por exemplo, o fato de que, duas semanas antes do polêmico convite, uma das professoras “militantes” havia vindo ao cursinho vestindo uma camiseta do PSOL. Essa observação foi ironicamente contestada pelos professores “militantes” que indagavam se o autor da crítica gostaria, a partir daquele momento, de decidir quais roupas seriam apropriadas aos professores do Allende...

Naquela oportunidade, os insatisfeitos chegaram a propor o rompimento do cursinho com a Rede Emancipa, o que seria a forma mais segura, segundo suas visões, de anular os riscos de partidarização da iniciativa. Após as reuniões chamadas para tentar solucionar a questão (e uma série de encontros ‘fechados’ entre apoiadores das duas perspectivas), os “militantes” foram capazes de atrair para si o apoio de alguns “voluntários”, convencendo-os de sua capacidade de estabelecerem fronteiras adequadas entre seus papéis enquanto “construtores” do Emancipa, no cursinho, e enquanto militantes do PSOL, em outros espaços.

A conquista desses apoios deixou os dissidentes em minoria, conduzindo-os à moderação provisória de seus protestos e de suas aspirações ‘separatistas’ ante o Emancipa. Essa moderação pavimentou o caminho para um acordo a partir do qual os dissidentes condicionaram sua continuidade no cursinho à proibição de qualquer iniciativa de campanha política no espaço do cursinho, dentro ou fora do horário de aulas.

Contudo, cerca de três meses após o ocorrido, o professor que havia deflagrado a referida polêmica abandonou o cursinho por julgar que a partidarização da iniciativa era, segundo sua opinião, incontornável. Ele e sua namorada (também professora no Allende e estudante do curso de História da USP) afirmaram que se sentiam incomodados com o fato de que as iniciativas do Emancipa passaram a ser conhecidas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP como o “cursinho do PSOL”.

Após sua saída, ao longo dos meses seguintes, os outros quatro “professores voluntários” que haviam sustentado a polêmica sobre a partidização do cursinho também abandonaram o Allende. Porém, como novos professores “voluntários” ingressavam no cursinho, interessados em “construir” o Emancipa junto com os “professores militantes”, estes últimos julgaram desnecessário tentar a abertura de novos diálogos com os professores insatisfeitos: ao invés de empregar esforços em demovê-los da ideia de abandonar o cursinho, os professores militantes concentraram-se em “receber bem os novos construtores”, como afirmou um dos “militantes” entrevistados.

6.4) As posturas entre os estudantes quanto à dimensão política do Allende: a análise de casos na amostra

Nos capítulos quatro e cinco, observamos como os estudantes do Allende diferem entre si no que concerne às suas trajetórias de ingresso no Ensino Superior e, igualmente, em suas redes de relações com pares de idade através da análise de alguns dos perfis selecionados entre os entrevistados da amostra. No capítulo seis, poderemos observar três posturas recorrentes, entre os estudantes do Allende, ante a dimensão política de suas experiências de socialização no cursinho. Tal tarefa é empreendida a partir da reconstituição analítica de três perfis, sendo cada um deles representativo de uma dessas três posturas que a observação participante aferiu como recorrentes entre os estudantes da iniciativa.

O primeiro destes perfis ilustra a experiência de uma estudante que se converte em militante do cursinho e do PSOL, evidenciando a existência de afinidades eletivas entre os processos de socialização e de escolarização aos quais a garota fora exposta, antes de sua experiência no cursinho, e os processos que caracterizam a socialização e a escolarização da maioria dos professores do Allende.

A partir deste perfil, será possível acompanhar, portanto, a operação prática do “mecanismo de rotulação” (Becker, 1991, p.195-199) – alicerçado a

partir dessas afinidades sociais e escolares – através das quais se desenvolvem relações de afetividade e de confiança mútua entre os professores e os estudantes. Também veremos que estas relações favorecem tanto a projeção (por parte dos professores), como a incorporação (por parte dos estudantes), da condição de portadores preferenciais da mensagem pedagógica e política do Allende por esses alunos que, em sua maioria, se singularizam em virtude de terem vivenciado condições sociais e escolares privilegiadas no interior das camadas populares.

O segundo caso abordado opõe-se ao primeiro, ilustrando a experiência de uma garota, marcada mais por dissonâncias do que por afinidades frente aos processos de socialização e de escolarização que caracterizam as trajetórias da maioria dos professores. Assim, a despeito do encantamento inicial com o cursinho, ela e seus amigos (também alunos do Allende) apresentam divergências ante as principais bandeiras políticas constantemente evocadas pelos professores do Allende, tais como o socialismo ou a defesa dos direitos LGBT.

O terceiro perfil apresenta, por fim, uma postura com relação ao trabalho político dos professores no cursinho que não se caracteriza nem pela rejeição nem, por outro lado, pela incorporação da visão de mundo dos professores nos termos por eles imaginados. Veremos que esse perfil é marcado, na verdade, por um misto de incompreensão e de indiferença com relação ao trabalho político dos professores que é associado, pelos estudantes que incorporam tal postura, a sentidos ou finalidades absolutamente distintos daqueles projetados pelos professores.

6.4.1) Natália: vestindo a camisa do Allende...

O caso de Natália já foi exposto no capítulo quatro para mostrar como a garota incorpora disposições contrastantes entre si. De um lado, sua trajetória foi modulada pelos múltiplos efeitos do capital cultural elevado da mãe, bem como de seu início de escolarização privilegiado. De outro, no entanto, Natália

ênfatisa como abandonou suas atividades extra escolares (de caráter esportivo e artístico) e, igualmente, optou por estudar em uma escola pública – mediante a oferta de estudo em uma instituição particular realizada pelos pais – em virtude das amizades que ela desejava preservar com as meninas de condições sociais menos privilegiadas da “vila” em que morava.

Vimos que essa heterogeneidade de disposições tornava a garota consciente do fato (ulteriormente confirmado) de que ela passaria em uma universidade pública, enquanto suas amigas não fariam o Ensino Superior ou ingressariam em instituições massificadas desse nível de ensino.

Há uma peculiaridade adicional no caso de Natália: ela é a única dos entrevistados que acompanhou, desde a infância, a intensa atividade militante de um de seus pais, ou melhor, em seu caso específico, a trajetória militante de sua mãe⁹⁹. Natália brinca na entrevista que ela teria nascido já panfletando, uma vez que sua mãe entrara em trabalho de parto quando distribuía panfletos de candidatos de seu partido, o PT, em época de eleição. Durante a era Lula, entretanto, Natália nos conta que a mãe abandonou por completo a atividade militante em virtude da desilusão experimentada com o governo petista.

Ao ingressar no Allende, a garota buscou recusar a herança militante materna. A princípio, Natália conta que não se interessava pela dimensão política do cursinho justamente porque não desejava reproduzir a condição militante da mãe, que acompanhara durante a infância, repleta de sacrifícios materiais e familiares para o preenchimento de responsabilidades e de obrigações políticas.

Sorrateiramente, entretanto, a inclinação militante foi se apoderando de Natália. Em primeiro lugar, a garota afirma ter percebido que “era boa nos debates” organizados durante as atividades do Allende. Expressando posições críticas e não tendo receio de expô-las publicamente, não tardou para que

⁹⁹Recordemos que a mãe de Natália, além de ter exercido o ofício de jornalista, engajou-se na militância no movimento sem moradia em São Paulo, enquanto o pai de Natália é pequeno proprietário de um *buffet* para festas.

Natália chamasse a atenção dos demais professores (principalmente, os “militantes”) que passaram a elogiar os posicionamentos da estudante e sua habilidade de falar em público, provendo à garota informações e convites sobre atos, manifestações e reuniões de caráter político.

Ela narra da seguinte forma o dia em que percebeu que, a despeito das resistências iniciais, ela se identificava com a militância política:

Foi no “15 O” [o 15 de Outubro], o dia dos professores... Era uma manifestação pela educação pública e eu tinha ido porque as meninas [suas amigas] foram... Era uma manifestação pequena, em um dia chuvoso, em frente à prefeitura de São Paulo... Não eram nem umas cem pessoas e uma chuva que deus mandava [risos].... Eu me perguntava: ‘o que eu tô fazendo aqui?’ [risos] Mas o pessoal tava tão animado! Por mais direitos, por uma educação melhor, uma escola melhor.... Foi aí, foi nesse dia, que eu vi ‘ah, eu gosto disso!’ Pro desespero da minha mãe! [risos]

H. Becker (1991, 195-199) argumenta que os atos de classificação exercidos pelos agentes ou instituições dotados de centralidade nas situações interacionais tendem a ser incorporados pelos sujeitos expostos a tais atos classificatórios que, desse modo, se inclinam, de fato, a preencher as expectativas comportamentais expressas por esses atos de classificação. Em sua pesquisa sobre os professores da rede pública de Chicago (1952), Becker também evidencia que as afinidades de extração social entre professores e crianças de classe média – ora notadas, ora inconscientes a estes agentes – tornam os professores mais propícios a classificarem as crianças de classe média como “inteligentes” ou “bons alunos”, fato central que tende a reforçar a adesão normativa e a disciplina comportamental dessas crianças no ambiente escolar.

Um mecanismo semelhante insinua-se em operação não somente no perfil de Natália, como também nos casos da maioria dos estudantes do Allende que terminam por se converter em professores ou em coordenadores da iniciativa. A afinidade com as condições de socialização e de escolarização que

caracterizam as trajetórias dos professores do Allende – mais privilegiadas (ainda que apenas ligeiramente em alguns casos) do que as condições vigentes entre a maioria dos estudantes – facilitam a recepção das mensagens pedagógicas e políticas do cursinho por esses alunos que possuem, igualmente, menos receio de se expressar em público.

Fazendo-se ativos em debates e incorporando algumas das posições expressas pelos professores, estudantes como Natália passam a ser crescentemente identificados como portadores privilegiados das mensagens política e pedagógica do Allende pelos professores da iniciativa, sobretudo, aqueles de inclinação mais militante. Eles passam a investir mais pesadamente na conscientização e na formação política desses alunos, conversando com eles nos intervalos de aula, indicando-lhes livros ou filmes e, por fim, convidando-os para atos, manifestações, reuniões, saraus e uma série de atividades de cunho político ou militante.

Em uma série de momentos da observação participante, frequentei rodas de conversas entre os professores, nos quais eles apontavam quais estudantes pareciam haver alcançado “estágios de consciência política mais avançada”, como um desses professores definiu em uma conversa particular que tivemos no Allende. Identificados os alunos por meio de tais conversas, tornava-se possível observar que os mesmos professores passavam a travar contatos cada vez mais frequentes e profundos com esses alunos, ora por iniciativa própria, ora por iniciativa desses estudantes: mostrava-se em curso, então, o mecanismo sociológico descrito por Becker através do qual afinidades sociais fundamentam práticas de classificação dotadas de capacidade performativa, isto é, que aprofundam e intensificam os comportamentos ou inclinações identificados por essas práticas.

Na reta final da conversão de Natália em uma “professora militante”, a operação do mecanismo de rotulação, que acabei de descrever, foi absolutamente clara e decisiva, como a própria garota reconhece ao brincar que sua entrada no Allende deu-se, como ela afirma aos risos, por “livre e

espontânea pressão”. Ela relata que, ao ter viajado à Bahia para esperar os resultados dos vestibulares, uma das professoras militantes com quem havia desenvolvido maiores relações de amizade a ligava todos os dias com informações e convites para que Natália viesse a participar de atividades ligadas ao Emancipa. Quando, finalmente, saiu sua aprovação, outra professora militante convidou Natália a escrever um texto sobre sua experiência como aluna do Emancipa. A garota localiza, neste texto, o ponto incontornável a partir do qual ela se filiou não somente ao Emancipa, mas também ao PSOL.

Desde então, Natália afirma possuir, em geral, atividades ligadas ao Emancipa em quatro dias da semana. Às segundas, na condição de coordenadora do Allende, ela deve organizar a grade de horário e aulas do próximo sábado, confirmando a presença de todos os professores e negociando, junto a eles, eventuais conflitos de horário. Às quintas, ela realiza a checagem final da grade e supervisiona a entrega, a diagramação e a impressão dos materiais de apoio às aulas enviados pelos professores. Às sextas, ocorrem as reuniões da coordenação geral do Emancipa, às quais ela comparece na condição de “centralizadora estadual da Rede”, ou seja, desempenhando a função de verificar se as diretrizes da coordenação geral estão, de fato, se difundindo pelas diferentes iniciativas. Aos sábados, finalmente, ela acompanha o dia de aulas do Allende.

Além dessa intensa rotina no Emancipa, a garota ainda afirma que, às quartas, sua tarde é dedicada a leituras e atividades relacionadas à militância em sua corrente no PSOL, emendando, em tom galhofeiro, ao evidenciar o sacrifício dos investimentos em sua vida universitária para dar vazão ao profundo engajamento militante, que “a faculdade a gente esquece, né?”.

Se, como vimos, a trajetória de Natália foi claramente modulada pelo mecanismo de rotulação que, através de afinidades sociais entre certos estudantes e a maioria dos professores, projeta, nos primeiros, identidades dotadas de capacidade performativa, a garota passou posteriormente, ela própria, a ser um ativo vetor desse mecanismo. Ao afirmar que o cursinho

conduz um “trabalho de formiguinha”, que se reproduz a partir das “exceções” existentes entre os estudantes, Natália expõe claramente como, ao longo das interações travadas durante os anos, os princípios de classificação dos professores são projetados sobre os estudantes, identificados como mais inclinados à incorporação da mensagem política e pedagógica do cursinho, contribuindo para reforçar a tendência à aprovação desses alunos em instituições públicas e, eventualmente, sua futura conversão em um professor militante:

Lógico que o cursinho não pega todos os alunos! A pessoa tem que estar preparada pra ver que o mundo é mal! [risos] E pra saber que a opinião dela não é a única do mundo... É um trabalho muito de formiguinha... É um [aluno] aqui, outro lá... Se perpetua como um movimento de exceções... São as exceções que continuam o movimento... Quando você pega a lista de aprovados [nos vestibulares de universidades públicas], fica claro que quem são os aprovados, são aquelas pessoas que participaram, que movimentam, que entenderam qual é o clima do cursinho... Eu nunca vi o nome de algum aprovado que era assim um aleatório, um aluno que eu não conhecia, nunca vi... Não é o sumido, são os alunos que vêm falar comigo, que fazem perguntas pra gente... E, assim, no primeiro, no segundo mês, a gente sabe quem vão ser esses alunos! [risos] A gente sabe, é difícil errar.. [risos] Porque são os alunos que participam, que perguntam, que vestem a camisa do cursinho! (...) E muitas vezes, não sempre, mas muitas, essas são as pessoas que vão vir no outro ano, querendo ajudar a construir o cursinho com a gente... Que vão vir como professor, como coordenador... Às vezes, você nem precisa convidar, elas vão vir por elas mesmo! [risos]

Assim, nota-se que Natália é um exemplo paradigmático da operação em via dupla do mecanismo de rotulação modulado pelas afinidades escolares e sociais entre alguns estudantes e os professores do Allende: operação através da qual ocorre não somente a transmissão da visão política de mundo dos professores, como também de suas projeções de destinos universitário e ocupacional aos seus estudantes.

6.4.2) Taís: entusiasmo, hesitação e capitulação

Taís (18 anos) evidenciou-se, na observação etnográfica, como uma estudante inicialmente ativa e interessada no cursinho. Ao longo do ano, ela ensaiou constantemente um engajamento aprofundado nas atividades referentes à organização do Allende que, entretanto, nunca se efetivou por completo. Esta ambiguidade em relação ao no cursinho refletiu-se na hesitação da garota face à politização e ao exercício da militância política, retrocedendo, como veremos abaixo, a uma série de dissonâncias entre as condições que organizaram os processos de socialização e de escolarização a que ela foi exposta e as condições que caracterizam as trajetórias sociais e educacionais frequentes entre os professores da iniciativa.

A garota tem três irmãos (uma irmã mais velha e dois irmãos mais novos), filhos de sua mãe com três homens diferentes. O pai de Taís não tomou parte em sua educação, a única informação de que a garota dispõe sobre ele é o fato de que ele sempre trabalhou como motorista. Sua mãe, hoje solteira, possui o Ensino Médio incompleto. Durante os primeiros anos da infância de Taís, a mãe era sócia da avó (materna) em uma lavanderia bem-sucedida, provendo, segundo a garota relata, excelentes condições materiais de vida à família: até a metade de seu último ano de pré-escola, Taís revela, por exemplo, que estudava em uma boa escola particular¹⁰⁰ na região do bairro do Tucuruvi, onde sua família mora até os dias de hoje, localizado na zona norte da cidade.

Não obstante, de acordo com Taís, um “golpe” aplicado pelo irmão de sua mãe causou a falência da lavanderia, provocando uma rápida deterioração do padrão de vida de sua família: desde então, sua mãe ingressou em uma trajetória empregatícia marcada por poucos períodos de vínculos formais, trabalhando, no momento da entrevista, como costureira em sua própria casa. Desde os primeiros cinco minutos de entrevista, Taís faz questão de ressaltar que sua relação com a mãe é extremamente conturbada. Em nenhum momento ela busca dissimular o ressentimento com relação à mãe, afirmando que ela nunca apoiou seus estudos, chegou a jogar seus livros fora “só pra liberar um espaço em casa” e

¹⁰⁰ Na entrevista, o nome dessa escola não foi mencionado. Contudo, a entrevistada também faz questão de ressaltar, como forma de exemplificar as condições de que a família gozava à época, o fato de que ela se deslocava para essa escola de transporte escolar pago pela mãe.

também não lhe dava dinheiro para a condução quando, como veremos, Taís foi capaz de ingressar em um colégio de Ensino Médio mais bem estruturado.

Essa relação conflituosa desenrolou-se em um crescendo de mágoas e desentendimentos até o momento em que, aos 17 anos (alguns meses antes da entrevista, na verdade), Taís resolveu sair de casa para morar em uma “república” com algumas amigas¹⁰¹. Segundo relata, o estopim para essa decisão fora deflagrado pelo fato de que sua mãe, segundo suas palavras, “tava me transformando na empregada doméstica da casa”, o que atrapalharia, segundo o relato, sua disponibilidade de tempo para estudar. Do ponto de vista afetivo, entretanto, tornou-se claro ao longo da entrevista que as mágoas e ressentimentos para com a mãe eram sublimados pelo apego e pela admiração de Taís por sua avó materna.

Conforme ela reporta, a avó saiu da “roça” de uma pequena cidade no Espírito Santo, tendo sido “doada” (termo empregado pela entrevistada) como empregada doméstica para uma família da capital de seu estado. Posteriormente, a avó conheceu um migrante nordestino e fugiu com ele para São Paulo, onde os dois se casaram. O avô de Taís era, no entanto, um homem “promíscuo”, como ela afirma. Assim, a garota relata o fato de que a promiscuidade do avô teria ocasionado a perda de um dos filhos do casal, logo após o parto, por causa de uma doença venérea que foi transmitida à avó pelo marido que, posteriormente, abandonaria a família, obrigando sua mulher a criar sozinha os quatro filhos do casal.

Apesar de todas essas dificuldades, a avó foi capaz de construir a lavanderia bem sucedida que conduziu, junto com a mãe de Tais, até a falência da mesma, já descrita acima. Após esse episódio, a avó da garota ainda foi capaz de se reerguer, montando, sozinha, uma lavanderia de menor escala da qual extraia seu próprio sustento até o momento da entrevista, no qual Taís afirma que a avó já alcançara a faixa dos 70 anos de idade. A garota narra nos seguintes termos o suporte e a relevância afetiva que a avó assume em sua vida, mediante o relacionamento desgastado de Taís com sua mãe:

“(...) apesar de todas as barbaridades que eu já ouvi da minha mãe, é por causa da minha vó que eu quero fazer alguma coisa diferente da minha vida...

¹⁰¹ Uma casa dividida com amigas suas que, entretanto, não eram estudantes universitárias apesar do termo empregado pela entrevistada.

Minha vó sempre fala: ‘estou com 70 anos, passo mal todos os dias, você é que aguenta minhas gagueices, mas eu quero viver pra ver você vencer!’”

Não é de se surpreender, portanto, o fato de que, ao decidir sair de casa, Taís tenha buscado apoio junto à avó que lhe empregou em sua lavanderia para realizar o trabalho administrativo, mas também “para colocar a mão na massa e ajudar as meninas [as funcionárias da lavanderia] quando o trabalho aperta”, como afirma a garota.

Notemos, portanto, as dissonâncias entre os processos de socialização familiar de Taís e da maioria dos professores ou, até mesmo, dos estudantes do Allende entrevistados na amostra: enquanto, conforme vimos ao longo do estudo, os pais dos professores, e igualmente dos estudantes entrevistados, organizam e conduzem os mais diversos agenciamentos para apoiar o prolongamento da escolarização de seus filhos, valorizando e legitimando seus investimentos educacionais, a relação conflituosa com a mãe é traduzida por Taís, ao longo da entrevista, a partir da alegada negligência materna ante a provisão desse apoio e suporte após a experiência de desestruturação do padrão material de vida da família, ocasionada pela falência da lavanderia de que a mãe era sócia¹⁰².

É verdade que Taís encontra suporte afetivo na figura da avó. Não obstante, se ela decide abandonar a casa da mãe para ter mais tempo e condições de estudar – uma vez que sua mãe, segundo a narrativa da garota, inclinava-se a onerá-la excessivamente com tarefas domésticas – ao buscar o apoio da avó, tal suporte é convertido em uma oferta de trabalho que, de fato, permite a Tais pagar um aluguel compartilhado na “república” das amigas, embora este emprego venha, por outro lado, a se inscrever como a nova barreira que Taís encontra para dispor de tempo para os estudos. Como ela também relata, sua rotina de trabalho na lavanderia, somada a alguns cuidados com a própria saúde da avó, deixam-lhe pouco tempo livre de estudo nos dias da semana.

A trajetória de escolarização de Taís também não contou com as condições singularmente privilegiadas que marcam a maioria dos percursos escolares dos professores do cursinho ou dos estudantes expostos aos mecanismos de rotulação, operantes no Allende, descritos no caso de Natália. Embora tenha realizado a pré-escola em uma “boa”

¹⁰² Embora a entrevistada não expresse claramente esta constatação, vale ressaltar que, antes de tal episódio, a mãe parecia cumprir tais expectativas de suporte à escolarização da garota, uma vez que, como anteriormente mencionado, Tais estudava em uma escola particular que ela própria qualifica como “boa”.

escola particular, Taís relata ter cursado o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada no bairro do Jaçanã, onde estranhou o fato de encontrar colegas de classe que, ao contrário dela, ainda não sabiam ler nem escrever.

Tendo mudado de escola no segundo ciclo do Ensino Fundamental (devido ao fato de que a instituição em que estudara não oferecia esse ciclo), Taís afirma não haver aprendido praticamente nada até o Ensino Médio em virtude das péssimas condições disciplinares que ela atribui a essa escola.

Taís pode ser facilmente associada à figura, descrita no capítulo três, dos “nerds frustrados”, isto é, os jovens da amostra que expressavam uma profunda inclinação ao investimento no jogo escolar e, até mesmo, à incorporação de práticas e de gostos culturalmente distintivos na formulação de suas identidades e formas de apresentação de si em suas redes de relações com pares de idade, mas que, entretanto, se ressentiam de não haver recebido, de suas instituições escolares, os subsídios adequados para dar vazão a essas inclinações.

Nesse sentido, Taís apresenta, por exemplo, uma relação para com os livros semelhante à relação da entrevistada Ana, já exposta no capítulo três. Assim, a garota afirma que tem “fissuração” por livros, tendo migrado da leitura das ficções juvenis sobre vampiros para os livros de divulgação científica (ela cita Carl Sagan como um de seus autores favoritos, por exemplo) e, posteriormente, para os livros de literatura exigidos pelos exames vestibulares. Sobre sua relação com os livros, ela afirma: “(...) porque eu tenho uma coisa com livros, eu tenho fissuração por livro, por livro antigo, por tudo, pra mim ter um livro, saber que eu tenho uma informação num livro, pra mim é demais!”. Ela afirma sorrindo, inclusive, já haver roubado livros de sebos, quando não possuía dinheiro para comprá-los. Não obstante, essa paixão pela palavra escrita é ressaltada, de forma bem humorada no relato de Taís, pela confissão de que, assim como vimos no caso de Ana, a garota também não lê, por inteiro, muitos dos livros pelos quais se interessa.

Taís mobiliza essa mesma inclinação ao investimento escolar e cultural para explicar o fato de ter buscado realizar, a partir de seus 14 anos de idade, cursos de Artesanato, de Projeto de Robótica e de Administração (seis meses de duração cada) no Centro para a Juventude de seu bairro, oportunidades sobre as quais tomou conhecimento mediante suas redes de relações com meninas de sua idade na vizinhança. Ademais,

novamente, em seu segundo ano do Ensino Médio, as mesmas inclinações são evocadas como justificativa de seu ingresso em um curso técnico em Meio Ambiente de uma ETEC, seguindo o exemplo de sua irmã mais velha.

Em outros termos, Taís não buscou os cursos profissionalizantes ou o curso técnico porque desejava encontrar um atalho para o ingresso no mundo do trabalho. Na verdade, como ela afirma no relato, seu interesse e comprometimento na realização de tais cursos retrocederia ao fato de ela ter sido sempre muito “estudiosa”, ao mesmo tempo em que desejava, como relata igualmente, compensar as desvantagens de sua escolarização em instituições precárias.

É possível concluir, portanto, que Taís buscou dar vazão a suas inclinações ao investimento escolar e cultural a partir das oportunidades que se lhe afiguravam como acessíveis através das informações e experiências circuladas em suas redes de relações na família e na vizinhança: ao contrário, portanto, do que vimos ocorrer entre os estudantes e os professores do Allende que gozaram de condições privilegiadas de escolarização, cujos recursos (materiais ou imateriais) acumulados em seus grupos familiares, bem como as informações e as experiências sobre o sistema de ensino circuladas em suas redes de relações, foram capazes de provê-los com percursos de escolarização qualitativamente distintos.

Como também já ocorrera ao garoto Augusto, porém, Taís afirma que a experiência de realizar um curso técnico em uma ETEC veio a lhe revelar que as escolas pelas quais ela havia passado ofereciam, de fato, condições de ensino e de aprendizagem precárias. Assim, a partir dessa experiência, a garota tomou conhecimento acerca da possibilidade, ao início de seu último ano de Ensino Médio, de tentar sua transferência para cursar não apenas o técnico, mas também o currículo normal desse nível de ensino, em uma ETEC. Desse modo, a garota prestou o exame de seleção para vagas remanescentes na instituição e logrou a obtenção da pretendida transferência.

Não obstante, sua experiência de aluna de Ensino Médio (e não apenas no curso técnico) na ETEC foi desagradável, motivando ao fim do ano, inclusive, seu regresso à escola de onde havia pedido transferência, motivada pelo receio de uma eventual reprovação na ETEC. Ela afirma que sentiu muitas dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas e para se adequar ao rigor e às exigências de avaliação da nova escola, ao mesmo

tempo em que afirma não haver encontrado, nem entre seus colegas de classe, nem entre os professores, apoio ou suporte para a realização de tal transição. No relato, a garota reconstituiu, inclusive, um atrito que teve com a professora de matemática, que interpretava as dificuldades de Taís como falta de comprometimento e de dedicação com a nova escola, ignorando o fato de que a garota não possuía os conhecimentos de base necessários à compreensão da matéria.

Ao tomar conhecimento sobre o Salvador Allende, Taís animou-se com a perspectiva de frequentar um cursinho pré-vestibular gratuito pois, como relata, ela não havia conseguido descontos expressivos nos exames para obtenção de bolsas em cursinhos particulares. Além de se inscrever, ela também inscreveu mais dois amigos no sorteio de vagas do Allende. Os três acabaram sorteados e se matricularam na iniciativa.

Desde o princípio, o entusiasmo de Taís traduziu-se em tentativas, notadas ao longo da observação participante, de profundo engajamento no cursinho. Ela participou de algumas sessões de grupos de estudo organizadas pelos estudantes e tomou parte em atividades ligadas ao grêmio dos alunos do Allende, tendo posteriormente, no entanto, desistido dessas iniciativas. A ambiguidade da relação da garota para com o Allende é associada, em sua narrativa, a suas hesitações ante o caráter político e militante do cursinho, como é possível observar abaixo:

[Taís]: O cursinho dá uma abrangência na cabeça do povo que vem de escola pública, abre bastante pra quem vem de um mundo que é completamente fechado, alienado, o cursinho realmente abre os olhos... Mas... Eu até queria ser mais manipulável pelas ideias do cursinho... [risos] Mas eu não consigo! É muita militância num lugar só! Às vezes eu tenho que dar uma afastada... Mas eu falo ‘não, eu gosto, eu preciso...’ Mas, calma, eu não preciso tanto, meu foco é entrar numa universidade, deixa eu parar de protestar um pouquinho, deixa eu parar de pesquisar sobre aumento de tarifa¹⁰³ e começar a pesquisar sobre o tema de redação... Com isso eu acabei me afastando um pouquinho do cursinho.

[pesquisador]: Como assim ser mais “manipulável”?

[Taís]: Na política, não tem jeito... Na minha opinião, uns são mais beneficiados que outros... Pelo menos é a minha opinião... Assim é... Eu acho que alienação e manipulação também existem na esquerda e é por isso que eu acho a política feia... Você vê o círculo... É uma coisa legal... Mas, assim, você começa uma discussão já sabendo qual é o fim... Tem sempre aquele [imitando os professores que coordenam a atividade do círculo] “Mas vocês não acham que...” Não, eu não acho isso! Apesar de abrir bastante, o círculo é tendencioso, é manipulado!

¹⁰³ Vale esclarecer que a entrevista ocorreu no final do ano de 2013, logo após o frenesi das manifestações iniciadas contra o aumento das passagens de ônibus em São Paulo.

Na passagem seguinte do relato, é possível identificar certas evidências que nos autorizam a pensar que, em virtude das dissonâncias que separam suas experiências de socialização e de escolarização das experiências características às trajetórias da maioria dos professores do Allende, o mecanismo de rotulação operante no cursinho marginalizou a garota, desfavorecendo o estabelecimento de dinâmicas de interações entre ela e os professores que pudessem concretizar o entusiasmo e o interesse da garota em uma trajetória de engajamento profunda e estável na iniciativa. Nesse sentido, ela nos conta um episódio em que esteve em um evento do PSOL, ressentindo-se do fato de que, no referido evento, nenhum dos militantes fez maiores questões de “conversar de igual para igual”, de perguntar a ela e aos outros dois amigos do cursinho¹⁰⁴, também presentes no evento, as razões pelas quais estavam ali, o que pensavam sobre política etc. Segundo ela, o interesse dos militantes seria apenas convencê-los a entrar para o partido.

Assim, esses desentendimentos interacionais, cujas raízes localizam-se nas dissonâncias acima descritas, terminam por se refletir na rejeição inercial dos temas e das bandeiras levantados pelo cursinho por parte dessa garota que, embora tenha estado bem próxima a empunhá-los, expressa, ao final da entrevista, toda sua hesitação quanto a eles:

(...) mesmo sem conhecer direito, você já tem uma imagem de socialismo, de comunismo que vem da escola e você fala: ‘é isso que eu quero me envolver? Eu quero ir lá lutar, levar bomba na cara? O povo se questiona, assim... Eu assumo que eu estou em cima do muro, capitalista eu não sou, isso aqui tá uma bosta, mas o socialismo, realmente vai ser válido? É isso que eu me questiono. Será que alguém consegue se controlar ao ponto de pensar só no bem comum? O homem é corrupto, a raça humana é corrupta. O socialismo, mesmo sendo o socialismo real, o socialismo pensado, eu às vezes penso que ele tem um quê de utopia por que.... E tem também outras coisas... Eu não sou uma pessoa homofóbica, mas eu também não sou uma pessoa que vai chegar e vai falar que tá tudo bem, que tá certo, que é natural, eu ainda estou em cima do muro pra mergulhar numa causa dessas... Por isso que eu falo que eu queria ser mais manipulável, porque eu queria contar em número, mas como eu não sou, como eu também não deixo de lado minhas ideias pra acatar outras, então eu acabo até... Eu cheguei até a ofender o povo do grêmio [de estudantes], porque eu falei dessa ideia do ato [a “aula-protesto”, no caso], que ninguém [dos alunos presentes ao ato] sabia o que era e simplesmente por

¹⁰⁴ Posteriormente, Taís relata que esses dois amigos, justamente aqueles que foram inscritos por ela no Allende, abandonaram a iniciativa após terem frequentado o cursinho durante seis meses. Segundo esclarece, esses dois jovens desistiram do Allende logo após comparecerem à primeira “aula protesto” do Emancipa organizada no vão do MASP, onde, sempre de acordo com a narrativa e os termos da garota, eles teriam se sentido “usados” com o intuito de aumentar a visibilidade daquele ato político.

ler “cursinho popular” e “movimentos sociais” vai saber o que é, chegar lá na linha de frente de um protesto, contar como massa socialista, eu já fiquei meio assim...

A hesitação quanto aos aspectos políticos do cursinho foi acompanhada, na trajetória de Taís, pelo fracasso em sua tentativa de inserção em um destino universitário correspondente às projeções dos professores do Allende, inclinadas ao ingresso de seus estudantes em uma universidade pública. Assim, no início do cursinho, ela desejava ingressar no curso de Biologia da USP em virtude de seu interesse na área ambiental, consolidado, como ela relatou, a partir de seu curso técnico em meio ambiente. Não obstante, a garota não logrou a aprovação em nenhum dos exames vestibulares que prestou para acesso à USP, à Unicamp e à UFABC.

Em nossa entrevista, quando indagada sobre suas perspectivas para a constituição de uma família, a garota afirmou, à exemplo das demais entrevistadas, que desejaria ter filhos somente quando se encontrasse já graduada e encaminhada na área profissional de sua escolha. Ela também citou o exemplo de sua mãe, que teve a primeira filha antes dos 20 anos de idade, como uma trajetória que ela não gostaria de reproduzir em virtude das dificuldades que um filho poderia trazer para seu percurso de estudos. Não obstante, pouco tempo após sua experiência no Allende, por meio das redes sociais nas quais pude acompanhar um pouco da trajetória dos entrevistados após suas passagens pelo cursinho, foi possível saber que a garota estava morando com seu namorado e havia engravidado, postando frequentemente fotos e descrições orgulhosas da gravidez e de seu iminente papel de mãe.

Desse modo, torna-se possível sugerir que a trajetória de Tais assemelha-se às trajetórias de garotas habitantes de um conjunto residencial de classe baixa nos EUA (Rosegrant, 1985 *apud* MacLeod, 1995, p. 141-3), à medida que, neste trabalho de cunho qualitativo, a autora evidencia como as dificuldades experimentadas por essas garotas em seu trânsito no sistema de ensino, bem como suas primeiras experiências decepcionantes em posições de baixo escalão no mundo do trabalho, levam-nas a interiorizar a gravidez e o papel de mãe como uma saída para a constituição de uma identidade social respeitada e prestigiada no interior de suas redes de relações.

Infelizmente, entretanto, não foi possível conduzir uma segunda entrevista com Taís para a investigação mais profunda desse possível paralelo, mencionado em caráter tão-somente especulativo antes de partirmos para o último tópico do capítulo.

6.4.3) Daniel e Augusto: indiferença ou (re)apropriação do caráter militante do cursinho

Os dois perfis acima descritos, bem como as posturas que eles revelam quanto ao caráter político e militante do Allende, opõem-se claramente. De um lado, vimos Natália, cujas experiências de socialização e de escolarização são homólogas às condições que organizaram esses processos nas trajetórias dos professores da iniciativa, refletindo-se na certeza subjetiva que a garota expressa com relação a suas chances de concretizar (ao contrário de suas amigas no bairro em que habitava) a projeção de ingresso nas universidades públicas, valorizada pelos professores do Allende. Paralelamente, vimos que Natália torna-se rapidamente objeto do mecanismo de rotulação, estruturador das dinâmicas interacionais no Allende, incorporando a visão política e as disposições militantes dos professores da iniciativa.

De outro lado, porém, observamos o caso de Taís. As experiências de socialização e de escolarização da garota evidenciavam-se como qualitativamente distintas das experiências frequentes nas trajetórias de Natália e dos professores. Assim, embora a garota incorpore a aspiração à universidade pública durante sua passagem pelo cursinho, ela não pôde reunir as disposições e os recursos suficientes para concretizar essa aspiração, ao mesmo tempo em que, a despeito de sua participação nas atividades do Allende, ela se mostra hesitante e, posteriormente, avessa à incorporação das principais bandeiras políticas da iniciativa.

Contudo, houve ainda uma terceira postura ante o caráter político e militante do Allende, observada na amostra de entrevistados. Tal posicionamento revelou-se ora como uma postura de indiferença e de afastamento ante o trabalho de “conscientização política” conduzido pelos professores, ora como tentativas de se (re)apropriar desse trabalho através de sentidos e de termos que não correspondem aos sentidos atribuídos pelos próprios

professores a seus investimentos políticos, mas que, entretanto, evidenciam-se como significações mais próximas e inteligíveis às trajetórias dos estudantes. A partir desses novos sentidos, portanto, esses estudantes constroem sua filiação ao Allende ignorando ou, ao menos, relativizando a dimensão política da iniciativa.

Ao contrário do que vimos com relação às duas posturas descritas anteriormente, não parece haver aqui uma correspondência clara entre um determinado perfil de trajetórias educacionais e sociais e a adoção dessa terceira modalidade de posicionamento ante o caráter político do Allende. Pois as posturas associadas a essa terceira modalidade foram observadas tanto em estudantes que, a exemplo de Taís, foram expostos a processos de socialização e de escolarização flagrantemente dissonantes ante os processos próprios às trajetórias dos professores quanto a alguns estudantes cujas trajetórias apresentam graus mais sensíveis de homologia ante as trajetórias desses professores.

Desse modo, ao contrário do que busquei fazer anteriormente, neste último tópico do capítulo não será possível reconstituir os condicionantes próprios à trajetória de um entrevistado que possa ser mobilizado como o exemplo paradigmático dessa terceira modalidade de postura, justamente porque não foi possível discernir um caso da amostra que possa ser abordado como tal. Nesse sentido, limito-me, portanto, a apresentar e comentar dois casos de estudantes que mostram posturas de indiferença ou de ressignificação do caráter político e militante do Allende.

O primeiro desses estudantes é Daniel. No capítulo quatro, vimos que Daniel afigura-se como um estudante originário de condições flagrantemente desprivilegiadas ante a maioria dos alunos do Allende. Porém, em momentos anteriores do trabalho (ou melhor, na discussão de gênero, desenvolvida no segundo capítulo) já havíamos igualmente observado que a filiação a confissões neopentecostais exerceu, na trajetória desse garoto desprivilegiado, um papel fundamental em sua transição do grupo dos “moleque folgado” da escola ao estatuto de “bom aluno” durante o Ensino Médio (categorias usadas pelo entrevistado).

Por outro lado, a filiação neopentecostal também contribui, ao lado das restrições materiais e imateriais que acompanham a trajetória social e educacional de Daniel, para a experiência de inadequação e de desconforto do garoto em suas interações com os professores do Allende, como o trecho da entrevista transcrito abaixo evidenciará. Antes,

porém, é preciso esclarecer que Daniel frequentou o cursinho na condição de estudante ao longo dos anos de 2013 e de 2014, sendo que, neste último ano, além de acompanhar as aulas, ele também se voluntariou para atuar como colaborador dos professores de Inglês¹⁰⁵.

A despeito de seu voluntarismo – suportado pelo fato de que ele gostava do cursinho pois, em suas palavras, “lá é da hora e todo mundo quer ajudar o outro” — o trecho da entrevista deixará claro o desconforto e a inadequação que Daniel experienciou subjetivamente em uma série de momentos no cursinho, principalmente quando ele percebe que o caráter político da iniciativa pode estar em desacordo com os princípios de sua crença religiosa.

[pesquisador]: E nas reuniões [de professores do Allende], você acha que tudo o que acontece lá é legal ou tem algumas coisas chatas?

[Daniel]: Nas reuniões, é assim, eu fico mais quieto, mas sempre que eu abro a boca, eu acho que eu falei besteira porque eu sempre fui quieto, mas quando eu resolvo falar, todo mundo olha pra mim com aquela cara... [risos] Nas reuniões, sei lá, como eu posso falar? Ah, eu gosto das reuniões assim, o modo de... Porque eu vejo que nas reuniões, eles [os professores] pensam, assim, num modo de tentar dar mais interesse assim pro aluno, eles se preocupam com isso, em algumas parte da reunião, em outras parte, sei lá, não sei explicar, tem um modo de... Quando eles falam assim, vamos tirar um negócio do governo, tirar uma coisa do governo, mano, isso é uma coisa que eu concordo, que os outros não fazem, mas agora quando chega na parte assim [risos], assim do Marcos Feliciano, aí eu falo ‘puta, e agora?’ Porque, tipo assim, o cara, tipo assim... Eu sou neutro! Entre o cursinho e política... Porque tem três coisas que eu não gosto de discutir: política, religião e futebol! [risos] Não gosto de discutir essas coisas, o resto... Pra falar a verdade, não gosto de discutir de nada...

[pesquisador]: Então quando chega no Marcos Feliciano...

[Daniel]: Eu fico neutro, porque tipo assim, eu posso falar ‘tá certo, a pessoa lutar pelos seus direitos’, mas, assim, não pela parte da religião, porque, não porque ele fala, porque como eu falei, eu vou não pelo o que o homem fala, mas pelo o que deus fala, mas nessa hora eu fico neutro assim... Eu falo ‘gente, eu não tô do lado de vocês porque a palavra [de Deus] diz isso aqui, mas também não tô do lado dele, porque talvez o modo como ele esteja falando, o modo como ele está agindo, talvez esteja errado... Porque eu não posso concordar com um e com o outro... Eu não posso concordar com o

¹⁰⁵ O papel de “colaborador” dos professores de alguma das áreas disciplinares (Exatas, Biológicas, Humanidades ou Línguas) era exercido, em geral, por estudantes do cursinho que haviam acabado de ingressar em algum curso universitário, desejando atuar, em um futuro próximo, como professores do Allende. A partir de 2012, tornou-se prática corrente no cursinho o fato desses estudantes, tanto quanto dos coordenadores, conceberem a necessidade de um período de transição, ao longo do qual esses recém-ingressos no Ensino Superior atuariam como “colaboradores” que acompanhavam as aulas dos professores e os ajudavam, seja na preparação das mesmas, seja com as dúvidas dos alunos, ao menos durante um semestre, antes de assumirem suas próprias turmas. Ao longo da observação participante, Daniel foi o único desses colaboradores que ainda não havia ingressado em uma universidade: o próprio garoto ofereceu-se à coordenação para desempenhar essa função, uma vez que ele queria, em 2014, não apenas continuar como estudante, mas também colaborar ativamente para com a condução do cursinho.

cursinho e com o Feliciano... Ou eu concordo com um ou eu concordo com o outro... Então, nessa hora, eu sou neutro, eu num tô nem concordando com um, nem concordando com o outro, nem discordando de um, nem discordando de outro, porque se eu falo que tô concordando com um, eu vou tá discordando do outro, se eu falar que eu tô discordando de um, eu vou tá concordando com o outro... Então, nessa parte que você fica na linha de tiro, eu pego dou um tiro no chão, faço um buraco, me escondo e as balas se cruzam! [risos]

[pesquisador]: [risos] Entendi, que engraçado!

[Daniel] As balas se cruzam, as balas se cruzam e um helicóptero aparece assim, eu tô na mira de duas pessoas e uma corda me puxa e os cara que se matem! Eu realmente não posso falar de... Às vezes, ele pode tá falando de alguma coisa certa e a pessoa tá interpretando errado... Então eu não posso estar dos dois lados, eu fico na parte do que deus falou, comigo é assim...

A menção ao polêmico pastor, eleito deputado federal em 2010, justifica-se pelo fato de que a indicação de Feliciano para a Comissão de Direitos Humanos e de Minorias, no ano de 2013, rendeu recorrentes discussões à época no cursinho.

Ademais, como o trecho transcrito evidencia, sempre que o quieto Daniel manifesta-se nas reuniões do cursinho, ele sente os olhares de reprovação dos professores e logo se retrai, pensando haver dito alguma “besteira”, como o próprio entrevistado afirma.

De fato, a partir da leitura do trecho transcrito, torna-se possível observar que, além das questões religiosas confrontantes com as inclinações valorativas dos professores do cursinho, Daniel também não apresenta outras disposições crucialmente valorizadas no circuito de interações que conformam um espaço universitário de militância. Pois, embora dotadas de expressividade¹⁰⁶, as falas do garoto tornam-se, frequentemente, confusas e sujeitas a toda sorte de interpretações equivocadas, dada a baixa capacidade de síntese e de coerência discursiva, que reflete os condicionantes de sua trajetória desprivilegiada, ao contrário da capacidade de falar bem em público que, conforme Natália nota, faz os professores do cursinho enxergarem potencial político em seus estudantes.

¹⁰⁶ Expressividade notada, por exemplo, na metáfora empregada pelo garoto de uma fuga espetacular, à moda dos filmes de ação, para explicar sua neutralidade quanto ao debate entre religião e política no Allende.

Além disso, nos momentos em que representantes políticos do neopentecostalismo são abertamente criticados no cursinho, Daniel afirma se manter “neutro”, pois, de acordo com suas próprias palavras, ele não pode “estar dos dois lados” ao mesmo tempo. Assim, as condições de socialização e de escolarização dissonantes, experimentadas por Daniel, traduzem-se em uma postura de indiferença ou de neutralidade ante o caráter militante do cursinho, a despeito do fato de ele significar positivamente a solidariedade que encontra no Allende e que o fez voluntariar-se como colaborador da iniciativa.

Augusto tem uma trajetória diferente da experiência social de Daniel. Sua mãe tem o Ensino Superior incompleto e é auxiliar administrativa concursada em um hospital público. Embora tenha estudado em escolas públicas comuns em seu bairro (Mandaqui, localizado na zona norte da cidade), ele contou com a experiência de realizar um curso técnico em Edificações na ETEC. Após sua passagem pelo Allende, o garoto logrou ingressar no curso de tecnólogo em Construção Civil em uma FATEC.

Tanto na entrevista com o garoto quanto na entrevista conduzida junto a sua mãe, Irene torna-se claro que as experiências de socialização a que Augusto foi exposto, mediadas pela condição de primogênito em sua fratria¹⁰⁷, traduziram-se em altas disposições ao investimento escolar, inclinado pragmaticamente à efetivação das expectativas de ascensão social, invariavelmente associadas ao sucesso escolar nas falas de sua mãe.

Augusto evidenciou-se, ao longo da observação participante, como um estudante engajado nas atividades pedagógicas do Allende, mas indiferente à dimensão política do cursinho. Quando, entretanto, na ocasião da entrevista, o garoto é indagado sobre o “lado político” do cursinho, é possível observar que suas disposições ao investimento educacional pragmático não o fazem desenvolver uma postura indiferente ao caráter militante da iniciativa. Na verdade, observamos que essas disposições conduzem o garoto a ressignificar o

¹⁰⁷ Augusto possui um irmão, dois anos mais novo, que vem realizando uma trajetória marcada pela pulsão ao ingresso no mundo do trabalho antes da conclusão do Ensino Médio, consideravelmente distinta dos investimentos escolares do primogênito que, até o momento da entrevista (isto é, aos 18 anos de idade), ainda não havia tido sua primeira experiência de trabalho.

trabalho de conscientização política empreendido pelos professores como uma atividade de subsídio prestada pelo cursinho e que se revelaria como extremamente útil à consecução dos valores e dos destinos mais valorizados e inteligíveis à trajetória desse jovem do que a conscientização ou a subversão política, originalmente pretendida pelos professores.

[pesquisador]: E o que você acha do lado, assim... Mais político do cursinho?

[Augusto]: Acho que é bom, porque, você vê, nas discussões, no Círculo, a gente fala de tudo que tá aí, que tá acontecendo... São informações novas... Na escola pública, você não tem isso... Então isso abre a cabeça e é bom pra redação do vestibular... E também vai ser bom pro mercado de trabalho que também vai querer te cobrar esse tipo de conhecimento.

Assim, Augusto interpreta os esforços de politização dos professores do Allende como uma atividade da qual é possível retirar subsídios que venham a apoiar a consecução dos valores e dos destinos almejados em sua trajetória, isto é, a aprovação em um vestibular, seguido de uma trajetória de inserção bem sucedida no mercado de trabalho. Ele se apropria desse trabalho político a partir dos sentidos mais valorizados e inteligíveis a sua própria trajetória e não dos sentidos originalmente pretendidos pelos condutores do trabalho, isto é, os professores do Allende.

Essa operação de ressignificação é tão profunda que, quando pergunto ao garoto qual seria o partido político de preferência da maioria dos professores do Allende, ele me responde de forma surpreendente, levando-se em conta a aplicação e o interesse do garoto nas atividades do cursinho, que ele não saberia dizer se os professores do cursinho teriam ou não um partido preferido: em outros termos, Augusto retira do trabalho político conduzido no cursinho somente os elementos – ou melhor, seguindo seus próprios termos, o “conhecimento” e as “informações” – que apresentam afinidades para com os sentidos pragmáticos que orientam sua trajetória.

Buscando analisar a dimensão política da interação entre estudantes e professores no cursinho popular Salvador Allende, ressaltei o fato de que as afinidades ou as dissonâncias entre experiências de socialização e de escolarização dos estudantes e dos professores podem estruturar ou dificultar a incorporação da visão política e das disposições militantes à reprodução da iniciativa entre diferentes perfis de jovens que passam pelo cursinho.

A despeito das contribuições que este capítulo prestou ao argumento geral da tese, é preciso notar que ele também aponta para uma instigante pergunta que, não obstante, ultrapassa o escopo e as capacidades analíticas deste trabalho. Refiro-me aqui a uma possível indagação acerca de quais fatores ou condicionamentos sociológicos poderiam explicar o fato de que, entre dois estudantes cujas trajetórias foram marcadas por experiências sociais e escolares relativamente privilegiadas no interior das camadas populares (Natália e Augusto), um se inclina à incorporação da visão política e das disposições militantes projetadas pelo Allende, enquanto outro ressignifica o caráter militante da iniciativa a partir dos sentidos pragmáticos de sua própria trajetória.

Inversamente, seria igualmente factível suscitar a indagação sobre o par de estudantes de condições relativamente desprivilegiadas, ante seus pares no cursinho, acerca dos fatores ou condicionantes que levam Daniel a ser tão-somente “neutro” quanto ao aspecto político, enquanto Taís é flagrantemente crítica do mesmo, perguntando-se se as práticas de “manipulação” ou de “alienação” não seriam inerentes a qualquer tentativa de ação coletiva, à direita ou à esquerda do espectro político.

Nos casos específicos de Natália e Augusto, seria razoável afirmar que a herança militante da mãe – cuja reprodução Natália busca deliberadamente evitar ao ingressar no Allende – termina por se afigurar como um importante condicionamento para direcionar a trajetória da garota ante, por exemplo, a possível ressignificação pragmática operada na relação de Augusto com o cursinho.

Não obstante, é necessário frisar que, entre as dezenas de militantes do Allende ou do Emancipa que conheci durante a observação participante, Natália foi a única que trazia de casa um passado militante. Em outros termos, a herança militante poderia ser mobilizada como fator explicativo no caso da garota, mas não no caso dos demais professores engajados na “construção coletiva” do Emancipa, termo com o qual se referem, com indisfarçável orgulho, à própria militância.

A reconstituição analítica de fatores e condicionamentos que levam agentes de experiências sociais e educacionais semelhantes a se engajar ou não em atividades militantes e partidárias – ou, no outro polo abordado pelo capítulo, que podem levá-los a se mostrar críticos ou indiferentes às mesmas – configura-se como uma questão interessante às possíveis intersecções entre a sociologia política e a sociologia da juventude, sobretudo em um momento marcado pelo forte sentimento antipartidário revelado nas manifestações de junho de 2013.

Não obstante, essa temática ultrapassa as possibilidades e o escopo analítico deste trabalho, representando, na verdade, o passo adiante que pode ser tomado a partir da modalidade de análise que busquei realizar no capítulo que aqui se encerra, ou seja, uma análise focada tão-somente em evidenciar como afinidades e dissonâncias entre trajetórias sociais e escolares podem estruturar ou não dinâmicas interacionais caracterizadas pelo engajamento de jovens em movimentos sociais ou partidos políticos.

Por fim, faz-se igualmente necessário evitar um mal entendido sobre o presente capítulo. Ao flagrar e delinear a operação do mecanismo de rotulação nas dinâmicas interacionais transcorridas no interior do Allende, vimos como a reprodução das desigualdades sociais e educacionais insinua-se mesmo em um espaço fervorosamente orientado à anulação ou, idealmente, à reversão dessas desigualdades.

Como vimos, afinidades e dissonâncias entre trajetórias de estudantes e de professores modulam diferentes padrões de interação entre os mesmos, refletidos não somente em processos diferenciais de incorporação, indiferença

ou rejeição às visões políticas projetadas pela iniciativa, mas também nas próprias práticas, perspectivas e condições de enfrentar os processos seletivos para as instituições mais privilegiadas do Ensino Superior.

Seria absolutamente injusto, entretanto, sugerir que tal constatação poderia evidenciar que os professores do Allende seriam pouco esforçados ou, ainda pior, insinceros em suas tentativas – tanto de natureza política, quanto pedagógica – de conduzir seu radical projeto de democratização das oportunidades educacionais para os jovens alunos de seus cursinhos.

Qualquer pessoa que tenha tido algum contato com os cursinhos do Emancipa poderia atestar que, na verdade, os professores da rede revelam uma reiterada obsessão em evitar quaisquer distinções entre alunos em suas aulas ou atividades. Nas entrevistas, pude recolher relatos indiretos, por exemplo, sobre estudantes que haviam abandonado a iniciativa justamente porque diziam que as aulas eram lentas e repetitivas para eles, uma vez que os professores as interrompiam repetidamente para tirar dúvidas de alunos que possuíam maiores dificuldades ou, como afirmado em um desses relatos, “menor base”¹⁰⁸...

Contudo, ainda que os professores estejam sinceramente investidos dos mais radicais valores orientados à democratização educacional – e que busquem, de fato, converter tais orientações valorativas em ação concreta – tais impulsos são frequentemente traídos pelas proximidades ou distâncias entre trajetórias sociais e educacionais que, conforme a teoria do *habitus* de Bourdieu enfatiza com recorrência, refletem-se em afinidades e dissonâncias de ordem afetiva, transgressoras, portanto, do controle deliberado ou racional próprio à dimensão consciente da ação social.

Assim, a despeito da radical politização dos professores e da sinceridade inquestionável de seus compromissos, as desigualdades são reproduzidas pelos gestos mais sutis e imperceptíveis, de ordem inconsciente e afetiva, como, por exemplo, os olhares de reprovação que Daniel sentia pesarem sobre ele ao se

¹⁰⁸ Um desses relatos me foi concedido pela entrevistada Elena ao me explicar porque amigos seus da ETEC, que ela havia trazido ao cursinho, rapidamente vieram a abandoná-lo. A própria entrevistada admite que as aulas no Allende foram uma “boa revisão” do que ela já havia visto no colégio, embora não tenham sido essenciais para sua preparação para o vestibular.

manifestar nas reuniões do Allende ou, inversamente, pela empatia que duas professoras-militantes sentiam com relação a Natália e que, antes das relações de militância, veio a estabelecer laços de amizade e de confiança mútua entre elas, através dos quais os mecanismos de rotulação, aqui descritos, puderam ser operacionalizados para além do controle consciente dessas garotas em interação.

Portanto, nada seria mais equivocado do que tomar este capítulo como uma “acusação” ou “denúncia” com relação à presença de mecanismos tendentes à reprodução de desigualdades no espaço da iniciativa investigada. Na verdade, o capítulo busca oferecer uma espécie de ‘evidência-limite’ acerca do poder, inercial e arrebatador, das forças que tendem à reprodução das desigualdades sociais e educacionais na medida em que busca demonstrar como tais forças insinuam-se, para além do controle consciente dos agentes, mesmo no interior de um espaço no qual tais agentes, dotados de noções próprias às correntes da sociologia da educação ligadas justamente ao desvendamento de tais forças¹⁰⁹, esforçam-se para se manterem resilientes e vigilantes quanto à problemática da reprodução das desigualdades.

Tampouco partilho de uma interpretação que veria no conteúdo deste capítulo um endossamento a posturas céticas e desiludidas que poderiam nos levar a considerar inútil a luta contra a reprodução das desigualdades educacionais. Na verdade, seguindo outros trabalhos na área da sociologia da educação, meu estudo busca captar o amplo, inconsciente e brutal alcance de tais forças com o intuito de, ao tornar inteligíveis seus mecanismos e dinâmicas mais dissimulados, fornecer novos elementos e subsídios para o contínuo (e necessário) exercício reflexivo da imaginação política e pedagógica dos agentes engajados no enfrentamento dessas desigualdades.

¹⁰⁹ A sociologia da educação de Pierre Bourdieu chegou a ser tema de uma oficina de professores do Emancipa no ano de 2013. Ademais, ao longo da pesquisa, o Emancipa reunia entre seus militantes três pós-graduandos (sem computar aqui a participação do próprio pesquisador) de Ciências Sociais extremamente ativos na coordenação do cursinho, além de outros estudantes de graduação do mesmo curso, todos eles interessados em sociologia da educação.

Conclusão: jovens relativamente privilegiados no interior das camadas populares que tentam chegar lá...

A título de conclusão, buscarei sintetizar as contribuições que o estudo oferece ao debate acerca da ampliação do acesso ao Ensino Superior brasileiro nas últimas décadas, qualificando e sumando a descrição sociológica, iniciada na Introdução da tese, do grupo de jovens retratados ao longo desses quatro anos de pesquisa.

A produção nacional na área da sociologia da educação incorporou profundamente a virada metodológica, operada internacionalmente a partir da década de 1980 (Forquin, 1995), em direção à análise de contextos microssociológicos e fenômenos ou processos estatisticamente excepcionais, com intensivo uso de técnicas e procedimentos de pesquisa qualitativos.

A apropriação nacional dessa virada metodológica foi extremamente bem-sucedida na superação dos limites atribuídos às correntes e teorias integrantes do chamado “paradigma reproducionista”, tornando-se capaz, portanto, de evidenciar como os processos e fenômenos, aferidos por esse paradigma em escala macrosociológica, são continuamente produzidos e reproduzidos nos mais variados contextos microssociológicos. Ademais, alguns desses trabalhos – principalmente aqueles orientados à investigação das dinâmicas de sucesso escolar improvável entre jovens de camadas populares (D’Ávila, 1998; Silva, 2003; Viana, 1998; Zago, 2006; Mesquita, 2012) – lograram, igualmente, demonstrar sob quais configurações singulares de fatores sociológicos pertinentes a tendência macrosociológica à reprodução das desigualdades educacionais poderia ser atenuada ou, até mesmo, revertida.

Considero, entretanto, que alguns trabalhos nacionais que abordam a temática das dinâmicas de sucesso improvável no interior das camadas populares têm incorrido no risco, pouco debatido nos círculos pertinentes, de tomar acriticamente o partido da perspectiva – difundida no país pela ampla recepção da obra de Lahire (2004, 2006) em nossa literatura – que visa unicamente reconstituir casos e configurações singulares e irreduzíveis desses fatores sociologicamente pertinentes.

A despeito dos potenciais heurísticos próprios a essa interessante perspectiva, devemos reconhecer que sua modalidade de análise tende a deflagrar, por outro lado, a perda da capacidade de elaborar generalizações de médio alcance através da descrição sociológica de propriedades ou de dinâmicas recorrentes entre membros originários de um grupo social delimitado.

É verdade que meu estudo também se apoiou amplamente na perspectiva de Lahire, por ele operacionalizada para a investigação dos casos de sucesso escolar entre crianças de famílias imigrantes na França (1997), como forma de abordar a heterogeneidade de experiências e de processos de socialização familiar no seio de uma determinada classe ou fração de classe, superando, desse modo, como argumentei no primeiro capítulo, uma das limitações frequentemente apontadas na perspectiva bourdiesiana (Nogueira & Nogueira, 2002).

Não obstante, as análises de perfis singulares e irreduzíveis foram iniciadas tão-somente após um trabalho analítico que, como busquei ressaltar diversas vezes ao longo do estudo, buscou – através dos princípios do “método indutivo” aplicado a amostras de entrevistas qualitativas (Becker, 1998, p. 193-211; Small, 2009, p. 24-8) – elaborar um construto típico ideal, a partir do material das entrevistas, que tornasse possível a descrição e a análise das propriedades, experiências e dinâmicas recorrentes entre os casos reunidos em minha amostra, estabelecendo os fatores e condicionamentos pertinentes para se qualificar e compreender a experiência coletiva da coorte geracional própria ao grupo social de que os jovens entrevistados se originam.

Somente após esse trabalho analítico é que a reconstituição de perfis singulares e irreduzíveis foi apresentada, com o intuito de evidenciar as variações e particularidades observáveis nas trajetórias educacionais e sociais de diferentes membros dessa mesma amostra.

Desse modo, este estudo buscou oferecer uma solução para que a interessante reconstituição analítica de perfis singulares e irreduzíveis não se desdobre automaticamente na perda da capacidade de generalização de médio alcance através da descrição e da análise da realidade própria a um grupo bem definido e delimitado.

Assim, na primeira etapa da análise, o material das entrevistas é interpelado, a partir dos princípios do método indutivo (Becker, 1998, p. 193-211; Small, 2009, p. 24-8), para a provisão de um construto típico ideal sobre o grupo de informantes retratado, enquanto, na segunda etapa da pesquisa, o mesmo material é abordado como fonte de

dados para a reconstituição dos perfis singulares que nos esclarecem sobre as variações e as particularidades observadas no interior do grupo.

Dessa maneira, a primeira etapa do trabalho qualitativo permitiu a especificação da vaga expressão “jovens de camadas populares”, frequentemente mobilizada nos estudos da área, em função da identificação de propriedades e de experiências recorrentes nas trajetórias dos entrevistados que, na verdade, os colocam em condições consideravelmente privilegiadas quando contrastados a seus pares pertencentes aos estratos mais estigmatizados das “camadas populares” da cidade de São Paulo.

Assim, os entrevistados pertencem às “camadas populares” no sentido de que eles se originam de famílias marcadas pelo percurso de migração de pais ou avós – originários de localidades rurais no interior do estado, da região nordeste ou de Minas Gerais –, dotados de baixa escolaridade, moradores de bairros periféricos ou semiperiféricos da cidade e alocados em ocupações manuais ou não manuais de rotina.

Não obstante, dentro do amplo universo que vagamente denominamos como “camadas populares”, esses jovens gozaram de vantagens que jamais podem ser desprezadas: suas famílias alcançaram padrões materiais de vida modestos, embora estáveis, seus pais conduziram uma série de agenciamentos que visavam o prolongamento das trajetórias de estudo de seus filhos, sendo que tais trajetórias desenrolam-se, de fato, por meio de percursos escolares fluídos, contínuos e ininterruptos que os conduzem à conclusão do Ensino Médio sem a ocorrência de episódios de repetência ou de evasão: fato que posiciona esses entrevistados em condições educacionais mais favoráveis do que os 42% dos jovens de sua coorte geracional (de 18 a 24 anos) na cidade de São Paulo que não possuem esse nível de ensino completo (SEADE, 2015).

Esta clara delimitação do grupo de jovens retratados — superando a vaga concepção de “camadas populares”, frequentemente mobilizada sem maiores especificações na produção nacional — nos permitiu elaborar uma questão de pesquisa que ultrapassou a clássica temática da auto eliminação escolar dos jovens socializados em condições desprivilegiadas para abordar, ao contrário, a realidade relativamente privilegiada desses jovens que “tentam chegar lá”, isto é, que buscam capitalizar as possibilidades criadas pela recente expansão do Ensino Superior do país, experimentando, entretanto, um conjunto bem determinado de dificuldades e de obstáculos ao longo desse percurso.

Desse modo, ao reconstituir a amostra de entrevistados na condição de um construto típico ideal que tornasse inteligível a experiência coletiva dos jovens originários dessa fração específica das camadas populares da cidade de São Paulo, tornou-se possível abordar tanto a gênese social das aspirações desses jovens ao ingresso no Ensino Superior, quanto as dificuldades e barreiras que eles vivenciam cotidianamente ao longo desse processo: barreiras e dificuldades enraizadas justamente nas condições que caracterizaram suas experiências de socialização e de escolarização, sensivelmente menos ajustadas, quando contrastadas com as experiências de jovens das classes médias, aos conteúdos e formas de expressão exigidos pelos exames vestibulares.

No que se refere à gênese social de suas aspirações educacionais, tornou-se patente que esses jovens constituem-se como a primeira geração de seus grupos familiares a incorporar o Ensino Superior na condição de um destino possível, como resultado não somente da estabilidade do modesto padrão material de vida alcançado por suas famílias, como também das estratégias de reconversão dos recursos materiais e imateriais, a serem transmitidos a esses jovens, adotadas pelas famílias em suas tentativas de projetar o alongamento das trajetórias educacionais de seus filhos.

Recordemos que, conforme argumentei de forma recorrente ao longo do trabalho, essas estratégias de reconversão refletem as transformações do estado de relações objetivas entre o sistema de ensino e a estrutura de classes, provocadas tanto pela massificação do Ensino Médio e a relativa expansão do Ensino Superior quanto pelo crescimento das exigências de qualificação no mundo do trabalho.

Tais transformações são intuitivamente sentidas pelos pais em suas trajetórias e experiências concretas no mundo do trabalho, ao longo das quais eles se sentem frequentemente bloqueados em virtude, segundo expressam nas entrevistas, de suas baixas credenciais escolares. Dessa maneira, esses pais buscam reconverter a herança transmitida a seus filhos, com o intuito de evitar que eles reproduzam as trajetórias parentais, marcadas pelo ingresso, “desde cedo”, em posições subalternas no mercado de trabalho, associado à interrupção dos percursos escolares.

Assim, vimos, ao longo do trabalho, que esses pais põem em movimento uma série de agenciamentos, ajustados às condições sociais de existência próprias ao grupo familiar, que se orientam tanto para o adiamento da necessidade de ingresso de seus filhos no mundo do trabalho quanto ao acompanhamento do despertar da vida sexual e

afetiva dos mesmos com o intuito de evitar ocorrências de gravidez “precoce”¹¹⁰ que pudessem obstar essas projeções de alongamento do percurso dos filhos pelo sistema de ensino.

Essas estratégias de reconversão também se caracterizam por um sentimento de distinção moral e disciplinar, frequente entre os jovens entrevistados, com relação aos seus pares de idade nos bairros periféricos ou semiperiféricos em que habitam.

Tal sentimento lhes é inculcado justamente pelo investimento moral e disciplinar de seus pais em suas experiências de socialização familiar, desdobrando-se em um princípio de classificação, facilmente identificável nos relatos dos entrevistados, dos estilos de vida juvenis existentes no interior das camadas populares que estigmatiza os jovens de seus bairros engajados nos circuitos do chamado “funk ostentação”.

Segundo tal princípio estigmatizador, recorrentemente observável nos relatos dos entrevistados, seus pares de idade, inseridos nesses circuitos de sociabilidade, são caracterizados pelo baixo investimento educacional e pelo ingresso em posições pouco prestigiadas no mundo do trabalho, dado o desejo de fruição urgente e imperativa de bens de consumo e de *status* que caracterizam, segundo os relatos, os estilos de vida associados ao funk.

A tais estilos de vida os alunos do Allende opõem constantemente seus próprios padrões de consumo, sóbrios e frugais¹¹¹, afinados com suas altas disposições ao investimento escolar, escoradas, por sua vez, em perspectivas temporais distintas frente ao senso de urgência hedonista dos demais jovens de seu bairro. Tais perspectivas temporais encontram-se, portanto, na base de possibilidade desses padrões de conduta ascéticos que caracterizam seus investimentos educacionais orientados à projeção de retornos, materiais e simbólicos, no médio ou longo prazo.

Ademais, também se afigura como elemento relevante para a compreensão da gênese social das aspirações educacionais dos alunos do Allende o papel de “modelo impulsionador de trajetórias”, exercido — vezes conscientemente, vezes inconscientemente — por agentes de origens e condições sociais semelhantes às desses

¹¹⁰ Como vimos ao longo da análise, os agenciamentos voltados a evitar situações de gravidez “precoce” são notados tanto entre as garotas, quanto entre os garotos, uma vez que o envolvimento dos meninos em situações de gravidez também poderia leva-los à interrupção dos estudos para a entrada no mundo do trabalho.

¹¹¹ Também vimos que entre as entrevistadas o suposto comportamento sexual fácil e imprudente de suas conhecidas que gostam de funk também é estigmatizado em oposição direta às estratégias de controle racional da fecundidade, inculcadas nessas garotas pelos seus pais, como parte dos agenciamentos orientados ao prolongamento dos percursos educacionais de seus filhos.

jovens, que lograram alcançar o Ensino Superior no contexto da expansão desse nível de ensino durante as últimas décadas.

Esses modelos personificam as trajetórias nas quais os jovens espelham-se inicialmente, sendo essenciais não somente para que tais jovens passem efetivamente a incorporar o Ensino Superior como um destino social possível, mas também no sentido de que tais modelos operam como nós das redes de relações desses garotos e garotas que difundem capital informacional sobre as instituições, os processos seletivos e as possibilidades de financiamento ou de bolsas que caracterizam o sistema de Ensino Superior no país, potencialmente suprimindo, portanto, a pouca familiaridade que outros agentes enredados nas redes de relações desses jovens apresentam para com esse nível de ensino.

Ao se abordar, no entanto, as dificuldades e obstáculos experimentados por esses jovens para tentar concretizar tais expectativas, passamos a ter acesso a dimensões de seus processos de socialização e de escolarização que os colocam em desvantagem na disputa, junto a jovens de condições mais privilegiadas, por vagas no Ensino Superior.

Em primeiro lugar, as próprias formas de uso e de manipulação da língua transmitidas no seio de seus grupos familiares (e que não foram transformadas pelas escolas fundamentais que frequentaram) apresentam-se como distantes da língua normatizada pelas convenções do sistema de ensino. A despeito do fato, observado empiricamente, de que a escolarização mais prolongada desses jovens permite-lhes certo grau de controle racional e de normatização de seus próprios usos e formas de emprego da língua, em comparação a seus familiares, também pudemos notar que as diferenças linguísticas entre eles e jovens de classe média e alta ainda se impõem, principalmente na crucial questão da redação nos exames vestibulares.

Em segundo lugar, os lazeres e práticas escolares interiorizados a partir da socialização familiar, bem como a menor frequência desses jovens a cursos ou atividades extraescolares — de caráter explicitamente profissionalizante, embora buscadas pelos estudantes enquanto uma tentativa de compensação de suas deficiências escolares, conforme a análise evidenciou — reduz sobremaneira, sempre em comparação às realidades próprias aos seus pares de classe média, as oportunidades de acumulação de capital cultural, predispondo esses jovens à apropriação de práticas culturais e atividades de lazer preponderantemente concentrados no consumo da cultura audiovisual (através da TV, da Internet ou dos videogames), ao invés dos padrões mistos, que combinam a cultura escrita à audiovisual, como se torna evidente na

reconstituição das práticas de estudo dos estudantes de engenharia, nas quais vídeo aulas postadas por pós-graduandos em universidades norte-americanas renomadas eram apropriadas¹¹² em conjunto aos livros e textos manuais.

A escolarização precária a que esses jovens foram expostos nos estabelecimentos públicos que frequentaram — ressentida por muitos dos entrevistados, como notamos em seus relatos — contribui fortemente para essa concentração de práticas e atividades no consumo audiovisual, já que livros ou apostilas didáticas são raramente integrados a uma rotina escolar que eles próprios reputam como pouco exigente.

Nessa questão, penso que o trabalho apresenta uma contribuição original ao debate sobre a reprodução de desigualdades educacionais ao investigar como as práticas de estudo e de uso de diferentes tipos de materiais educacionais estão associadas a diferentes experiências de socialização e de escolarização de jovens originários de posições distintas na estrutura social.

Tal trabalho analítico demonstrou que os estudantes do Allende concentram suas práticas de estudo na apropriação de materiais “ilegítimos” da cultura escolar, representados por vídeo aulas e documentários gratuitamente acessíveis a partir da Internet. Tais materiais constituem-se como “ilegítimos” não apenas no sentido de que sua qualidade e adequação não é oficialmente atestada pelos órgãos educacionais competentes, mas também no sentido de que a concentração exclusiva das práticas de estudo em tais materiais (que, conforme demonstram os relatos, substituem a leitura e o estudo pelos livros ou apostilas didáticas) não favorece o desenvolvimento e a incorporação das disposições que lhes serão exigidas pelos exames para as instituições mais prestigiadas de Ensino Superior no país.

Desse modo, os capítulos dois e três buscam delimitar os fatores e os condicionantes objetivos que regem a gênese social tanto das aspirações ao ingresso no Ensino Superior quanto das dificuldades e barreiras subjetivamente vivenciadas por esses jovens.

¹¹² Neste momento da análise, ressaltamos, igualmente, a modulação distinta da prática de se apropriar de vídeo aulas entre esses graduandos, uma vez que é possível observar, entre eles, a preocupação em se apropriar seletivamente desta fonte de material à medida que eles afirmavam assistir somente às aulas de pós-graduandos em universidades estrangeiras renomadas. Além de supor o domínio da língua inglesa, tal prática também revelou um controle seletivo inexistente na relação dos estudantes do cursinho para com as vídeo aulas.

No interior dessa estrutura objetiva de fatores e condicionamentos, os demais capítulos do trabalho buscaram reconstituir os casos singulares de entrevistados, que expressam as diferentes possibilidades de interação entre esses fatores e condicionamentos objetivos modulados pelas circunstâncias específicas e particulares a cada um desses casos.

Assim, em primeiro lugar, ao confrontar as trajetórias “bem sucedidas” de ingresso no Ensino Superior àquelas que não o foram (segundo os critérios correntes no Allende para defini-las), foi possível observar que configurações específicas de determinados fatores, recorrentemente pertinentes à conformação de diferentes trajetórias no sistema de ensino, podem desencadear vantagens cumulativas nos percursos educacionais desses garotos e garotas que, beneficiando-se progressivamente de tais vantagens acumuladas ao longo de suas trajetórias, distanciam-se qualitativamente dos percursos traçados por pares de idade originários de posições assemelhadas no espaço social.

Entre esses fatores que costumam interagir em diferentes combinações, consubstanciadas em cada um dos casos de trajetórias “bem sucedidas” aqui descritos, destaquei, ao longo de análise, as estratégias de superinvestimento familiar na escolarização dos filhos (como, por exemplo, o pagamento de escolas particulares durante o Ensino Fundamental), os mecanismos segundo os quais o capital social (acumulado pelo grupo familiar ou pelo próprio jovem) pode exercer impactos relevantes na conformação de oportunidades para a acumulação de capital cultural ou, ainda, os múltiplos efeitos potencialmente desencadeados por volumes excepcionalmente altos de capital cultural de um membro familiar que tome parte ativa no acompanhamento da escolaridade do estudante.

Mas não foi somente através das diferenças entre trajetórias educacionais que pudemos flagrar as variações e particularidades existentes no interior da amostra de entrevistados. Também busquei observar que as redes de relações em que as famílias ou os jovens estão inseridos podem se revelar como de fundamental importância, seja para a constituição de diferentes estilos de vida juvenis – que traduzem diferentes estratégias de inserção no sistema de ensino ou no mundo do trabalho – seja para a conformação de mecanismos e oportunidades de acumulação de capital cultural.

Nesse último sentido, argumentei que, enquanto Bourdieu sustenta frequentemente que o capital social seria, no mais das vezes, tão-somente um regulador das chances e das dinâmicas de conversão do capital cultural em capital econômico, na

realidade coletiva do grupo retratado o capital social afigura-se, de fato, como um recurso altamente relevante na conformação das dinâmicas e das oportunidades de acumulação do próprio capital cultural.

Assim, ao longo da análise, são fartos e recorrentes os exemplos de ocorrências nas quais um entrevistado toma conhecimento de uma oportunidade acessível a ele no sistema de ensino a partir de um contato em sua rede de relações, de casos em que materiais educacionais (como apostilas de famosos cursinhos pré-vestibulares privados) são alcançados através de amigos ou de conhecidos que frequentaram (ou conheciam alguém que houvesse frequentado) esses cursinhos ou, ainda, os casos em que os “laços fortes” com membros de capital cultural elevado no grupo familiar encarnam os modelos a partir dos quais os entrevistados constituem, desde suas infâncias, uma relação positiva e mais desenvolvida para com o jogo escolar.

Em terceiro lugar, a onipresente dimensão política, característica do universo empírico conformado pela iniciativa de cursinho popular Salvador Allende, evidenciou alguns modos pelos quais afinidades ou dissonâncias entre as trajetórias de estudantes e professores podem se converter, à sombra da consciência desses agentes, em diferentes dinâmicas interacionais, refletidas não somente nas diferentes trajetórias de ingresso dos estudantes do Allende no Ensino Superior como também na eventual reprodução, por parte de alguns estudantes, das visões de mundo e das disposições políticas projetadas pelos professores do cursinho, assegurando-se, desse modo, a contínua reprodução da iniciativa.

Portanto, se os primeiros capítulos da tese introduziram a oposição reiteradamente expressa pelos próprios entrevistados, entre seus estilos de vida na condição de “estudantes-ascéticos” e os estilos de vida de seus pares de idade em seus bairros, supostamente afiliados ao “funk ostentação” e caracterizados como “trabalhadores-consumidores”, nota-se, a partir do capítulo quatro, que a passagem pelo cursinho incita uma clivagem entre os próprios “estudantes ascéticos”.

Assim, de um lado, temos os jovens marcados pelos mais sensíveis graus de homologia ante as condições de socialização e de escolarização que caracterizam a maioria dos professores do Allende e que, logo, incorporam efetivamente as universidades públicas, em geral a partir das mesmas carreiras frequentadas pelos professores (isto é, nas áreas de Humanidades e de Educação), na condição de destino universitário possível e desejável. Como vimos no caso de Elena e de Glauco, a transformação do destino universitário incorporado faz-se acompanhar, igualmente, de

transformações relevantes do destino ocupacional projetado em direção, como ocorreu recorrentemente na amostra, à docência na educação básica compreendida a partir dos sentidos de uma “missão” política e cultural.

A despeito das hesitações que a inclinação à docência no ensino público motiva, tanto nos jovens quanto em suas famílias, dadas as precárias condições de trabalho a ela associadas, vimos seus sentidos de “missão” cultural e política — incorporados a partir da interação junto aos professores do Allende — suplantarem tais hesitações levando os jovens retratados a abandonar suas projeções universitárias e ocupacionais anteriores, centradas nas carreiras voltadas à acumulação imediata de capital econômico, para o ingresso nas carreiras associadas à acumulação de capital cultural, designadas por Bourdieu (1984) como o polo dominado do sistema universitário.

Por outro lado, os estudantes marcados por condições e trajetórias divergentes ante aos percursos educacionais dos professores do Allende são tendencialmente menos inclinados aos destinos universitários e ocupacionais acima descritos. Eles não se sentem atraídos pelos sentidos culturais ou políticos da “missão” docente, incansavelmente projetada pelos professores do Allende, tendendo a perseverar em suas projeções nas carreiras associadas à acumulação de capital econômico.

Não obstante, a maior seletividade dessas carreiras frustra quaisquer perspectivas de cursá-las em instituições públicas: entre os entrevistados e, na verdade, entre todos os jovens que conheci no Allende, notei somente o caso de Renato como estudante aprovado em uma dessas carreiras em uma universidade pública, embora, como frisado na análise de seu caso, ele tenha obtido aprovação na carreira de Contabilidade, o curso de perfil “técnico” da Faculdade de Administração e Economia da USP.

Assim, esses estudantes de origens e trajetórias dissonantes tendem a se orientar às instituições privadas de Ensino Superior. No caso de Lucas, vimos um caso excepcional, no qual o garoto logra obter uma bolsa PROUNI em uma dessas instituições prestigiadas: ele ingressa no curso de Marketing do Mackenzie. No caso de Marisa e de tantos outros estudantes do Allende, entretanto, a trajetória de ingresso no Ensino Superior marca-se por percursos mais próximos às condições dos chamados “trabalhadores-estudantes” em instituições massificadas, trabalhando em tempo integral para financiar seus estudos e associando sentidos inequivocamente pragmáticos à sua educação superior.

Ao centrar o estudo em uma iniciativa de cursinho popular, meu objetivo jamais foi, obviamente, me alçar à eventual posição de juiz em última instância acerca da pertinência ou não das práticas e perspectivas – tanto as políticas, quanto as pedagógicas – adotadas pelos professores e coordenadores da iniciativa investigada, já que tal postura, além de arrogante, revelar-se-ia como absolutamente injustificada e imprópria aos propósitos acadêmicos do trabalho.

Assim, o que busquei incessantemente ao longo de meu trabalho foi empreender uma análise visando compreender como as condições sociais objetivas e subjetivas que caracterizam as trajetórias e os padrões interacionais, tanto de estudantes quanto de professores do Allende, conformam não somente as potencialidades, como também as limitações do trabalho pedagógico e político conduzido no cursinho.

Nesse sentido, tornou-se possível observar os casos específicos em que a passagem de um determinado estudante pelo Allende parecia deflagrar a ampliação e a concretização de todo o potencial educacional – e, por vezes, político – do qual esse jovem fora constituído a partir dos processos de socialização e de escolarização a que fora anteriormente exposto ao longo de sua trajetória. Como se viu, esses casos específicos referem-se aos estudantes que haviam sido expostos a processos de escolarização e de socialização marcados por condições particularmente privilegiadas com relação à maioria dos alunos do cursinho.

Não obstante, seria ingênuo considerar que tal constatação equivaleria à afirmação de que o “cursinho não faz diferença” nessas trajetórias. Os longos relatos desses entrevistados sobre suas descobertas no Allende, bem como sua alegria e seu sentimento de gratidão para com os professores do cursinho, evidenciam que a passagem pelo Allende revela-se como uma experiência que, ocorrendo no momento biográfico em que esses jovens iniciam seu processo de transição à vida adulta, contribui sobremaneira para orientar esse processo em uma direção na qual aquelas potencialidades, inscritas nesses jovens por suas experiências pregressas, poderão ser plenamente acionadas e efetivadas. E isto definitivamente não é pouco: afinal, quantos não são os possíveis descaminhos e intercorrências nas trajetórias sociais e educacionais de agentes – principalmente entre aqueles que não vivenciam as condições socialmente mais favoráveis para o ingresso em uma universidade prestigiada – que podem deflagrar o desperdício do potencial latente nesse agente, incorporado a partir de suas experiências pregressas?

Quanto às limitações das práticas políticas e pedagógicas dos professores, descritas e analisadas ao longo do trabalho, retomo o conteúdo já expresso ao fim do último capítulo, reafirmando que o papel da sociologia da educação no combate à reprodução das desigualdades educacionais é exercido através da contínua indagação acerca dos mais diferentes processos e dinâmicas de reprodução dessas desigualdades, com o intuito de elaborar pesquisas, artigos, livros ou cursos que possam munir outros pesquisadores, militantes ou profissionais da educação (sobretudo esses dois últimos) de conhecimentos mais claros e sistemáticos sobre os condicionantes que se, por um lado, não podem ser completamente neutralizados no âmbito limitado das instituições educacionais, por outro, ainda não foram enfrentados, na ampla maioria dos estabelecimentos públicos de ensino (básico ou superior) em nosso país, com todas as armas que estão presentemente à nossa disposição.

Referências Bibliográficas

- ALEXANDER, Jeffrey. The reality of reduction: the failed synthesis of Pierre Bourdieu *In: _____ Fin de siècle. Relativism, reductionism and the problem of reason* London: Verso, 1995, p. 128-217.
- ALMEIDA, Ana. **As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social** Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
- ALVES, Fatima; LASMAR, Cristiane & KOSLINSKI, Mariane. Observatório Educação e Cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais **Revista Eletrônica de estudos urbanos e regionais** Ano 3, n. 8, p. 08-21, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil **Revista Brasileira de Educação** n.19, p.87-98, 2002.
- ANDRADE, Cibele. **Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social** Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social> Acesso em: 27 de outubro de 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Família e da Criança** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BEAUD, Stéphane. **80% au BAC... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire** Paris: La Découverte, 2003.
- BECKER, Howard. Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship **Journal of Educational Sociology** n.25, v. 8, p. 451-465, 1952.
- _____. **Outsiders – Studies in the Sociology of Deviance** Nova Iorque: Free Press, 1991.
- _____. **Tricks of the Trade: how to think about your research while you're doing it** The University of Chicago Press: Chicago, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control** London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BERTAUX, Daniel & THOMPSON, Paul. Introduction *In: BERTAUX, Daniel. & THOMPSON, Paul. (Orgs.) Pathways to Social Class: a qualitative approach to social mobility* New Brunswick & Londres: Transaction Publisher 2007, p. 1-37.
- BERTONCELO, Edison R.E. As Classes na Teoria Sociológica Contemporânea **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, n. 67, p. 25-49, 2009.
- BONALDI, Eduardo. **O pequeno investidor na bolsa de valores: uma análise da ação e da cognição econômica** 202 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.
- _____. Articulando os níveis micro e macro na análise da comunicação pedagógica: a interação face a face e sua estruturação social **Educ. rev.**, v. 31, n. 2, p. 281-307, jun. 2015a.
- _____. Abordando uma “questão-limite”: as diferentes trajetórias sociais e educacionais entre irmãos socializados em um mesmo contexto familiar **37ª Reunião Nacional da ANPED** GT de Sociologia da Educação: Florianópolis, SC, 2015b.

BONALDI, Eduardo & SILVA, Elizabeth. Gendered Habitus in Engineering: Experiences of Brazilian Students **International Journal of Science, Gender and Technology** (Special Issue: Brazil), v. 6, n.1, p. 144-64, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Argélia 60: structures économiques et structures temporelles** Paris: Éditions de Minuit, 1977.

_____. Les trois états du capital culturel **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 30, n.1, p. 3-6, 1979.

_____. **Le sens pratique** Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. **Homo Academicus** Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

_____. Social Space and Symbolic Power **Sociological Theory** v.7, n.1, p.14-25, 1989.

_____. **La Noblesse d'Etat: Grandes ecoles et esprit de corps** Paris: Les Éditions de Minuit, 1989b.

_____. On the Family as a Realized Category Theory, **Culture & Society**, v. 13, p. 19-26, 1996.

_____. **A dominação masculina** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O poder simbólico** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Condição de classe e posição de classe *In*: MICELI, Sérgio. (Org.) **A Economia das trocas simbólicas** São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 03-27.

_____. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento** São Paulo: Edusp, 2007b.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura *In*: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. (org.) **Escritos de Educação** Petrópolis: Vozes, 11ª ed., 2010. p. 39-65.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude & PASSERON, Jean-Claude. **O Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU Pierre. & PASSERON, Jean-Claude. **Les Héritiers: les étudiants et la culture** Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

_____. **La Reproduction** Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre, BOLTANSKY, Luc. & SAINT-MARTIN, Monique As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino *In*: DURAND, José Carlos Garcia (Org.) **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 103-176.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Löic. **An Invitation to Reflexive Sociology** Cambridge: Polity Press, 1992.

BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. **Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life** New York: Basic Books, 1976.

BYALICK, Robert & BERSHOFF, Donald. Reinforcement practices of black and white teachers in integrated classrooms. **Journal of Educational Psychology** v. 66, p. 473-480, 1974.

CARITHERS, Martha. School desegregation and racial cleavage, 1965-70: A review of the literature. **Journal of Social Issues**, v 26, p.25-48, 1970.

CARVALHO, Marília P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas **Estudos Feministas**, v.9, n.2, p. 554-574, 2001.

_____. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar *In*: MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. (Orgs.) **Multiculturalismos: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas** Petrópolis: Vozes, 2008. P. 90-124.

CICOUREL, Aaron V. & KITSUSE, John. **The Educational Decision-Makers** Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1963.

COLEMAN, James S. **Foundations of Social Theory**, Cambridge: Harvard University Press, 1990.

COMIN, Álvaro & BARBOSA, Rogério J. Trabalhar para estudar: Sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil **Novos Estudos** n. 91, p. 75-95, 2011.

COSTA, Márcio. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso **Educação em Revista**, v. 26, n.2, p. 227-247, 2010.

COSTA, Márcio & KOSLINSKI, Mariane. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro **Cadernos de Pesquisa** v.41, n.142, P. 246-266, 2011.

COSTA, Valter Almeida. **Política Educacional para o Ensino Médio e o Ensino Técnico do Estado de São Paulo – Expectativas dos Estudantes de Quatro Unidades Escolares da Zona Leste da Capital e Disputa Ideológica na Educação** 408 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

CUNHA, Antônio Geraldo. (Org.) **Vocabulário Histórico e Cronológico do Português Medieval** Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2015.

D’ÁVILA, José Luís. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe **Educação e Sociedade** v. 19, n.62, p. 31-63, 1998.

DELA BANDERA, Nicolau. **Esforço e “Vocação”: a produção das disposições ao sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo** 244 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

DURKHEIM, Émilie. **As Regras do Método Sociológico** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELIAS, Norbert. Qu’est-ce que la sociologie? Paris: Pandora, 1981.

EMANCIPA **Cursinhos da Rede Emancipa** Disponível em: <http://redeemancipa.org.br/> Acesso em 07 de janeiro, 2015.

ESPANHOL, Juliana & LISBOA, Ana Paula. MEC revela média de notas dos alunos no Enem 2014 **Jornal Correio Braziliense** Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/especial_enem/2015/01/13/especial-enem-interna,466144/inep-revela-media-de-notas-dos-alunos-no-enem-2014.shtml Acesso em: 11 de maio de 2015.

FCC- Fundação Carlos Chagas **Mulheres brasileiras, educação e trabalho** Disponível em: <http://www.fcc.org.br/bdmulheres/serie3.php?area=series> Acesso em: 27 de outubro de 2012, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: Principais orientações, principais resultados desde 1965 In: FORQUIN, Jean-Claude. (Org.) **Sociologia da Educação — Dez Anos de Pesquisa**, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 19-79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARTMAN, David. The strength of weak programs in cultural sociology: A critique of Alexander's critique of Bourdieu **Theory and Society** n.36, p. 381-413, 2007.

GOFFMAN, Erving. On cooling the mark out: Some aspects of adaptation to failure **Psychiatry**, v. 15 n. 4, p. 451-463, 1952.

GRÜN, Roberto. **Negócios & famílias: Armênios em São Paulo**. São Paulo: Sumaré/Fapesp, 1992.

KUHN, Thomas S. **The Structure of Scientific Revolutions** Chicago and London: University of Chicago Press 1970.

HOLLAND, Janet REYNOLDS, Tracey & WELLER, Susie. Transitions, networks and communities: the significance of social capital in the lives of children and young people **Journal of Youth Studies**, v. 10, n.1, p. 97-116, 2007.

HOLLAND, Janet. Young People and Social Capital: What Can It Do For Us? **Families & Social Capital Research Group Working** Disponível em:

https://www.lsbu.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0005/9437/young-people-social-capital-families-research-working-paper.pdf Acesso em 18 de setembro de 2014, 2008.

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Resumo técnico do censo da educação superior de 2011** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> Acesso em 07 de outubro de 2013.

LAHIRE, Bernard. **Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire** Lyon: PUL, 1993.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

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

_____. **A cultura dos indivíduos** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAREAU, Annette. **Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life** Berkeley: University of California Press, 2003.

LAURENS, Jean-Paul. **1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LIMA, Márcia. As novas políticas de inclusão escolar e as famílias: o caso dos beneficiários do Prouni na Região Metropolitana de São Paulo. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Vozes, 2013, v. 1, p. 312-333.

MACLEOD, Jay. **Ain't no making it: aspirations and attainment in a low-income neighborhood** Boulder: Westview, 1995.

MALINOWSKY, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**, 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS FILHO, João Roberto. **Movimento Estudantil e Ditadura Militar** Campinas: Papirus, 1987.

MAUGER, Gerárd. Jeunesse: essai de construction d'objet **Agora debates/jeunesse**, nº 56, P. 9-24, 2010.

MENEZES, Roberto G. O movimento pelo resgate social do cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa *In*: ARELARO, Lisete; FRANÇA, Gilberto Cunha e MENDES, Maíra T. (Orgs.) **Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior** São Paulo: Xamã, 2012, p. 109-121.

MESQUITA, Wilson A. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo** 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, 2012.

MISCHE, Ann. **Partisan Publics: Communication and Contention accross Brazilian Youth Activists Networks** Princetown: Princetown University, 2008.

MONTANDON, Cléopâtre. O desenvolvimento das relações família-escola. *In*: MONTANDON, Cléopâtre, PERRENOUD, Philippe. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001, p. 13-28.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação**. Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia, v. 8, n.14-5 1998, p. 91-103.

_____. 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** Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 125-155.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. *In*: ALMEIDA, Ana & NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **A escolarização das elites - um panorama internacional da pesquisa**, Petrópolis: Vozes, 2002, p. 49-65.

NOGUEIRA, Maria Alice. A., AGUIAR, Andréa. Estratégias educativas de grupos socialmente favorecidos: o internacional como capital. **Temas em Educação**, v. 16, p. 108-114, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições **Educação & Sociedade** n. 78, p. 15- 36, 2002.

PATCHEN, Martin. **Black-White Contact in Schools: Its Social and Academic Effects**. West Lafayette: Purdue University Press, 1982.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PEROSA, Graziela S., KERCHES, Cristiane, LEBARON Frédéric. O espaço das desigualdades educativas em São Paulo **Pro-posições**, v. 27, n.2, p. 99-118, 2015.

PESTAÑA, José L. M. Ordre épistémologique, ordre structural et ordre historique dans Homo Academicus In: LEBARON, Frédéric & MAUGER, Gerard. (Orgs.) **Lectures de Bourdieu** Paris: Ellipses, 2012, p. 263-277.

PETERSON, Richard A. & SIMKUS, Albert. How Musical Taste Groups Mark Occupational Status Groups In: LAMONT, Michele & FOURNIR, Marcel **Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality**, Chicago: University of Chicago Press, 1992, p. 152-186.

PETERSON, Richard A. & KERN, Roger A. Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore **American Sociological Review**, vol. 61, p. 900-907, outubro de 1996.

PUTNAM, Robert. **Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community**, New York: Simon and Schuster, 2000.

RAFFO, Carlo & REEVES, Michele. Youth transitions and social exclusion: developments in social capital theory **Journal of Youth Studies**, n.3, v.2, p. 147-166, 2002.

RIBEIRO, Carlos Antônio C. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

RIST, Ray C. Student Social Class and Teachers Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education' **Harvard Educational Review** v. 40, n.3, p 411-50, 1970.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldi. & ZAGO, Nadir. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 199-225.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice & ZAGO, Nadir. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 199-225.

ROSEGRANT, Jane K. **Choosing children** Tese de doutorado Cambridge: Harvard College, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo **Estudos Feministas** v.9, n.2, p. 515-540, 2001.

RUDD, Peter & EVANS, Karen. Structure and agency in youth transitions: student experiences of vocational further education **Journal of Youth Studies**, n.1, v.1, p. 39-62, 1998.

SAVAGE, Mike; LI, Yaojun & TAMPOBOULON, Gindo. Rethinking the politics of social capital: challenging Tocquevillian perspectives In: **Assessing Social Capital: Concepts, Policy and Practice** EDWARDS, Rosalind., FRANKLIN, Jane & HOLLAND, Janet. (Orgs.) Cambridge Scholars Press: Cambridge, 2007, p. 70-94

SCHAEFER-MACDANIEL, Nicole J. Conceptualizing social capital among young people: Toward a new theory **Children, Youth and Environments** , v. 14, n. 1, p. 140-150, 2004.

SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos **Informações dos Municípios Paulistas–IMP: Educação**) Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/imp/> Acesso em: 13 de janeiro de 2015.

SILVA, Jaílson de S. **Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SITEPROUNI **O que é o PROUNI?** Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/> Acesso em 08 de janeiro de 2015.

SMALL, Mario. 'How many cases do I need?' On science and the logic of case selection in field-based research **Ethnography** v.10, n.1, p. 5-38, 2009.

SNOW, David A. & BENDFORD, Richard. Framing processes and social movements: an overview and assessment **Annual Review of Sociology**, n.26, P. 611-639, 2000.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

TERRAIL, Jean-Pierre. L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges. In: TERRAIL, Jean-Pierre. **Destins ouvriers; la fin d'une classe?** Paris: Presses Universitaires de France, 1990, p. 223-257.

_____. Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire. **Éducation et Formations**, n. 30, P.3-11, 1992.

TOKARNIA, Márcia. **Escolas públicas devem receber livros didáticos até fevereiro** Agência Brasil Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia> Acesso: 16 de janeiro de 2014.

THOMPSON, Paul. Women, men and transgenerational family influences in social mobility In: BERTAUX, Daniel & THOMPSON, Paul. (Orgs.) **Pathways to Social Class: a qualitative approach to social mobility** New Brunswick & London: Transaction Publisher, 2007, P. 32-61.

UOL ECONOMIA **Boom de computadores aquece a economia** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u326876.shtml> Acesso em: 17 de agosto de 2015, 2007.

VAN ZANTEN, Àgnes H. Les familles face à l'école: rapports institutionnels et relations sociales In: DURNING, P. (Org.), **Education familiale: un panorama des recherches internationales.** Paris: MIRE-Matrice, 1988, p. 185-207.

VIANA, Maria J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades.** 414 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

WACQUANT, Löic. Habitus as Topic and Tool: Reflections on Becoming a Prizefighter **Qualitative Research in Psychology**, n.8, p. 81-92, 2011.

WEBER, Max. **The Sociology of Religion/Max Weber** Boston: Beacon, 1993.

_____. **A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais** São Paulo: Ática, 2006.

_____. The Chinese Literati In: GERTH, Hans; WRIGHT-MILLS, Charles. **From Max Weber: Essays in Sociology** New York, Routledge, 1970, p. 416-445.

_____. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WHITAKER, Dulce C. A. Unesp: diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos (estudo sobre as variáveis formadoras do capital cultural) **Pesquisa VUNESP**, São Paulo: VUNESP, n.2, p.9-21, 1989.

WHITAKER, Dulce C.A. & FIAMENGUE, Elis C. Dez anos depois: Unesp – diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos (estudo das variáveis de capital cultural) **Pesquisa VUNESP**, São Paulo: VUNESP, n. 11, p.22-38, 1999.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas, **Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia**, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001.

_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p.226-237, 2006.

_____. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas **PERSPECTIVA**, v. 26, n. 1, p. 149-174, 2008.

ZÉROLOU, Zaïhia. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche em termes des mobilisation. **Revue Française de Sociologie**, n. 29, 1988, p. 447-470.

Anexo I – Quadros de referência sobre os entrevistados

Estudantes entrevistados (em ordem alfabética)

Nome/idade	Ensino Médio	Escolaridade pais	Ocupação dos pais	Curso/instituição pretendidos	Após o cursinho...
Adriana, 20 anos (entrevistada quando já era professora do Allende)	Colégio municipal que sedia o cursinho	Pai:ES completo, USP, Mãe: EM completo.	Pai: oficial Aeronáutica, Mãe: auxiliar de limpeza	Letras: UNIFESP/ USP Ciências Sociais: UNESP	Letras: UNIFESP, tornando-se professora de literatura no Allende
Ana, 17 anos	Colégio público no Tremembé	Pai: EF completo, Mãe: Superior à distância em instituição privada	Pai: professor de música, Mãe: vendedora	Astronomia: USP/ UFRJ	Após mais um ano de estudos, após sua passagem pelo Allende, ingressa em Astronomia na UFSE.
Arlene, 17 anos	Colégio público em Barueri	Pai: EF completo, Mãe: EM completo por supletivo	Pai: marceneiro, mãe: costureira	Veterinária: USP/UNICAMP ou particular com PROUNI	Não foi possível acompanhar a trajetória
Augusto, 18 anos	Colégio público no Mandaqui e técnico em uma ETEC	Mãe: ES incompleto em instituição privada, Pai: EM completo	Ambos são auxiliares administrativos em um hospital público	Engenharia Civil: USP	Adia os planos de realizar Engenharia Civil na USP para depois da conclusão do tecnólogo em Construção Civil na FATEC, no qual o garoto foi aprovado
Bárbara, 17 anos	Colégio público na V. Nova Cachoeirinha	Pai: não participa da criação da garota, mãe: EM completo	Mãe: digitadora de planilha	Rádio/TV e, após experiência de trabalho, Comunicação em instituição	Aprovada no curso pretendido em instituição

		por supletivo		privada	privada.
Caio, 22 anos	Colégio privado no Mandaqui	Pai: Superior FAAP, mãe: EM incompleto	Pai: programador, Mãe: Dona de casa	Letras ou Geografia em universidade pública	Permanece no Allende durante dois anos como aluno, sendo aprovado em instituição privada e retornando como professor
Camila, 17 anos	Colégio municipal que sedia o cursinho	Pai, técnico em Metalurgia, Mãe: superior em instituição privada	Pai: metalúrgico mãe: inválida após acidente	Não tinha certeza sobre qual curso mas tentaria universidade pública	Não foi possível acompanhar a trajetória
Daniel, 23 anos	Colégio público na V. Mazei	Pai: não participou de sua criação, mãe: EF completo	Mãe: empregada doméstica	Psicologia/ UNESP	Passa um segundo ano no Allende como estudante e colaborador, após esse período, entretanto, não foi possível acompanhar sua trajetória.
Elena, 18 anos	ETEC	Pai e Mãe com EM completo	Pai: carteiro, Mãe: auxiliar administrativa	Letras: USP	Ingressa no curso de Letras da USP e passa um ano como professora no Allende.
Eraldo, 18 anos	ETEC	Pai: não participa de sua criação, Mãe: EF completo	Mãe: empregada doméstica	Filosofia na USP	É aprovado em Filosofia na USP, porém decide, por questões financeiras, realizar o tecnólogo em Construção

					Civil na FATEC
Fabiano, 18 anos	Colégio municipal que sedia o cursinho	Pai: EM completo, Mãe: EM incompleto	Pai: consultor de vendas, mãe: cabelereira	Não sabia qual curso ou instituição desejava	Não foi possível acompanhar a trajetória
Fernando, 22 anos	Colégio público na V. Nova Cachoeirinha	Criado pelos avós com EF incompleto	Avó: maquinista aposentado, avô: dona de casa	Administração em instituição privada	Ingressou no curso de tecnólogo em gestão financeira de uma instituição particular e atuou como colaborador do cursinho durante um ano.
Gabriel, 18 anos	Colégio público na Casa Verde	Pai e Mãe com EM incompleto	Pai: motorista particular, mãe: manicure	Marketing em instituição privada com PROUNI	Não foi possível acompanhar a trajetória
Gisele, 17 anos	Colégio público na Lapa	Pai: EF incompleto, Mãe: EM completo supletivo	Pai: porteiro, mãe: empregada doméstica	Engenharias, USP	Ao longo do cursinho, passa a considerar a USP como “impossível”, focando-se na FATEC. Após o cursinho, entretanto, não foi possível acompanhar sua trajetória.

Nome/idade	Ensino Médio	Escolaridade pais	Ocupação dos pais	Curso/instituição pretendidos	Após o cursinho...
Glauco, 18 anos	SESI – Casa Verde	Pai: EM completo, Mãe: EF completo	Mãe: dona de casa, Pai: auxiliar administrativo	Filosofia: USP/UNIFESP ou Privada com bolsa	Logra obter bolsa para o curso pretendido em uma instituição privada, porém

					no segundo ano do curso obtém transferência para a UNIFESP.
Janaína, 23 anos	Colégio público em Minas Gerais	Mãe: magistério, pai: não participa da educação da entrevistada	Mãe: sócia de uma pequena empresa de brindes corporativos	Medicina: instituição particular	Não foi possível acompanhar sua trajetória
Lígia, 18 anos	Colégio Público na Lapa	Mãe: EF supletivo, Pai: EF incompleto	Mãe: costureira, Pai: auxiliar de limpeza	Não sabia qual curso, porém pretendia tentar USP ou particulares via PROUNI	Não foi possível acompanhar sua trajetória
Lucas, 18 anos	Colégio municipal que sedia o cursinho	Pai: EM completo, Mãe: EM incompleto	Pai: aposentado, mãe: vendedora autônoma	Marketing no Mackenzie via PROUNI	Ingressa no curso e instituição pretendidos através do PROUNI
Marisa, 18 anos	Colégio público na Casa Verde	Pai: não participou da educação da entrevistada, Mãe: EM completo	Mãe: recepcionista	Turismo ou hotelaria em instituição privada via PROUNI	Sob influência da prima, bolsista PROUNI em Economia, muda sua escolha para Administração. Porém, não logrando obter a bolsa PROUNI, encontra um emprego para pagar a faculdade.
Natália, 20 anos (entrevistada já na condição de coordenadora do Allende)	Colégio municipal que sedia o cursinho	Mãe: ES completo em instituição particular, Pai: EM completo	Mãe: foi jornalista e líder de movimento social, Pai: pequeno empresário (buffet para	Políticas Públicas UFABC	Ingressa no curso e instituição pretendidos, tornando-se uma das coordenadoras mais ativas no

			festas).		Emancipa.
Regina, 20 anos (entrevistada já na condição de coordenadora do Allende)	Colégio municipal que sedia o cursinho	Mãe: EF completo, Pai: EM completo	Pai: segurança, mãe: dona de casa	Pedagogia: USP/UNIFESP	Ingressa no curso de Pedagogia da UNIFESP, tornando-se coordenadora do Allende.
Renato, 19 anos	Colégio público em Diadema	Mãe e pai com EM completo	Pai: repositor de estoque, mãe: procurando emprego como vendedora ou recepcionista	Economia na UNESP, Contabilidade na USP	Após o Allende, realiza o cursinho popular da Faculdade de Medicina da USP, sendo aprovado, primeiro, em Economia na UNESP e, nas últimas chamadas de vaga, em Contabilidade na USP. Opta pelo último e integra o cursinho na condição de colaborador da Rede Emancipa.
Tais, 18 anos	Colégio público no Jaçanã	Pai: não participou da educação da entrevista, Mãe: Ensino Médio incompleto	Mãe: costureira autônoma	Biologia ou Ciências Ambientais em instituições públicas ou em particulares via PROUNI	Após não lograr aprovações nos vestibulares que prestou, engravida e passa a morar com o namorado. Não foi possível, entretanto, recolher informações sobre suas eventuais atividades de trabalho ou estudo.

Thainá, 18 anos	Colégio particular no Morumbi através de um programa de bolsas	Avô: EM completo Avó: EF incompleto	Avô: metalúrgico, Avó: costureira	Geologia em instituições públicas	Não foi possível acompanhar sua trajetória
Washington	Colégio público em Santana	Pai e mãe com médio incompleto	Pai: administra três bares, Mãe: dona de casa	Tecnologia da Informação em instituições privadas	Logra ingressar em uma instituição privada, pagando a faculdade com o salário de um emprego em sua área (em uma concessionária japonesa de carros).

Professores e coordenadores do Allende entrevistados*

Nome/Idade	Curso/Instituição universitária	Escolaridade/ocupação dos pais	Ex-aluno do Allende ou não	Coordenador ou professor do Allende	Filiado ou não ao PSOL
Adriana, 20 anos	Letras: UNIFESP	Pai: ES completo, oficial da Aeronáutica, Mãe: EM completo, auxiliar de limpeza.	Sim	Professora de Português	Não
Diego, 19 anos	Engenharia Química: UNIFESP	Pai: ES incompleto (Física, UNIFESP), sargento da Aeronáutica, Mãe: EM completo, auxiliar de enfermagem	Não	Professor de Matemática	Não
Elena, 18	Letras: USP	Pai: EM completo, carteiro, Mãe: EM completo, auxiliar	Sim	Professora de	Não

anos		administrativo		Literatura	
Caio, 22 anos	Letras: Instituição particular no centro de São Paulo	Pai: ES completo, programador, Mãe: EM incompleto, dona de casa	Sim	Professor de Literatura	Sim
Glauco, 18 anos	Filosofia: UNIFESP	Pai: EM completo, auxiliar administrativo, Mãe: EF completo, dona de casa	Sim	Professor de Filosofia	Sim
Natália, 20 anos	Políticas Públicas: UFABC	Pai: EM completo pequeno empresário (dono de buffet de festas, Mãe: ES completo, foi jornalista e líder de movimento social	Sim	Coordenadora	Sim
Regina, 20 anos	Pedagogia: UNIFESP	Pai: EM completo, segurança, Mãe: EF completo, dona de casa	Sim	Coordenadora	Sim
Renato, 19 anos	Contabilidade: USP	Pai: EM completo, repositor de estoque, Mãe: EM completo, procurando emprego como vendedora ou recepcionista	Sim	Coordenador	Sim

* Como esclarecido na seção metodológica da tese, a maioria dos professores são ex-alunos do Allende, entrevistados tanto na condição de “estudantes” quanto de “professores ou coordenadores”, escolha que nos propiciou trabalhar a temática da conversão entre esses dois estatutos.

Pais ou (adultos do círculo familiar responsáveis pela educação dos informantes) entrevistados

Nome do entrevistado/idade/grau de parentesco com o informante	Escolaridade/ocupação	Histórico de migração familiar	Começou a trabalhar com qual idade	Número de filhos ou crianças/jovens sob sua responsabilidade
Anelize, 38 anos, mãe de Eraldo	EF completo, empregada doméstica	Questão não tematizada na entrevista	13 anos, costureira	Quatro filhos no primeiro casamento, dois em seu presente casamento
Elaine, 40 anos, mãe de Marisa	EM completo, recepcionista	Seus pais vieram do interior de MG, nasceu em São Paulo	16 anos, balconista	Três filhos, divorciada
Irene, 56 anos, mãe de Augusto	ES incompleto, auxiliar administrativo	Migrou do interior de São Paulo aos 26 anos de idade	Após os 20 anos, vendedora	Dois filhos, divorciada
Cláudio, pai de Arlene, 46 anos	EF completo, marceneiro	Migrante do Pará	Aos 12 anos na lavoura	Três filhos, casado
Miguel, 49 anos, pai de Renato	EM completo, repositor de estoque	Pais migrantes do interior do Paraná e da Bahia	Aos 13 anos, <i>office boy</i>	Dois filhos, casado
Maria, mãe de Gabriel, 36 anos	EM incompleto, manicure	Pais migrantes do interior do estado	Aos 16 anos, como auxiliar de limpeza	Três filhos, casada

ANEXO II – Exemplo de uma entrevista transcrita e analisada¹¹³

Eraldo, entrevista realizada em maio 2013

Situação da entrevista e notas da observação participante sobre o entrevistado

Eraldo havia me chamado a atenção no cursinho pela seriedade que parecia empenhar nas atividades do mesmo, pela rapidez com a qual já buscou estabelecer contato com os professores da iniciativa, desde o dia da matrícula, e por suas frequentes manifestações nos círculos, apoiando as perspectivas políticas projetadas pelos professores.

O garoto de 18 anos tem um aperto de mão forte e convicto, que surpreenderá quem vier a julgá-lo pelo porte franzino e a estatura apenas mediana. Ele usa aparelho móvel nos dentes, tem um corte de cabelo curto, quase raspado, e é pardo com uma tonalidade de pele bem clara.

No cursinho, ele apareceu uma ou duas vezes com uma camiseta do Bob Marley, seu toque de celular é um reggae e ao fim da entrevista mostrou-me as fotos de quando cultivava os cabelos rastafári (segundo ele, parou de cultivá-los porque o processo era extremamente dolorido). Contudo, essa identificação com a cultura reggae não parece ter se traduzido em transgressões tipicamente ligadas a ela, como o uso da maconha, pois a todos que o vêem, Eraldo parece se afigurar como um garoto “comportado” e ele próprio se compraz em construir e apresentar essa imagem: ao fim da entrevista, ele irá se descrever como “a exceção da exceção” entre os meninos do seu bairro.

Um dia antes de nossa entrevista, ele perguntou-me, por SMS, se ele e uma colega de escola também poderiam me entrevistar para um trabalho de sociologia do colégio. Obviamente, assenti, pensando como seria curioso essa inversão de papéis: de entrevistador passei a entrevistado e depois retornei à condição de entrevistador naquela tarde na biblioteca do Parque da Juventude.

¹¹³ Como será possível notar, o material produzido para cada entrevista é introduzido por notas acerca da situação da entrevista e das informações recolhidas sobre o entrevistado ao longo da observação participante, bem como por um quadro sumário sobre a análise da entrevista transcrita.

Quadro sumário de análise

<p>Nome/idade/ Mês da entrevista</p>	<p>1. Posição social e capital cultural dos pais (cultivo deliberado x desenvolvimento espontâneo)</p>	<p>2. Escolarização e práticas de estudo</p>	<p>3. Lazer, práticas culturais e mobilidade urbana</p>
<p>Eraldo, 18, maio de 2013</p>	<p>Mãe, doméstica, EF completo, padraço motoboy, EM completo. Um padrão misto de desenvolvimento espontâneo, porém moralmente vigiado pela mãe, e de cultivo deliberado, em virtude das atividades da “organização” religiosa a que pertence, bem como da visão de “crescimento pessoal” constante infundida por ela (estimulando leitura, contato com adultos, discussão etc.). Seus interesses a musicais (incorporados a partir de suas relações com um professor de artes e, depois, sua participação em uma banda) também são elementos desse aspecto de cultivo deliberado em sua trajetória. O ingresso no mundo do trabalho aos 16 o faz abandonar a banda e prejudica seu desempenho escolar.</p>	<p>Primeira escola, estadual, no seu bairro Jd. Peri. Depois é transferido para o VAS (Santana), a convite do professor de música que queria a ele e a seus primos na banda da escola. Seguindo um elogio recebido de um garoto mais velho, faz um ano de magistério no Derville. Entrelaçamento entre modulações de gênero e as perspectivas de ascensão via sistema universitário, incorporadas pela “organização”, conduzem-no a tentar ETEC, por influência direta de um modelo de socialização. Porém, escolhe uma ETEC “próxima de sua realidade”. Ajudado por um cursinho p/ o vestibulinho da ETEC, no qual ele é o único a não evadir, passa em 1º lugar na seleção para a mesma. Além do Emancipa, faz Educafro todos os dias. Formulou um cronograma de estudos a partir das disciplinas que têm no EM, estudando de 2 h e meia a 3h diariamente, a partir dos livros didáticos do colégio e de apostilas de cursinhos particulares conseguidas a partir de amigos da “organização”.</p>	<p>A música e seu trompete compõe boa parte de seu lazer e tempo livre junto às atividades da “organização” religiosa (ele tem, inclusive, um cargo na “organização”).</p> <p>Outro lazer que menciona é as aulas de matemática dadas para uma senhora que conheceu na Educafro. Diz sentir-se assim como os professores do cursinho ao estar ajudando a velhinha. Ou seja, aqui se vê a tradução dos princípios comunitários de solidariedade, incorporados na “organização”, e, a partir deles, a compreensão dos cursinhos populares como espaços de caridade e não de mobilização política.</p> <p>Desde o EF vem do Jd. Peri para Santana, pois estudou no VAS e no Derville, agora também desloca-se uma hora de ônibus diariamente à ETEC.</p>

4. Experiências no mundo do trabalho, pressões familiares para tanto ou para o prolongamento dos estudos	5. Modulações de gênero/raça ou variações individuais da experiência de classe	6. Percepção do universo dos possíveis (projeção de possibilidades universitárias e de trabalho)
<p>Viu o anúncio do ‘jovem aprendiz’ nos Correios, encorajado pela mãe, prestou o concurso e foi aprovado. Permaneceu até o fim do contrato (2 anos de programa). Quando teve dúvidas sobre sua continuidade no mesmo, uma vez que era escalado para “tapar buracos” na empresa, resolveu cumpri-lo até o final a partir do aconselhamento dos amigos de “organização” que lhe convenceram da importância do curso no Senai que complementava o programa (atentar p/ a educação profissionalizante, sempre presente na trajetória dos garotos até aqui entrevistados).</p> <p>Não obstante, ele próprio não gostou do curso, decidindo-se a não trabalhar com Administração.</p> <p>Dava o vale refeição p/</p>	<p>As modulações de gênero são umas das que se entrelaçam para definir o abandono do magistério.</p> <p>Assumindo a si e sua família como negros, tematiza a cor como critério de escolha afetiva das mulheres de sua família, inclusive de sua mãe,</p> <p>A questão racial também emerge na desconfiança e no medo familiar com relação à polícia.</p> <p>A organização religiosa e as atividades musicas constituem-se em instâncias de modulação da trajetória de Eraldo como uma variante dos destinos sociais comuns a sua classe. A religião parece agir na internalização das perspectivas de “crescimento pessoal” (isto é, ascensão social) principalmente através da adesão ao sistema</p>	<p>Antes ele queria trabalhar com música, a partir da leitura de <i>O mundo de Sofia</i>, toma contato com filosofia, pesquisa sobre a área e decide que gostaria de ser professor. É verdade que se desilude quando toma conhecimento da realidade salarial de um professor de filosofia, porém se observa aqui o ajustamento de camadas populares às carreiras diplomadas economicamente menos promissoras, encarando-as como ascensão social, ao contrário de jovens da classe média.</p> <p>Afirma que quer USP, mas aceitaria fazer outra universidade, com o pensamento de que sempre estudaria muito para fazer pós na USP, pois jamais deveria desistir da “melhor”.</p> <p>Seu plano é, fazer como o professor D. faz, ou seja,</p>

<p>ajudar a mãe em casa e o salário (1/2 mínimo) ficava p/ ele ter alguma independência. Após o fim do programa, o primo chamou-lhe para um trabalho que ele recusou dado seu foco no vestibular.</p> <p>Ou seja, primeiramente, vimos o trabalho atrapalhar a escola e agora o trabalho ser recusado pela faculdade, sob a anuência da mãe.</p> <p>Porém, Eraldo afirma que é muito ruim voltar a ser financeiramente dependente da mãe, mesmo sendo esta bem compreensiva.</p>	<p>escolar: colega da “organização” é fundamental para sua ida à ETEC. Interessante notar que suas práticas de estudo são distintas a partir dessa trajetória (ligar com Helena e Diego).</p> <p>Além disso, ambas incutem a auto confiança e a espontaneidade para transitar no mundo dos adultos e das instituições, competências sociais tipicamente de jovens de classe média.</p>	<p>desde o segundo ano da filosofia, dar aulas para se manter (isto é, ele já projeta a condição de estudante-trabalhador no curso universitário menos propenso a isso, observemos também que, a toda etapa de sua trajetória, ele escolhe uma pessoa como modelo e busca segui-la).</p> <p>* No fim do ano, quando entrevistei sua mãe, Eraldo me conta que, na reta final dos vestibulares, trocou seus planos, prestando e sendo aprovado no curso de tecnólogo em Construção Civil da Fatec. Associa a mudança a suas inseguranças com a perspectiva financeira oferecida pela carreira de professor em filosofia.</p>
--	--	---

Transcrição da entrevista e destaque em cor dos eixos sumarizados no quadro acima

1. Verde (trechos correspondentes ao primeiro eixo do quadro acima)

2. Azul (correspondentes ao segundo eixo)

3. Roxo (correspondentes ao terceiro eixo)

4. Laranja (correspondentes ao quarto eixo)

5. Marrom (correspondentes ao quinto eixo)

6. Cinza (correspondentes ao sexto eixo)

- Bom, pra começar, eu pediria pra você falar com quem você mora, o que eles fazem...

* Então, lá em casa moramos eu, minha mãe, meu padrasto, minha irmã de 14 anos, outra irmã de 5 e meu irmão de 7.

- Você é o mais velho então?

*É, eu sou o mais velho de casa mas, por exemplo, minha mãe tem outra filha de 20 anos, que já é casada, tem um filho e tem outro filho que mora com a minha vó, é uma família um pouco dispersa... [risos]

- E o que sua mãe e seu padrasto fazem?

* Minha mãe é empregada doméstica [depois da entrevista esclarecerá que a mãe é diarista] que... E meu padrasto é motoboy e é só os dois que exercem uma atividade lá em casa.

- e seus outros irmãos, mais velhos?

* meu irmão tem 16 anos, ele trabalha como jovem aprendiz no Banco do Brasil e a minha irmã trabalha como atendente de loja de sapato, ela tem um filho e mora com o marido dela.

- Tá, e sua mãe, seu padrasto, eles estudaram até que parte...

* Então, a minha mãe tem até... é... a 8ª série do EF, meu padrasto terminou o EM, meu pai é um outro caso, afastado, que não teve muita influência na minha vida, ele mora em Alagoas e se formou na Federal de Alagoas.

- Mas você nunca teve muito contato com ele?

* Não, hoje eu tenho mais contato, via Facebook, às vezes a gente troca umas ideias. Antes disso... [risos]

- O que você lembra da sua infância?

* Pô, cara, o que eu lembro é que eu gostava pra caramba de empinar pipa e jogar bola, é isso que marcou minha infância...

- E isso acontecia no seu bairro?

* Isso, na quadra da escola, eu morava do lado da escola que eu estudava, a gente pulava o muro pra empinar pipa e jogar bola, mas também não esquecendo o que marcou muito minha infância foi também pela música, né? Eu lembro que o professor de artes da escola, ele não dava muito aula de artes, ele dava mais música que era mais a área dele. Então, eu aprendi a tocar flauta doce, depois eu peguei a corneta e hoje eu tô tocando trompete, né? Eu sou trompetista, isso foi o que marcou...

- Que legal! E onde você toca trompete?

* Primeiro eu tocava na banda da escola, aí eu fui saindo com a banda da escola pros festivais regionais e aí eu fui conhecendo outras bandas, né? Aí eu conheci a banda “*Drum Corps e Progresso*” que, como é que eu posso dizer? Que pela classe dela, que ela é uma *drum corps*, ou seja, que ela é uma banda marcial que faz coreografias, ela é a melhor do Brasil, quer dizer, foi, né? Porque agora ela acabou... E eu tinha um grande sonho de tocar nessa banda, né? Eu pensava ‘pô, meu, já imaginou eu tocar na melhor banda de *drum corps* do Brasil’, inclusive a única reconhecida no Brasil, acho que na América Latina também, pelo DCI, que é um

organismo lá dos EUA que cuida dessas bandas *drum corps* no mundo... Aí eu fiz o teste e passei e foi assim que eu me fortaleci na música... Mas hoje eu não toco mais na Progresso, eu toco na banda Taion Loc Tai, que é a banda da minha religião, porque na verdade eu sou budista, né? É... aí depois que eu comecei a tocar, eu descobri que tinha uma banda lá [na sua religião] aí eu fiquei interessado e comecei a tocar lá, né? E foi assim inclusive que eu comecei a ficar mais atuante no budismo também, meio que regeu tudo... [risos]

- mas como é o nome do estilo mesmo? *Drum corps*, como que é... eu acho que eu não conheço esse estilo, é um estilo de bandas de marcha, que... vão marchando...

*É, existe as bandas de marcha que são classificadas como *march bands* e as *drum corps* que seriam bandas marciais, ou seja, elas só possuem instrumentos de metais, trompete, tumba, barítono, nada de saxofone, clarinete que estes são instrumentos de... [inaudível] e elas trabalham no seguinte sistema: digamos que são músicos que se movimentam o tempo inteiro, a gente não para... Inclusive, aqui no Parque da Juventude mesmo, se você tiver a oportunidade, passa aqui aos sábados, esse sábado não, porque vai ter Ação Global, mas aos sábados sempre tem ensaio aqui de uma banda que nasceu do Progresso também. Depois que o Progresso virou uma banda só marcial, eles montaram a *Brazilian Vanguard*, que é de *drum corps*, aí você vai ver que os músicos fazem evoluções e aí saí aquelas coisas maravilhosas e tudo! Tem a parte coreográfica das bandeiras, é muito legal, eu recomendo!

- Pô, fiquei curioso mesmo! Será que no You Tube tem?

* Tem, tem, se você procurar “Progresso *Drums and Corps*”, você vai achar. Se você procurar só Progresso, você vai achar... porque o Progresso hoje só trabalha com marcial, ele não faz mais evolução, mas tem o *Brazilian Vanguard*...

- Mas aí como você conheceu o Progresso?

* então, como eu havia te dito, quando eu saía com a banda da escola nos festivais que a gente participava, como o Progresso sempre ganhava em primeiro lugar, eu falava ‘pô, quero entrar naquela banda!’ [risos] aí, não tinha só eu, tinha também mais dois primos que entraram nesse ramo.

- Legal! Mas aí você chegou a estudar música só na escola ou em outro lugar?

* Na verdade, foi só na escola e no Progresso, né?

- E aí, você ficou quanto tempo no Progresso?

* Eu fiquei um ano... aí eu tive que dar uma parada porque eu tinha passado em um processo seletivo pra tá trabalhando como Jovem Aprendiz nos correios e isso ia tá me atrapalhando para atuar com a banda aos finais de semana, né? Porque eu teria que tá correndo atrás de trabalho da escola, que não tinha tempo de fazer durante semana, de focar na escola.

- Então você tava no Jovem Aprendiz... Isso tinha a ver com o fato de que seu irmão também tava no Jovem Aprendiz? Você foi antes que ele, ele foi depois, como foi isso?

*Eu fui antes, né? Ele entrou no ano passado no Banco do Brasil...

- E o que você tem que fazer pra entrar num programa desse?

* Então, eu consegui por meio de um... como eu posso dizer? Um concurso, né? Que acabou saindo no jornal que os Correios tariam abrindo vagas pra Jovem Aprendiz, aí eu fiz a prova, acabei passando e aí eu ingressei. Mas meu irmão não conseguiu por esse sistema, né? Ele conseguiu através de uma amiga nossa que tinha um contato lá dentro, no Banco do Brasil e eles tavam precisando de jovens aprendizes, aí ele foi prestar uma entrevista e acabou ficando, o processo foi um pouco diferente...

- Mas você ficou sabendo pelo jornal? Não foi ninguém que te falou?

* Isso, foi pelo jornal, não foi ninguém que falou, foi no jornal. Tanto que eu lembro [risos] que quando vi a matéria, eu 'ô, mãe, abriu, né?' e ela 'ah, presta lá, vamos ver se vai dar certo.' [risos]

- E o pessoal ficou contente quando você entrou?

* Ah, ficou contente, muito contente, até por ser uma prova, né? Você sempre tem aquele medo, de ser mais difícil...

- E você tá lá até agora?

* Não, meu contrato foi de 2 anos, eu permaneci 2 anos lá, dia 21 de março desse ano, o contrato foi finalizado e agora eu tô só estudando mesmo...

- Mas você quer achar um emprego ou...

* Não, não, inclusive, logo depois que eu acabei o processo, meu primo me chamou pra trabalhar com ele, mas aí eu preferi não tá trabalhando pra eu me dedicar ao vestibular esse ano, meu desejo é passar na USP! Então eu preciso de um esforço um pouquinho acima da média, não dava pra continuar como antes...

- Entendi e, cara, como é que é esse negócio da religião, como você chegou até o budismo?

* Então, cara, eu sou da 3ª ou 4ª geração budista da minha família, 4ª geração, se não me engano, foi minha bisavô que conheceu, acabou ensinando pra minha tataravó, que virou também [budista], e passou pra minha mãe também, pra minha geração e já tá indo pra geração dos netos da minha mãe, dos meus sobrinhos! [risos]

- Mas vocês nem são japoneses! [risos]

* [risos] é, nem somos japoneses, mas a nossa família sempre teve um contato bem forte com o pessoal, assim, do oriente...

- Legal, e você sabe como foi a história dessa sua bisavô que conheceu o budismo?

* Olha, não sei muito bem não... mas a minha vó, só veio mesmo a ingressar no budismo, depois de muito sofrimento na família, uma época que meu tio tava envolvido com drogas, foi preso e minha vó viu a necessidade de se abraçar uma fé... e foi aí que ela pegou o budismo pra vida dela e passou pra todo mundo...

- Entendi e o que você acha legal do budismo?

* Do budismo? A filosofia que é uma filosofia voltada pra paz mundial, que isso é o que mais me encanta.... também, ser, como eu posso dizer? A gente também pertence a uma organização a *Soka gakkai* que é filiada a ONU, ou seja, tem toda essa proposta da paz, e isso é o que mais me encanta, com todos meu companheiros do lado, a gente muitas atividades voltadas pra paz e educação, a parte de cultura, tem as bandas assim como a banda que eu toco, educação, a gente tem projetos para alfabetização, de pessoas mais velhas, arte, cultura, é, é isso... que me deixa mais... [risos]

- Você já conversou isso com o D., professor [do cursinho] de Filosofia? Ele é budista também, ele vai gostar de você falar com ele...

* Não, ele é budista também? Não sabia não...

- Ah, ele é budista roxo! [risos]

* Budista roxo! [risos] Não sabia não, vou falar com ele!

- E você vai com que frequência no templo?

* Então, na verdade, a gente não chama de templo e sim *Kai khan* [suponho eu que assim se escreva] que é um lugar onde nós nos reunimos pra trocar ideias, um ajudar o outro baseado na filosofia budista... E a frequência que eu vou, é o seguinte, eu tenho um cargo lá, né? Na organização, em que eu sou responsável pelos rapazes de 14 a 30 anos, então a frequência em que eu vou lá é basicamente no fim de semana, mas o correto assim pra eu estar lado a lado dos meus companheiros, no dia a dia, era eu tá fazendo 3 visitas por semana, né? Mas aí como eu tô muito focado nos estudos, só to indo no fim de semana...

- E onde que é?

* Então, a sede aqui no Brasil fica na Liberdade, na Vergueiro, na verdade, na rua Tamandaré... Lá é a central, mas o budismo, ele é bem local, né? Na cidade de São Paulo toda você vai encontrar vários polos, por exemplo, onde eu moro tem um polo que é a regional da V. Nova Cachoeirinha, especificamente no meu bairro, que é o Jd. Peri, tem uma comunidade que é a comunidade do Jd. Peri, aí é bem condensado... que é exatamente pra você ter aquele contato de vida á vida com as pessoas... mas aí quando é uma atividade muito grande que vai englobar toda São Paulo, aí a gente acaba se reunindo lá na Vergueiro mesmo...

- E no seu bairro tem muita gente que é budista?

* No meu bairro eu posso dizer que tem muita gente da minha família que é budista, primos, sobrinhos, tios, tias e, vai, como minha família pega boa parte do bairro [risos] posso dizer que tem bastante budista no meu bairro! Fora os agregados, os namorados das minhas primas que se converteram também, meu padrasto que quando veio morar com a minha mãe se converteu também, os amigos, tenho muitos colegas de escola que se converteram... ou seja, no bairro a gente tá consolidado, posso dizer assim...

- Mas você diria que a maioria é de budistas?

* Do bairro... em proporção... não, não é maioria. Porque se você for pegar a proporção do pessoal evangélico, a gente ainda tá muito baixo, porque lá no meu bairro, a cada esquina você encontra uma igreja evangélica, se tem umas 50 igrejas evangélicas no meu bairro, você vai achar umas cinco budistas, é nessa proporção... mas se você for ver, isso é bastante budista.

- e como vocês vêem os evangélicos?

* então, por essa questão de paz mundial, a gente acaba convergindo com eles, né? Mas a questão de haver um deus, nós não acreditamos, na questão de ter um céu, nós não acreditamos, por exemplo, eles acreditam que você vai ser feliz só depois da morte e nós acreditamos que podemos ser felizes agora, que a felicidade não é uma coisa pra amanhã, é uma coisa pra hoje.

- E a relação de vocês com os evangélicos no bairro, é tranquila?

* Então, é tranquila, é muito tranquila, porque a gente tem bastante essa ideia da tolerância, de um respeitar o outro... então da nossa parte acaba sendo tranquila... pela [parte] deles, quando vai, por exemplo, na escola, quando a professora perguntava a sua religião e eu falava 'sou budista', eles meio que não me enxergavam com bons olhos...

[toca o celular de Erado, como o toque de uma música de reggae. Era sua colega que chegava para inverter os papéis e me entrevistar]

- Mas chegava a ter alguma situação chata?

* Ah, chata eram as piadinhas: 'ah, você é budista, religião da moedinha, 'bundista' alguns iam por esse lado pejorativo' mas, até pela minha orientação, nunca ocorreram confrontos agressivos, mas se fosse depender da outra parte....

- Como sua família e a igreja te orientavam a agir nesses episódios?

* Eu sempre levava essas questões pros veteranos, meus responsáveis e eles sempre me incentivavam a dialogar, né? Que uma coisa bem forte na nossa organização é o diálogo que o nosso mestre que a gente chama de *sensei* [nome japonês, depois conferir na Internet] ele sempre nos incentiva a sempre tá optando pelo caminho do diálogo, agressão nem em última opção, é só a partir do diálogo que algo pode ser mudado, fora isso...

- Certo, então, pelo que eu vi, tinha 2 coisas desde a sua infância, a música e o budismo... a música foi por influência daquele professor ou não?

* Foi, foi por influência dele, do Professor Valdir, lembro dele até hoje... Ele dá aula de música nas escolas da prefeitura inclusive no VAS [escola ao lado do Derville]

- E também empinar pipa na rua...

* Sim, empinar pipa, jogar bola e ler, eu gostava bastante de ler... Minha mãe sempre me incentivou muito a ler, até mesmo por causa da organização, que eles [os "companheiros" da "organização"] tão sempre te colocando pra frente, eles sempre tão te dizendo 'não, você tem

que se atrelar ao mundo, você tem que ter cuidados com seus estudos'. Porque é meio uma irmandade, todo mundo avança junto, né? Sempre pra frente... E a educação... A educação é a única forma que proporciona isso, né? Minha mãe [quando ele era criança] só me deixava ir na quadra [quadra de esportes do bairro] se fosse com meu primo maior, empinar pipa na rua, ela falava 'olha, você só pode até ali, né?' Era uma coisa bem controlada... E eu sempre questionava, 'ah, mãe, mas o meu coleguinha, pode sair a hora que quiser, voltar a hora que quiser' e ela falava 'é, então, mas a educação dele é diferente, não é porque a gente é pobre que vai ser bagunçado dessa forma. Tem que pensar pra frente, assim como a organização nos ensinou a pensar'.

- E o que você gostava de ler? Que tinha a ver com a organização ou não?

* Então, minha mãe, até hoje assina a "Revista 10!", que é uma revista da organização pro público infantil, que passava algumas orientações do nosso mestre e através disso eu fui me desenvolvendo bastante, mas fora da organização, eu sempre gostei de ler Turma da Mônica e alguns mangás que eu ganhava do pessoal oriental que a gente conhece até hoje...

- E em que escola você estudava?

* Escola.... eu morava do lado de uma escola estadual em que eu estudei até a minha 5ª série... Depois disso eu sai do meu bairro e fui morar em outra cidade, em Francisco Morato, mas a gente acabou não se adaptando, era muito longe, então a gente voltou pra cá e aí eu fui matriculado no VAS, aí no VAS eu fui até a 8ª série e depois do VAS eu acabei indo pro Derville. No Derville, eu fiz um ano de magistério lá, eu tava com o objetivo de ser professor, na verdade eu tenho esse objetivo até hoje, aí eu fui pro Magistério, mas não aguentei lá!

- Por que?

* Só tinha eu de homem na sala! Eu era um pouquinho, como eu vou dizer? Assediado pelas mulheres na sala! [risos] Eu namorava na época, ficava um pouquinho chato... mas esse não foi o motivo real, o motivo real é que eu queria uma escola mais voltada pro vestibular, o magistério era mais voltado pro trabalho, pra fazer estágio, não pro vestibular... aí eu prestei o processo seletivo de uma ETEC, a que eu estudo hoje, e acabei passando em primeiro lugar, uma das coisas mais fascinantes da minha vida, que eu me orgulho bastante! Então quando eu passei, acabei voltando um ano do EM, pra pegar desde o começo com a turma e hoje eu tô no 3º ano do EM na ETEC [notemos que ele está no 3º aos 18 anos, em virtude dessa volta ao começo do EM quando iniciou na ETEC].

[Neste ponto, chega a colega de Eraldo e se tem o momento em que os papéis são invertidos e eu me torno o entrevistado para o documentário que eles preparavam como trabalho de sociologia sobre Karl Marx. A entrevista foi filmada com uma câmera digital, trazida pela menina. Durou cerca de 30 minutos. Ela havia preparado 3 perguntas que, em geral, me pediam para comentar a importância de Marx no seu tempo e sua relevância contemporânea. Após as 3 perguntas, Eraldo decidiu incluir uma pergunta sobre Engels e outra, extremamente ampla, sobre as diferenças entre Marx, Durkheim, Weber e um autor cujo nome era incompreensível devido à pronúncia do aluno, mas que, depois percebi ser Comte. O

documentário seria complementado pela entrevista do pai de um dos colegas que, segundo eles, era um “marxista”. Além do documentário, o trabalho incluía uma pequena peça de teatro, a ser apresentada no anfiteatro da escola à classe, e escrita por Eraldo que, ao fim da entrevista, me relatou seu roteiro.

O roteiro começava com duas irmãs. Uma chegando ao som de funk, de shortinhos, enquanto a outra com livros lhe adverte se ela não sabia o que era alienação, após o diálogo entre as irmãs, quando da saída da irmã funkeira, o fantasma de Marx apareceria à irmã estudiosa, dizendo para que ela não desistisse de suas ideias. No segundo ato, enquanto um trabalhador repetia mecanicamente seus movimentos de trabalho em uma linha de produção, a mercadoria que ele produzia, tomava vida e encetava um diálogo com o trabalhador. Eraldo justificou que essa parte fora imaginada por ele a partir das ideias de Marx de que, no capitalismo, as coisas teriam vida enquanto as pessoas obedeceriam às coisas.]

[a entrevista é retomada após a gravação: a inversão de papéis é desfeita]

- Uma coisa que eu tava pensando, sua escola era perto da sua casa, aí você foi pra Francisco Morato, voltou pra Cachoeirinha e depois suas escolas já eram longes da sua casa... Por que aconteceu isso?

* Porque... Lembra do meu professor de música?

- Lembro.

* Eu entrei em contato com ele e ele me chamou pra eu tocar na banda do VAS, mas o VAS era longe, aí ele falou ‘ô, eu arranjo uma vaga pra você e pro seus primos lá, assim vocês fazem o EF na manhã e ficam à tarde pra banda, aí a gente acabou vindo pra cá...

- E a ETEC, é longe da sua casa também?

* A ETEC é na minha região, mas como é um pouco na contramão, acaba dificultando minha chegada lá... dá o que? Em torno de 1 hora e 10 minutos pra eu chegar lá.

- Mas existem várias ETECs, né? Por que você escolheu aquela?

* Existem, eu escolhi aquela por ela ser mais próxima da minha realidade, ali do bairro e tudo, até mesmo por locomoção, né? Mas eu acabei me equivocando, depois que eu entrei lá é que eu vi que eu me equivoquei geral! [risos] Até pensei em ir pra uma outra ETEC, a da Casa Verde, chamada Albert Einstein, mas aí eu já tava tão familiarizado com a escola, com meus colegas de classe que eu acabei ficando...

- E lá, você faz algum ensino técnico ou só o médio?

* Só o médio, na verdade, aqui na ETEC do Parque da Juventude eu prestei pra técnico em Regência, pra entrar mesmo nesse mundo da música, aí eu passei muito bem na 1ª fase, mas não passei na aptidão, até porque era Regência em coro e eu não sou apto pra coro, mas pra regência, regência de banda, então não deu... eles me pediram pra cantar na prova e eu não sabia cantar!

- A ideia de vir pra ETEC... Só você fez isso ou alguém que você conhece já tinha feito, já tinha te falado sobre isso?

* Ah, então, lá na organização, eu tenho um responsável [um “veterano”, como ele afirma em outro momento da entrevista, ou seja, alguém mais velho responsável pela tutela de garotos mais jovens, como ele esclareceria posteriormente] que ele estudou numa ETEC, essa da Casa Verde, a Albert Einstein. Ele se formou no ano de 2005, teve um ótimo ensino médio, conseguiu uma bolsa pra Direito no Mackenzie, pelo PROUNI, aí eu fiquei observando o exemplo dele e falei: ‘pô, meu, eu quero ser que nem esse cara!’ Eu vi que ele dava bastante orgulho pra mãe dele, por ele vir de um meio que ninguém da família dele tinha um nível superior, nada assim, e ele já entrou assim numa faculdade...

- entendi e como era a ETEC?

* Pô, a ETEC comparada com a realidade que eu tinha lá, é um universo totalmente diferente...

- Desculpa, mas a realidade que você tinha aonde?

*Que eu tinha no meu bairro e até mesmo no VAS, não era aquela coisa do ‘ah, eu tô ali porque eu quero’, era ‘eu tô ali porque eu tenho que comer na escola, porque em casa não tem o que comer e porque minha mãe não vai pegar o bolsa família ou senão eu não vou ter leite do programa Leve Leite...’ Eu queria uma coisa maior, eu queria estar do lado de pessoas realmente interessadas, né? Aí eu fui procurar o melhor... Assim como esse meu amigo me falava: ele sempre me falava: ‘Eraldo, você que tá no EM, presta ETEC... É um ensino diferenciado, né? Você vai gostar, né? Você vai entrar numa faculdade, né? Subir seu nível de ensino, né?’ Aí com isso eu fui me interessando e corri atrás... Aí chegou as inscrições do vestibulinho [de seleção para a ETEC], eu fiz e acabei passando...

- E você passou em primeiro?

* Passei em primeiro lugar.

- e como você se preparou pra essa prova?

*Quando eu estudava aqui no VAS, um colega me apresentou um cursinho pré-vestibular pra ETEC, no mesmo esquema do Emancipa, gratuito, os professores eram voluntários, não era lá no meu bairro, era na Zaki Narchi [uma das grandes avenidas da zona norte] e quando eu entrei no cursinho, tinha uns 15 alunos, era uma sala só, numa ONG, bem pequeninha, mas os professores com uma boa vontade iam lá... mas eu percebi que teve uma grande evasão das pessoas e depois de 3 meses só tinha eu no cursinho... uma coisa de louco! Só tinha eu no cursinho! E eu sempre chamando o pessoal pra fazer cursinho, da minha escola, o meu primo mesmo, começou comigo, mas acabou desistindo... aí eu fiquei o ano todinho tendo aulas particulares com os professores! [risos] Não que eu queria, mas os professores tinham a seguinte filosofia: ‘enquanto tiver um [aluno], a gente vai tá aqui!’ e eu ‘nossa, muito obrigado, por vocês terem essa vontade...’

- E eles ficaram sabendo quando você passou?

* Ficaram e ficaram muito felizes!

- E aí o que você pegava pra estudar nesse cursinho?

* A ong dava apostilas pra gente, pra mim, né? Que fui o único a ficar! [risos] apostila para o vestibulinho da ETEC... eu não estudava muito em casa porque a maior parte eu ficava no cursinho, por ser só eu, os professores tinham um desprendimento grande, eles falavam 'ah, se você não tá entendendo isso, eu posso ficar até mais tarde com você te explicando isso'. Eles eram muito maleáveis, né?

- Aí você estudava mais com eles do que em casa?

* Isso, mais com eles.

- E como são as aulas na ETEC? Tem bagunça?

* Bagunça... em toda escola tem, mas a questão é o nível de bagunça, né? Bagunça lá na ETEC é o cara falar quando o professor tá explicando a matéria, mas aí os próprios alunos olham pra cara dele e ele vê que tá fazendo merda... é muito diferente das minhas antigas escolas onde os alunos agrediam o professor verbalmente, eu cheguei a ver casos em que os alunos agrediam os professores fisicamente e eu queria ficar longe disso, buscar o melhor por assim dizer... Na aula de educação física, por exemplo, esse foi o meu maior choque, porque nas outras escolas, no VAS, no Derville, educação física era o professor dar uma bola pra gente e a gente se virava, saía correndo! Na ETEC, não, a professora passa matéria na lousa! Ela fala de atividades aeróbicas e atividades anaeróbicas, coisas que eu nunca ia imaginar... Química, eu só fui entender mesmo o que era química na ETEC, antes eu tinha tido só uma introdução, biologia foi outra coisa que sempre tinha me deixado em dúvida e que eu fui pegar mesmo na ETEC [lembrar que o aluno já havia cursado um ano de EM no Derville]

- E como você gostava de estudar na ETEC? Todo dia, antes da prova?

* Não dava pra estudar muito durante a semana, porque eu trabalhava, tinha que pegar mais durante fim de semana e foi por isso que eu saí da banda, né? O 1º e o 2º ano, na verdade, eu fui empurrando com a barriga, vamos dizendo assim, mas eu conseguir passar não muito bom, mas também não muito ruim. Mas esse ano que eu tô no 3º, eu montei um cronograma de estudos, eu faço o EM de manhã e à tarde eu fico estudando, eu estudo as matérias da escola, estudos os vestibulares e à noite eu faço outro cursinho popular, da Educafro, eu sempre procuro essas coisas que são acessíveis pra mim, né? Eu não tenho condição de tá pagando um Etapa, Anglo, então eu vou dentro do que tá nas minhas condições, né? Até porque é perto de casa. Então, enquanto o pessoal tá me ajudando, eu tô lá! [risos] tanto que minhas notas na escola melhoraram desde que eu parei de trabalhar, surtiu uma diferença muito grande...

- Tá certo, só deixa eu ver se eu entendi, no seu 1º ano no Derville, foi o ano em que você tocou com a Progresso, aí você passou na ETEC, fez o 1º ano de novo, mas largou a banda, até porque foi no 1º e 2º ano em que você já estava trabalhando de jovem aprendiz nos Correios... é isso?

* Sim, sim, é isso...

- E aí quando você pega pra estudar em casa... que materiais você gosta de estudar?

* Então, tem a Internet, mas pessoalmente eu não gosto de estudar muito pela internet, porque eu não acho muito seguro... tem alguns sites que vale a pena, mas como eu tenho alguns livros lá em casa, que eu recebo da escola e umas apostilas que eu recebi de colegas da organização que fizeram Anglo, Etapa, não inteiras, né? Mas apostilas que eu recebi lá... então com esse material eu já consigo tirar uma base, não é aquilo que eu queria mas eu já consigo avançar com esse material.

- e você fez esse cronograma sozinho? Você pode explicar melhor ele?

* Sozinho. Ele tá na mochila lá embaixo [no armário da biblioteca] mas sintetizando, é mais ou menos assim, eu estudo à tarde 3 matérias, cada uma durante uns 50 minutos e eu estudo ou as matérias que eu tive no EM aquele dia ou uma matéria que eu vou ter no outro dia, no dia seguinte... então eu fiz o cronograma, colocando as matérias que eu vou estudar em cada dia, baseado nas matérias que eu tenho na ETEC...

- então, além da ETEC, em casa, você diria que você estuda quanto tempo por dia?

* De 2 horas e meia a 3 horas todo dia.

- e à noite, cursinho da Educafro todos os dias?

* Todo dia cursinho da Educafro, são 3 horas de cursinho.

- E no intervalo entre seu estudo e o cursinho da Educafro, você faz alguma coisa?

* Eu toco trompete, estudo meu instrumento...

- Tá, aí você toca sozinho? e seus vizinhos curtem? [risos]

* Meus vizinhos [risos], esses daí curtem, mas lá em Francisco Morato era mais complicado, inclusive eu tinha que tocar com um copo, né? Pra abafar o som... aquilo me deixava muito frustrado!

- Tá certo, e você gosta tanto de música... e pra ouvir? Que tipo de música você ouve no celular, no mp3?

* Você percebeu que eu gosto bastante de reggae, né? Pelo toque do celular...

- Sim, você já foi pro cursinho com camisa do Bob Marley também, né?

* Tanto que eu cheguei a tocar numa banda de reggae também, eu tinha um amigo do Derville que tocava bateria numa banda de reggae, ele me chamou pra tocar e eu fui, aí eu comecei a fazer uns solinhos, né? Mas eu não gosto só de reggae, tem bastante música de *drum corps* aqui no meu celular, mais o que? Forró universitário eu curto um pouquinho, o pessoal fala que é mais pra [risos] pegar mulher, né?

- [risos] e você é um bom dançarino?

* [risos] eu já fiz um pouquinho de fama... [risos] é a lei da oferta e da demanda, quem sabe, vai ter um pouquinho de status ali, né? Mas é isso, rock eu curto mais ou menos, não é muito minha praia não...

- e tem algum outro lazer que você ainda não mencionou? Alguma coisa que você faz no seu tempo livre?

* Olha, lazer, você vai achar um pouco estranho, mas é... dar aula!

- Dar aula de?

* De matemática, eu dou aula de matemática pra uma senhora, depois que acaba o cursinho do Emancipa, no sábado, eu vou pra casa de uma senhora e ensino um pouco de matemática pra ela, até pra eu me satisfazer um pouco... tipo, pô, meu tô ajudando alguém...

- Você faz isso gratuito?

* por mim eu faria gratuito, mas essa senhora, por ver meu esforço, acaba me dando um dinheiro, me dá uns 10 reais por aula, mas esse dinheiro eu uso mais pra levar exercícios pra ela...

- que legal! E como começou isso? Pelo jeito, ela já é velhinha, né?

* ela já tem quase uns 80 anos... eu acabei conhecendo ela no Educafro, ela faz o cursinho há uns 4 anos, mas ela faz por que? Por conhecimento, né? Não por uma coisa que vai ser prática a ela... e por eu ver que ela tinha dificuldade, eu falei: 'ô, D. Maria, você não quer que eu te ensine matemática? Porque eu vi que a senhora tem dificuldade...' E ela achou maravilhoso... é uma das coisas que me satisfaz bastante! Eu vejo o exemplo de vocês e falo 'pô, legal eu tô fazendo a mesma coisa'.

- E o seu trabalho nos Correios, como era?

* Eu fui contratado como jovem aprendiz pra trabalhar como auxiliar de escritório, mas não foi isso que acabou acontecendo, tanto que lá, eu acabei exercendo algumas atividades operacionais, como mexer com carta que era uma coisa que, por lei, o jovem aprendiz não podia nem ver a carta... Por essa falta de organização da empresa, eu acabava tapando buraco do que tava faltando lá... Por exemplo, um carteiro atrasou o trabalho dele e agora ele tá precisando ir às ruas pra fazer o trabalho o mais rápido possível, então eu tava fazendo meu trabalho administrativo lá e eles já me escalavam pra ajudar o carteiro e isso acontecia rotineiramente... eu meio que deixei de aprender aquela função que eu ia desenvolver na prática, porque além dos Correios, eles me davam um curso do Senai de auxiliar administrativo, ou seja, no curso eu aprendi bastante, mas na prática mesmo que eu tinha que ter aprendido, ficou vago...

- E como você usava seu salário? Ajudava em casa, gastava com você?

* Eu gastava ele praticamente comigo, o meu vale alimentação, eu dava pra minha mãe, pra ajudar em casa... meu salário, eu fiz bastante coisa pra mim, por exemplo, meu instrumento, eu comprei um trompete, pra mim, um trompete legal, o que mais eu fiz? Olha, mensal assim,

eu gastava pra cortar o cabelo, pra não pedir dinheiro pra minha mãe, eu já tinha vergonha, pra comprar uma roupa, mas o salário era muito pouco, era meio salário mínimo, era só representativo [acho que ele queria dizer simbólico], meio mínimo por 4 horas de trabalho diárias, meu irmão faz 4 horas de trabalho, mas ganha quase o triplo... Mas o que mais me motivou de ficar lá era o curso no Senai que eles tavam me dando, foi isso que me segurou na empresa...

- Então, você teve umas dúvidas de sair de lá durante os dois anos do programa?

* Tive bastante, tive bastante, chegou uma hora lá no Senai que eu não aguentava mais! Por exemplo, curso de auxiliar administrativo, vinha aquela parte de contabilidade, de administração, que eu não me vejo muito nela... Tanto que eu brinco que ah, depois que eu fiz esse curso eu sei exatamente o que eu tenho certeza do que eu não vou fazer, que é trabalhar com administração! [risos] eu vou trabalhar com o que eu gosto que eu acho que eu vou deslanchar aí...

- e você conversava com sua mãe ou com o pessoal da organização quando você tinha essas dúvidas de largar ou não?

* Conversava, bastante, minha falava que se eu não tava gostando, ela me aconselhava a largar, mas o pessoal do budismo sempre me dizia 'poxa, pensa bem, não é todo mundo que tem a chance de fazer um curso no Senai, hein?' eu ficava nessa dúvida, aí eu acabava ficando e eu pensava também: 'pô, meu, mô chato, cortar o cabelo e pedir dinheiro pra mãe, compra uma calça e pedir dinheiro' teve um lado ruim, mas também teve o lado bom e aí eu acabei ficando.

- Mas como foi parar de trabalhar e ter que pedir dinheiro pra mãe?

* Ah, foi ruim... [risos] o bom é que minha mãe é uma pessoa muito compreensível, isso me deixa mais confortável, mas é ruim, é ruim pra caramba....

- Que atividades na organização você e sua mãe tão envolvidos hoje?

* Bem, como eu te expliquei tem atividades mais isoladas, né? Mais condensadas, mais para os bairros e eu sou responsável por um distrito que engloba o bairro, né? E ela é responsável por uma comunidade, que é uma parte reduzida do bairro e como isso, a gente tem que tá em constante, em constante contato pra promover essas atividades na organização... Mas que atividades são essas? Por exemplo, a gente monta uma programação e nessa programação a gente vai incluindo as pessoas, um exemplo: 'Você pode fazer uma apresentação musical?' Você pode explicar uma matéria do budismo, fazer um estudo do budismo pra uma das nossas reuniões.' Isso acaba deixando todo mundo mais próximo, não só eu, minha mãe, mas todo pessoal do bairro, né? Não é só uma convivência espiritual, mas também comunitária, né, por assim dizer...

- e que curso você quer fazer?

* Filosofia.

- Filosofia! E como surgiu essa vontade?

* Então, o meu primo, ele tinha uma namorada, né? Inclusive da organização. [risos] a organização tem bastante disso... e ela tinha me falado desse livro, o *Mundo de Sofia*, aí ela falou 'ô, Eraldo, você que gosta bastante de ler, devia ler esse livro aqui, é muito interessante, acho que você vai gostar.' Ela me mostrou um livro assim, um blocão e eu lia tudo que me davam, mas era mais revista, mangá que me davam, não era livro daquele tamanho! Eu falei pra ela 'ah, é muito grande, né? Deixa pra próxima!' [risos] mas ela disse 'não, não, lê que é legal!' aí eu comecei a ler, isso aí eu tava estudando no Derville... eu peguei, perseverei, que livro daquele tamanho me desencorajava naquela época, hoje não, mas naquela época sim... mas aí eu perseverei, li e gostei pra caramba! Eu falei isso que é filosofia? Gostei! Comecei a pesquisar e quanto mais eu sabia, mais eu gostava e queria saber mais... aí eu fiquei sabendo que tinha curso de filosofia, porque até então eu não sabia disso, eu achava que um cara chegava e falava 'eu sou filósofo' e pronto! [risos] aí eu me interessei cada vez mais, aí eu cheguei na conclusão de que eu queria fazer filosofia. Então eu comecei a pesquisar a profissão, eu vi que filósofo tem que dar aula, eu pensei 'pô, eu tô no magistério que é pra dar aula, eu gosto de dar aula, então vai ser uma boa!' aí eu fui pesquisar a parte de salário, confesso que me desencorajou um pouco... mas eu falei, pô, se é uma coisa que eu gosto, acho que vale a pena investir nisso, né? A vida é muito rápida pra você perder tempo com o que os outros dizem pra você fazer... dar aula é uma coisa que eu gosto e eu vou estudar uma coisa que eu gosto ainda mais, que eu acho que abre muito a mente, né? Foi assim que eu comecei a me interessar por filosofia...

- e antes disso o que você queria?

* eu queria trabalhar com música, só com música...

- Mas aí o que que pegou com a música?

* o que que pegou? O que pegou é hoje, não que eu não tenha o sonho de trabalhar com música, mas eu acho que essa parte da filosofia conseguiu falar maior, conseguiu falar mais alto em mim! Mas eu amo música, todo dia tô em contato com a música, estudo todos os dias, procuro não me manter afastado, mas como profissão... eu percebi que minha vida toda vai ser dar aula! [risos]

- certo e quando você entrou no magistério, você pensou em dar aula do que?

* Eu vou te contar como eu entrei no magistério, eu estudava no VAS, né? E lá 60, 70% dos alunos eram surdo mudos, são surdos [o VAS tem um programa de inclusão de alunos deficientes] aí eu necessitava fazer um curso de Libras pra me comunicar com o pessoal...

- 60, 70 % é tudo isso?

* é, tanto, na minha sala, tinha eu e umas 3 pessoas que não eram surdas...

- Aí eu vim aqui fazer o curso de libras aqui na ETEC do Parque da Juventude e aí chegou o pessoal do magistério do Derville e aí o Tiago, lembro do nome do cara até hoje, o Tiago tava no quarto ano do magistério, ele me viu explicando um pra um novato do curso e ele falou 'pô, você tem vocação pra isso! [dar aulas, explicar] vai lá agora fazer a inscrição no magistério!' Aí ele me explicou que era um curso pra professores, mas eu disse que eu gostava muito de

música e perguntei se não dava pra incluir isso no trabalho. Ele falou que esse era o curso perfeito pra isso! No dia seguinte eu já levei os meus documentos pra fazer a inscrição lá! Eu levei meu primo junto pra gente fazer e a gente começou a fazer o magistério, mas eu senti um certo desencanto, né? Porque lá... cadê os manos daqui? [risos] não que seja uma coisa ruim, né? Mas como eu te disse, eu tava namorando na época e as meninas... tavam pouco se lixando! [risos] mas eu também percebi que eu só poderia dar aula pro ensino fundamental, que tem muito preconceito nessa área com homem, aí saiu uma lei que magistério só poderia tá atuando nas creches, aí eu pensei pô, meu, marmanjão, que nem eu em creche, não vai dar muito certo, né? Aí que eu fui fazer vestibulinho da ETEC, que eu vi aquele cursinho e tal... aí eu perseverei, eu comecei a estudar que nem um louco, que nem eu tô estudando agora, quer dizer, acho que antes eu estudava mais...

- e o cursinho da Educafro como é que lá?

* então, são professores voluntários como no Emancipa, todos dias, 3 horas por dia e lá a gente tem quase todas as matérias, ou melhor, nem todas, porque como é voluntário, algumas vezes eles não arrumam professores de todas as matérias, a de Literatura, por exemplo, vai uma vez na vida e outra na morte... mas eu percebo a boa vontade dos professores lá, o professor de Português, é o L., o mesmo que dá aula no Emancipa, a aula dele é muito interessante, muito legal mesmo! E lá eu aprendo muito, demais, mas eu sinto que só vai dar frutos meu aprendizado lá, se eu estudar em casa, por exemplo, [no começo do cursinho, eu ainda tava trabalhando, porque meu contrato foi até 21 de março, então eu trabalhava, ia pro cursinho, mas eu não tinha tempo de acompanhar a matéria do cursinho, então você via a matéria num dia e no outro você já esquecia tudo, né? Mas aí quando você vê \[a matéria\] com um tempo extra, aí já é totalmente diferente...](#)

- E no Educafro, a maior parte do pessoal é negro?

* é, não... não é a maioria... se você fosse classificar como negros os pretos e os pardos, aí sim, acho que seria em torno de 50 %, o resto são pessoas brancas mas de classe, de classe inferior, né? Classe C ou D, eu acho...

- E você e sua família, como vocês se consideram do ponto de vista de cor?

* Então, eu me considero negro, porque eu acho que de acordo com o IBGE, são negros os indivíduos pardos e pretos, né? Então eu me considero negro, minha mãe é negra, mas é mistura também, porque meu avô era português, minha vó era mulata, mas sintetizando, é negro, né? [a mãe tem] pele mais escura que eu... meus irmãos nasceram com a mesma tonalidade de pele que eu, que o pessoal da família, que brinca bastante, diz que é cor de bosta, né? [risos] O meu padrasto é branco, meu pai também era branco, quer dizer, é branco... mas lá em casa a maioria é negro, né? O único que não é negro é meu padrasto que não pegou mistura....

- E durante a sua vida, na escola ou em qualquer outro lugar, você já passou por algum episódio de discriminação por cor ou por qualquer outra questão que você acha que pode ter causado uma discriminação...

* Olha, é... por questões de cor... talvez não de uma forma explícita, mas implícita... (...) por exemplo, eu tá num local, por exemplo, no MASP, eu já fui no MASP e tudo, e percebi que lá eu era o mais escuro... E o pessoal... Bom, eu ia tomar um café e o pessoal me olhava de uma forma... De uma forma inferior, sabe? Tipo ‘pô, meu, o que é que esse cara tá fazendo aqui? A realidade dele não é essa...’ E eu senti isso, e eu também senti um certo preconceito no “Dia na USP”, muito preconceito, não só eu, todos os demais estudantes, né? [isto é, os demais estudantes do Emancipa]. Quando a gente foi almoçar no “bandejão”, o pessoal olhava de uma forma, muito, muito pesada pra gente... Dava pra perceber....

[pesquisador]: Quem era esse pessoal?

- Era alguns estudantes da USP, não todos, mas quase 100% do pessoal que atendia, esses aí foram escancarados, os estudantes ainda davam aquela olhadinha meio que de... De desgosto, mas o pessoal que atendia [risos irônicos] eles não mediam palavras, dava pra ver que tava bem explícito o preconceito que existia ali... E eu acho uma bobagem, né? Porque eles são da mesma classe que nós, né? [risos irônicos] Isso me deixou bem chateado: pessoal, mesmo que tem dinheiro, nem tanto, mas o pessoal da nossa classe, nos desmerecendo...

- e você acha que esse preconceito que existe dentro da mesma classe social, é uma coisa que a gente vê em outros espaços também?

* Orra, meu [risos] orra, é o que mais acontece... um exemplo... ahn... aqui já entra numa questão mais social, mais racial, mas vai: ahn... (...) minhas primas são todas da minha cor, negras, mas eu percebi que elas sentem um preconceito muito forte contra o próprio negro. Por exemplo, nenhuma delas arrumaram namorados negros, a minha mãe também [não]... Quando ela me contou isso eu fiquei surpreso! Eu falei ‘Pô, mãe, como assim?’. É que ela falou que desde pequena, ela sofria preconceito racial, porque a tonalidade de pele dela é bem mais escura do que a minha e ela falou que sofria muito preconceito... Tanto que ela nunca teve... Minto, ela teve um namorado negro, mas esse namorado negro discriminou ela por ela ser negra e ela começou a se afastar dos homens negros... Aí ela me falou ‘eu tive meus filhos com homens brancos, porque eu não queria que meus filhos sofressem o mesmo preconceito que eu sofri na infância.’ Aí, foi quando me caiu a ficha: pô, meu, que situação pesada! Inclusive minha mãe vive me perguntando: ‘e aí, você já sofreu alguma discriminação de cor? Se acontece, fala pra mim!’ Tanto que o negócio da USP, eu nem contei pra ela, porque ela é muito preocupada com isso. Mas eu acho que isso aconteceu com ela, de ela não querer ter filhos com homens negros, não foi nem por culpa dela, mas foi por um sentimento que tá vigente em tudo, que faz as pessoas pensarem dessa forma... minha mãe sempre foi preocupada, muito preocupada com isso. Ela também sempre teve muito medo, porque ela sabe que existe esse preconceito dentro da polícia, de eu ser parado pela polícia, ela morre de medo! O medo dela é tão intenso que eu morro de medo também pelo medo da minha mãe, ela fica toda hora ‘Eraldo, cadê o RG?’ Eu vou pra padaria comprar pão, ela: ‘RG!’ parece que ela é a policial! [risos] ‘Dá o RG aí!’ [risos] e eu ‘Calma, mãe, tá aqui comigo!’ esse medo existe porque meu tio, ele acabou entrando pra vida do crime, meu tio já faleceu, né? Foi assassinado. Mas ele meio que entrou na vida do crime no momento em que a polícia parou ele e plantaram drogas nele... não sei se foi por uma questão racial ou de classe social... mas ele foi acabar na cadeia... e foi lá que ele se perdeu. Ele voltou outra pessoa, totalmente

diferente, e sabendo disso, esse pensamento contaminou a família: ‘pô, meu, polícia... polícia é problema...’ Minha vó já perdeu dois filhos já e minha mãe tem um medo tremendo de acontecer o mesmo com ela, mas por causa dessas histórias..

[pesquisador] E família? Você pensa em casar e ter filhos ou não?

- Em casar e ter filho? Olha, eu confesso que eu venho pensando nesse assunto há um tempinho, mas não tenho uma opinião... A priori, não, eu tô num momento da minha vida em que o estudo é muito importante, tanto que minha mãe sempre fala “Eraldo, usa a camisinha!” [risos] Não é só o RG não, é a camisinha também! Ela preza muito isso também, ela fala “Eraldo, se você quer ferrar sua vida hoje, faça essa besteira [ter um filho], faça essa besteira que você vai ver o ciclo da família girando de novo”. Ela fala “Não faça filho!” e ela conseguiu implementar isso na minha mente, né? Eu tomo cuidado também! [risos]

- Ela teve filho cedo?

* Ela teve minha irmã aos 16 anos, foi a primeira filha dela...

- aí ela fala isso pra todos os filhos ou só pra você?

* fala isso pra todos os filhos, mas a minha irmã, não ouviu muito, ela com 18 anos acabou engravidando.

- é a única que engravidou?

* sim, é a única, a minha outra irmã lá, eu sempre tô cobrando estudo dela, eu falo ‘que livro você tá lendo?’ eu levo ela pra todas as atividades da organização, minha irmã tá tocando agora na *Brazilian Vanguard*, tá trocando trompete, pra você ver que eu não deixo barato não! [risos] o meu irmãozinho pequeninho já tá pegando no trompete também: é legal por isso pra eles desde cedo, porque foi o que aconteceu comigo, né? Eu vejo as outras mães tendo bastante orgulho de mim, até as outras mães dizendo ‘nossa, eu queria ter um filho assim!’ mas por que, né? Porque desde cedo eu já fui projetado pra ter um pensamento diferente do meu meio, né? Mas é a exceção da exceção, né? [risos] Sericamente, é a exceção da exceção! Eu vejo a expectativa de vida dos meus colegas que empinavam pipa comigo, quando eu era criança, muitos já foram presos, outros já tiveram filhos, tão no mundo das drogas, eu tive um colega assassinado recentemente, então é... eu sou a exceção da exceção...

- mas que idade você acha que é bom ter uma família?

* acho que a partir do momento em que você tenha uma condição financeira estável, né? Que dê pra você não apenas se satisfazer, mas você ter a consciência de que um outro depende de você e que esse outro também vai viver bem, né? Com tudo que ele precisa, seja educação, lazer... se com esses requisitos, você conseguir atender a situação, então você pode ter filho com qualquer idade!

- e universidade, qual você quer prestar?

* bom, o plano A é a USP, o B é a Unifesp, o C é a PUC, eu penso muito em tirar uma bolsa pelo Prouni, a faculdade São Bento, no centro e a São Judas, que é uma boa até mesmo pelo fato de eles estarem em primeiro lugar em licenciatura em filosofia no país.

- vamos supor que não dê pra passar na USP, você estuda mais um ano ou vê alguma dessas universidades?

* se eu não passar na USP, eu vou nos outros planos, no B, no C, no D... mas aí eu estudo mais pra, na pós-graduação, eu poder estudar na USP, eu acho que eu não posso parar de pensar em estudar lá, porque a USP é a melhor, então, vou tentar com esse pensamento, sempre no melhor!

- e o que você pretende fazer depois de formado em filosofia?

* é uma questão que eu penso bastante também... eu percebi que quando eu tiver lá, eu vou ter que focar muito, vou ter que me esforçar bastante. Pra eu ser um estudante de filosofia da USP, eu percebi que se você não tiver lendo em todo momento, estar com as ideias em dia, você não vai aguentar... e como eu percebi isso? Eu percebi isso porque eu fui lá assistir aulas na USP! Aí eu vi que lá os professores... eles meio que não passam matéria, você precisa tá com o conteúdo formado, ir lá só pra meio que... dá umas pincelada, né? Eu assisti um seminário lá e eu vi que... eu vi que se eu entrar, o desafio só vai começar...

- mas o que você pensa de ser no futuro?

* então, inicialmente, professor de filosofia em escola, parece que no 2º ano eu já poderia tá dando algumas aulas no estado, né? Com isso eu acho que eu já conseguiria tá me mantendo, né? Assim como o professor D. faz... eu andei pensando bastante em como ele tá agindo com isso... eu daria essas aulas, então eu conseguiria me manter, aquela coisa bem básica... ingressar na pós, não parar, meu objetivo é não parar, mestrado, doutorado e dar aula em faculdade... pensar alto! [risos]

- e você falou que lia bastante quando criança e agora?

* então, agora eu tô focando no vestibular, mas o que eu gosto mesmo de ler, que eu li há um tempinho atrás, por exemplo, o *Anti-Cristo* de Nietzsche, o *Assim falava Zaratustra*, eu li também o Thomas More...

- Quando você leu esses autores, como foi a experiência?

* Meu, é, sinceramente que [risos] que eu tenho que ampliar cada vez mais meu ponto de vista sobre as coisas, o Nietzsche abriu muito minha mente... e isso me ajuda numa questão existencial, até mesmo lendo Sartre, essa questão existencial mexeu muito comigo... e essas obras têm a importância dela na minha forma de agir, de ver o mundo... me ajudou muito na organização, de olhar mais pro próximo, é... viver a vida mais intensamente, assim como dizia Nietzsche o *amor fati*, você dar valor a cada momento da vida, por exemplo, essa coisa de eu gostar de dar aula, mesmo que eu não ganhe, é uma puta satisfação ver uma pessoa sorrindo porque tá aprendendo, então essa é a importância dessas obras na minha vida.

-agora, cara, quando a gente olha nos cursinhos populares, não só do Emancipa, a maioria sempre é de meninas. Por que você acha que isso acontece?

*inclusive, eu, comecei a contar lá na sala e percebi isso, não é só no magistério que eu sou minoria! [risos] e por que isso? É uma questão que eu tenho que refletir mais a fundo, mas do meu ponto de vista, eu acho que os homens tão querendo... eu percebo que o homem, pelo menos o homem na periferia onde eu moro, ele tende a trabalhar mais cedo, por que? Porque ele quer comprar uma motinho pra fazer bonito pras novinha, quer comprar um tênis de marca ali, ele quer levar a menina pra sair, ou seja, ele meio que opta pelo trabalho e não pelo estudo... ele é um pouco mais desinteressado, na minha opinião, não porque ele quer ser desinteressado, mas porque, querendo ou não, ele é induzido a isso, o homem... e também pela mulher, não sei se é uma coisa dela, mas ela é um ser que foca mais que quer se mostrar pra sociedade, até porque ela sofre bastante, então ela quer dizer, 'ô, estamos aqui!'

- Elas sofrem em que sentido?

* Por exemplo, uma mulher ganha menos do que um homem numa mesma empresa, né?

- E quando você saí com as meninas, você paga as coisas pra elas também?

* [risos] olha, é... quando eu comecei a namorar, eu namorei uma menina que era da organização também, ela era mais tolerável, ela sabia das minhas condições e tudo... mas quando eu podia, eu levava ela pro cinema e tudo, pra deixar a coisa mais dinâmica. Aí quando eu comecei a trabalhar também, vai, eu reservava uma partinha pra sair com uma menina, mas a minha namorada, como ela era bem consciente também, era do budismo, ela não me exigia nada, mas outras meninas que eu já saí, eu só não prossegui com elas porque era meio demais 'por que o outro tem ali e você não tem?' Porque o meu irmão é meio moleque zica, né? Então, elas falavam 'olha aí, seu irmão todo gatinho ali e você aqui com livro!'

- explica melhor esse negócio de moleque zica.

* Moleque zica é aquele que tá nos quites pras novinhas, né? Ele trabalha, né? E todo salário dele vai naquilo, pra se auto promover, pra se mostrar e ele [seu irmão] é a síntese de todos os meninos de lá [de seu bairro] tanto que por ele, ele não estudava, ele só estuda porque o programa obriga ele a estudar... Os namorados da minha prima, eles terminaram o EM, mas eles não querem mais nada, essa é a ideologia desses caras: 'eu vou ter pra isso, pra domingo à noite desfilar minha motinha lá...' tanto que meu irmão já tá na 2ª moto dele, tem 16 anos, mais novo que eu! [risos]

- e sua mãe fala o que disso?

* então, como ele optou por morar com minha vó e minha vó é um pouco mais relaxada, minha mãe pega mais no pé, mas como ela trabalha bastante, nem sempre tem como ela estar ali do lado, né? Mas, a minha mãe, sempre foi sisuda nessa questão de [a mãe dirigindo-se ao irmão] 'Você não tá usando droga não, né? Não tá com coisa errada?' e ele 'Não, não, mãe.' Tanto que eu já procurei verificar e parece que nessa questão ele ainda tá de boa, né? Ele só tá ostentando o que ele tem, né?

- e a última pergunta: em relação a classe social, como você e sua família se consideram?

* eu tava dando uma lida numa reportagem, que dizia que a classe média tá crescendo bastante, que agora você tem até classe média na favela, uma coisa meio que... meio que absurda... que são aquelas famílias que têm sempre o que comer, que têm uma internet, um telefone e eles já colocam como classe média! Na minha opinião, isso não é classe média, nem fudendo... [risos] Se fosse por esses requisitos, eu taria, mas eu não me considero [classe média] nunca! Então eu acho que eu taria numa, como eu posso dizer? Não numa classe muito inferior, mas também não em uma classe com vantagens, classe média baixa, talvez?

- Tá, então o que você acha que separa essa classe média baixa da classe média?

* Olha... eu acho que o local, o local, educação, porque, por exemplo, a escola em que eu estudei, o cara lá estuda na escola do crime, não é a formação que eu tô tendo numa ETEC, então não tem como você dizer que o indivíduo é classe média com essas condições... então é isso que eu acho que separa...

-Legal, muito obrigado pela entrevista, vai ajudar bastante a pesquisa!