



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCÝ RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
POLÍTICA – PPGSP**

**RETRATOS SOCIOLÓGICOS:
do fracasso iminente à permanência e êxito escolar**

RHENA SCHULER DA SILVA ZACARIAS PAES

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
MARÇO - 2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

P126 Paes, Rhena Schuler da Silva Zacarias.

Retratos sociológicos: do fracasso iminente à permanência e êxito escolar /
Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

147 f.

Bibliografia: 128 - 135.

Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2019.

Orientador: Gerson Tavares do Carmo.

Coorientadora: Wania Amelia Belchior Mesquita.

1. Permanência escolar. 2. Retratos sociológicos. 3. Sociologia da educação. I.
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320

**RETRATOS SOCIOLÓGICOS:
do fracasso iminente à permanência e êxito escolar**

RHENA SCHULER DA SILVA ZACARIAS PAES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciência do Homem, da Universidade Estadual Norte Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestra em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
MARÇO - 2019

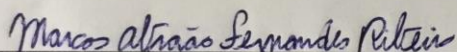
**RETRATOS SOCIOLÓGICOS:
do fracasso iminente à permanência e êxito escolar**

RHENA SCHULER DA SILVA ZACARIAS PAES

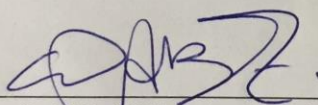
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciência do Homem, da Universidade Estadual Norte Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestra em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo

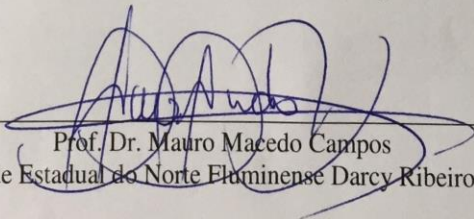
BANCA EXAMINADORA



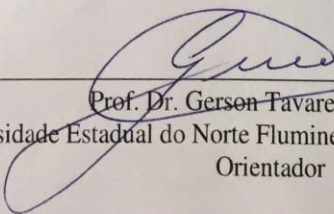
Prof. Dr. Marcos Abraão Fernandes Ribeiro
Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro – IFF



Prof. Dr. Wânia Amélia Belchior Mesquita
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof. Dr. Mauro Macedo Campos
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
Orientador

Para minhas filhas, Luisa e Julia, com todo meu amor.

Para os alunos e servidores do IFF Guarus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Mirna e Renato, por me ensinarem o prazer gerado pelo conhecimento e o respeito a todas as pessoas, sem distinção; pelo apoio constante em minhas escolhas, com críticas e amor.

Às minhas filhas queridas, Luisa e Julia, por suportarem minha ausência nesse período de estudo.

Ao meu marido, Fabricio, que respeita e apoia minhas opções.

À minha irmã, parceira de vida, pelo apoio de sempre.

Ao meu orientador, professor Gerson, pela dedicação, pelos ensinamentos, pelo carinho e por me fazer acreditar nas minhas possibilidades.

À amiga Jovana, por me convidar para o Nucleape, pelo incentivo constante e disponibilidade em compartilhar conhecimento.

Aos amigos do Nucleape, pela parceria e colaboração na minha volta aos estudos acadêmicos.

Aos meus colegas de turma do Mestrado, sempre dispostos a ajudar e fortalecer minha permanência e desejo em aprender.

Aos meus professores, que por todo o período de escolarização aguçaram meu desejo em conhecer. Em especial à “tia” Julieta, que me alfabetizou e me acolheu com carinho nesse início de aprendizado. À “tia” Angela, ao professor João e à professora Tetê, por me manterem confiante no ensino fundamental e médio.

À professora, orientadora e amiga Angelina de Belli, pela confiança, aprendizado e ajuda na minha caminhada pela graduação.

À Moises Groisman, grande mestre em Terapia Familiar Sistêmica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UENF, por transmitirem seu conhecimento com dedicação, leveza e amor.

Aos membros da banca, professora Wania Mesquita, Mauro Campos e Marcos Abraão Ribeiro, pelas significativas contribuições relativas ao trabalho.

A todos os colegas do IFF Guarus, em especial à Jovana, Josi e Monique, por todo apoio no dia a dia, vivenciando juntas os desafios e superações.

Aos queridos Anderson, Felipe, Filipe, Kamila, Matheus e Wesley, por confiarem no meu trabalho e pela capacidade de se reinventarem.

A tantos outros alunos que me instigam a ser uma melhor psicóloga escolar todos os dias.

O melhor do que tenho

Cheio de descobertas
Nunca sabemos o que estará atrás da próxima porta que abrimos
O caminho a trilhar é pura aventura
Se todas valerão a pena, não sabemos
Mas nada é em vão
Pois na linha de chegada
Só haverá campeão
“É fácil entrar, o difícil é sair”, dizem
Mas o difícil é persistir
E os que firme ficarem
Realizados serão
Com o diploma na mão.

(Stefany Dias, aluna do IFF campus Campos Centro)

Trabalho realizado no acompanhamento dos alunos bolsistas em 28/11/2018

RESUMO

PAES, Rhena Schuler da Silva Zacarias. **Retratos sociológicos:** do fracasso iminente à permanência e êxito escolar. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2019.

O presente estudo tem por objetivo debater a permanência e o êxito escolar como objetos sociológicos e apresentar os resultados dessa discussão com a abordagem sociológica de Bernard Lahire e Vincent Tinto, a partir da releitura de uma experiência de êxito das ações da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) junto a seis estudantes do ensino técnico integrado ao médio do Instituto Federal Fluminense (IFF) com histórico de reprovação, o que configurou a primeira parte da investigação. A segunda parte do trabalho teve por objetivo delimitar a Sociologia à Escala Individual de Bernard Lahire como escolha mais adequada para aplicar um método sociológico específico – os retratos sociológicos – sobre percursos de disposições de três alunos, entre os seis que participaram da experiência inicial. Essa metodologia, proposta por Bernard Lahire, demonstrou que pensar a permanência dos alunos não gera ações iguais se comparado a quando se pensa a evasão. Da mesma forma, dar lugar ao olhar do aluno para seu processo escolar gera diferentes ações; diferente de quando se pensa apenas com o olhar da instituição, corroborando os estudos de Vincent Tinto.

Palavras-chave: permanência escolar; retratos sociológicos; sociologia da educação.

ABSTRACT

PAES, Rhena Schuler da Silva Zacarias. Sociological Portraits: of imminent failure to persistence and school success. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2019.

This study aims to discuss retention and school success as sociological objects. The first part of this investigation was to present the results of this discussion with the sociological approach of Bernard Lahire and Vincent Tinto, from the re-reading of a successful experience of the actions of the Coordination of Student Assistance (in Portuguese, CAE) along with six middle school students of the technical education integrated program at Instituto Federal Fluminense (IFF) with history of failure. The purpose of the second part of this investigation was to delimit Bernard Lahire's Sociology Individual Scale as the most appropriate choice to apply a specific sociological method - sociological portraits - on trajectories of dispositions of three students, among the six who participated in the initial experiment. This methodology, proposed by Bernard Lahire, showed that thinking about school retention does not create similar actions if compared to when one thinks of dropout. In the same way, giving place to the student's view at his school process generates different actions; different from when one thinks only from the institution's perspective, corroborating Vincent Tinto's studies.

Key words: School persistence sociological portraits; sociology of education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolaridade da população de Guarus.....	36
Gráfico 2 - Escola de origem dos alunos dos cursos técnicos integrado ao médio	37
Gráfico 3 - Escola de origem dos alunos dos cursos do campus Guarus	38
Gráfico 4 - Autodeclaração de etnia no momento da matrícula	38
Gráfico 5 - Renda declarada no ato de matrícula	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ideias afins, a partir dos sentidos do sufixo –ência articuladas com o verbete “permanência”	29
Quadro 2 - Síntese de informações sobre os seis estudantes mencionados nesse trabalho.....	47
Quadro 3 – Entrevistas individuais	53
Quadro 4 - Histórico escolar	56
Quadro 5 - Configuração familiar	57

LISTA DE SIGLAS

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
CAE – Coordenação de Atendimento ao Educando
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar
EaD – Educação a Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFF – Instituto Federal Fluminense
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS - Instituto Nacional de Seguridade Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educacionais Específicas
Nucleape – Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência em Educação
PAE – Programa de Assistência Estudantil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SESC – Serviço Social do Comércio
SETC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
PARTE I.....	20
TRAJETÓRIA DA ESCOLHA DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA MAIS ADEQUADA A UMA EXPERIÊNCIA DE PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFF <i>CAMPUS</i> CAMPOS GUARUS.....	20
CAPÍTULO I – BERNARD LAHIRE E VINCENT TINTO: CONCEITOS CENTRAIS PARA A INVESTIGAÇÃO.....	21
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DA PERMANÊNCIA ESCOLAR	27
2.1 Concepções, políticas e categorização de publicações sobre a temática da permanência na educação.....	27
2.1.1 Sentido etimológico	29
2.1.2 Sentido filosófico, material e simbólico	30
2.1.3 Políticas e categorização de publicações	31
2.2 Motivos de escolha de uma ação da CAE: “os dezenove indicados para reprovação”..	34
2.3 A relação do trabalho da Assistência estudantil com a política de permanência material – ações da CAE.....	35
CAPÍTULO III – CAMINHOS DA RELEITURA DA EXPERIÊNCIA PARA A ESCOLHA DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA	42
3.1 Contexto e trajetória da experiência inicial.....	42
3.2 Contexto e trajetória da releitura da experiência de apoio estudantil.....	48
PARTE II - TRÊS RETRATOS SOCIOLÓGICOS	51
CAPÍTULO IV – OS ESTUDANTES ENVOLVIDOS: DADOS E CARACTERÍSTICAS	56
4.1 Anderson de Freitas Corrêa – Andinho.....	57
4.2 Felipe Fontes Pereira – Fontes.....	59
4.3 Filipe da Conceição Duarte Mendes – Cirilo.....	62
CAPÍTULO V – RETRATOS SOCIOLÓGICOS.....	65
5.1 Expressão simbólica de Anderson Freitas Corrêa (Andinho)	65

5.1.1 Primeira infância: importância da mãe e separação dos pais	65
5.1.2 Figura paterna <i>versus</i> dependência química (álcool)	66
5.1.3 Doença e cuidado: as perdas ao longo do caminho	68
5.1.4 Cuidado com os outros <i>versus</i> cuidado consigo mesmo	69
5.1.5 A importância da casa própria	70
5.1.6 O primeiro beijo e o desenvolvimento da autoestima	71
5.1.7 Único negro em uma família de brancos	72
5.1.8 Possibilidades sociais de interação e cultura	72
5.1.9 Religião: entre o certo (comportamento das mulheres na família) e o errado (comportamento dos homens na família)	74
5.1.10 O trabalho como necessidade	75
5.1.11 Escola: amizade e descobertas - estudo como fundamental para uma vida melhor	77
5.2 Expressão simbólica de Felipe Fontes Pereira (Fontes)	81
5.2.1 Família conservadora <i>versus</i> liberal	82
5.2.2 Instituições (religião, cultural, política, esportiva)	84
5.2.3 Corpo: expressão de sentimentos	85
5.2.4 Sociabilidade: solidão/videogame x colegas/brincadeiras	89
5.2.5 Escola: possibilidade de mudança e crescimento individual	90
5.2.6 Trabalho: para quê?	93
5.3 Expressão simbólica de Filipe da Conceição Duarte Mendes (Cirilo)	94
5.3.1 Configuração familiar	94
5.3.2 Filho de mãe solteira: a força das mulheres	96
5.3.3 Trabalho: para quê?	97
5.3.4 Brincadeiras: socialização e diversão	98
5.3.5 A perda do primo e a importância das amizades	99
5.3.6 Escolarização: afetos e aprendizado	99
5.3.7 Sobrevivendo no caminho escolar, apesar das dificuldades	103
5.3.8 Corpo	104
5.3.9 A importância das instituições	106
5.3.9.1 <i>Cultura</i>	106
5.3.9.2 <i>Religião</i>	106

CAPÍTULO VI – SÍNTESE DOS RETRATOS: DAS DISPOSIÇÕES COMUNS PARA PERMANECER NO CURSO108

CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....121

REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE 1 – Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência em Educação ...	136
APÊNDICE 2 – Acordo para relato da experiência feita em 2014	140
APÊNDICE 3 – A trajetória dos três alunos que optaram por não continuar estudando, no tempo em que estiveram no IFF	141
APÊNDICE 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	145

INTRODUÇÃO

A permanência com êxito escolar permeia minhas ações profissionais desde que comecei a atuar como psicóloga escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Mesmo sem usar cotidianamente e conhecer academicamente a expressão “permanência escolar”, o seu sentido de “êxito escolar”, independentemente do tempo que o estudante leve para concluir o curso, sempre esteve presente na minha trajetória enquanto psicóloga escolar. Lembro que, desde o primeiro momento no campus Campos Guarus do IFF¹, em novembro de 2007, imaginei-me atuando profissionalmente para que os alunos pudessem finalizar o ensino médio, fosse para uma verticalização (seguir para o ensino superior) dos estudos ou para entrar no mercado de trabalho (certificado pelo nível técnico).

Este trabalho também teve influência da minha formação em psicologia, com especialização em terapia familiar sistêmica. Penso na instituição escolar como penso na instituição família. A interação dos discentes, docentes e corpo administrativo, dentro da instituição, possui várias características que correspondem ao sistema familiar, isto é, um sistema relacional, aberto e ativo em constante transformação, dotado de uma história, funcionamento e estrutura próprios.

Nesse caminho, em janeiro de 2016, ingressei como integrante do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência em Educação – Nucleape (Apêndice 1)², criado a partir da necessidade e do desejo de ampliar os debates sobre o ponto de vista epistemológico da permanência escolar e de desenvolver pesquisas sobre a qualidade da educação. Esse grupo faz um giro paradigmático quando entende que há diferença epistemológica significativa entre a abordagem “permanência escolar” e a que toma a evasão como objeto de pesquisa.

¹ O campus Campos Guarus foi criado como uma Unidade Descentralizada (Uned) do Centro de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (CEFET), por meio de ato governamental da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005 e autorizada a funcionar através da Portaria Ministerial de Nº 1.971, de 18 de dezembro de 2006, através do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. É uma unidade bem próxima fisicamente da primeira unidade do norte fluminense, criada por Nilo Peçanha, então presidente da república, através do decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices. O propósito da criação dessas escolas foi de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas. O propósito da criação da unidade de Guarus foi semelhante, já que está localizada em uma região menos favorecida da cidade de Campos dos Goytacazes, no interior do Rio de Janeiro.

² O Nucleape, grupo de pesquisa inscrito no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil, foi criado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense em dezembro de 2014, a partir do Termo Aditivo N.º 02/2015 ao Convênio N.º 01/2015 entre o Instituto e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Outra razão para o meu envolvimento crescente nesse grupo de estudos foi a proposta de traduções e leituras dos textos de Vincent Tinto, sociólogo americano, estudioso da evasão e da permanência escolar desde a década de 1970. Desde o início, seus estudos foram destinados a melhorar o êxito de estudantes do ensino superior, especialmente os de baixa renda, alunos sub-representados e despreparados em faculdades urbanas dos Estados Unidos.

Chamou-me a atenção, do ponto de vista de minha atuação profissional, que sua pesquisa destaca o impacto positivo das comunidades de aprendizado sobre o sucesso dos estudantes nas universidades, o que se aproxima das estratégias de ação da Coordenação de Assistência Estudantil³ (CAE).

Dessa forma, as abordagens sociológicas nesta dissertação se aproximam das minhas ações de trabalho como psicóloga escolar. E, junto ao Nucleape, aceitei o desafio de construir a primeira pesquisa desse grupo sobre a permanência enquanto objeto sociológico. Esta pesquisa, portanto, integra uma frente de trabalho sociológica que se articula de forma interdisciplinar e coletiva com a diversidade de campos de estudo acerca da temática da permanência escolar empreendida pelo Núcleo.

A pequena produção científica sobre a permanência escolar⁴ também me chamava atenção e parecia-me inusitada, quando se pensa no dia a dia do trabalho em educação, no qual o olhar está focado nos alunos que continuam estudando. O trabalho é pensado na produção de ações que mobilizem os alunos a permanecer na trajetória escolar e não no que fizeram os alunos saírem.

Em uma entrevista realizada com o Prof. José Resende (2017), confirmei que a permanência escolar poderia ser um objeto de estudo sociológico:

[...] tudo que faz parte do nosso mundo pode ser tratado como um objeto sociológico. Tudo que nos envolve, tudo que inquieta o ser humano, pela sua própria experiência ou na sua relação com outros, tudo de fato pode ser tratado sociologicamente ou antropológicamente, ou filosoficamente, isto é, tudo pode ser tratado como objeto na área das ciências sociais e das humanidades.

Na mesma entrevista, Resende assinala que o caráter sociológico enviesado da evasão é pouco criticado pela abordagem da permanência na educação como objeto acadêmico, o

³ A CAE é um setor de atendimento interdisciplinar do IFF que, no *campus* Campos Guarus, iniciou suas atividades em 2008, com uma assistente social e uma psicóloga. Hoje, além dessas servidoras, conta com uma nutricionista, um pedagogo e uma assistente administrativa.

⁴ Até 2012, contava-se apenas 44 publicações com o termo permanência no título (CARMO; CARMO, 2014), enquanto as publicações sobre a evasão/fracasso escolar contavam-se aos milhares.

que, para ele, pode ser feito mesmo com pequeno número de publicações, diante da massa numérica de publicações sobre a evasão: “[...] por vezes a permanência como objeto é omissa, porque não denuncia o olhar sociológico que só olha aqueles que saem da escola” (2017).

Nesse contexto, instiga-me investigar o que acontece entre os atores da educação, isto é, alunos, professores, pais e gestores, que obtêm êxito, qualidade, longevidade e sucesso escolar. Assim, o olhar para permanência implica encontrar nesses sujeitos o que os tornam capazes de dar continuidade ao conhecer, a sua relação com o saber, possibilitando a formação profissional, no caso do IFF.

Uma consideração em relação ao estudo da permanência atualmente colocada por Carmo, Santos e Mangueira (2017) é a necessidade de se ir além do ato de se perguntar por que esses alunos permanecem na escola, ou continuam a estudar, ou continuam a sua formação escolar: precisa-se, também, criticar o caráter sociomidiático da evasão, tal qual o faz Charlot (2000) com o “fracasso escolar”.

Cabe ressaltar que não será apresentada nenhuma definição conceitual de permanência, tendo em vista que nos orientamos pela perspectiva de Gallo (2003) sobre o exercício da paciência do conceito, a fim de manter em aberto a discussão a respeito da noção do que seja a permanência escolar, dentro do contexto dos estudos do Nucleape.

Nesse sentido, o processo do exercício da paciência do conceito diz respeito a “[...] uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições” (GALLO, 2003, p. 49). Essa ferramenta socioacadêmica, pretende contribuir para várias buscas de compreensão dos sentidos da noção de permanência e êxito dos estudantes em ambientes escolares em processo de duração e transformação no tempo, onde é comum se ouvir expressões do tipo “eles não têm base”, “são fracos”, “são desinteressados”, muitas vezes utilizadas para justificar as evasões de estudantes.

Entretanto, as concepções aqui apresentadas admitem que a permanência se dá em torno de um eixo estruturante da qualidade do ensino (CARMO; CARMO, 2014). Portanto, as concepções quantitativas relacionadas ao fluxo escolar não serão consideradas.

No presente estudo, acredito que, se olharmos para os que ficam, para aqueles que estão na escola, e buscarmos ajudá-los a permanecer estudando, conseguimos gerar ações contundentes para a conclusão e verticalização do ensino. É importante destacar que o sucesso escolar, nesta pesquisa, não é pensado apenas como a conclusão do curso iniciado pelo aluno e na mesma instituição. O êxito está além do diploma. Está na descoberta de como prosseguir

um caminho de estudo e profissionalização com motivação e desejo de permanecer no processo de conhecimento.

Acredito que, a partir da releitura de uma experiência de êxito com viés sociológico, será possível relatar e demonstrar como os estudos sobre permanência atuais estão em consonância com muitos trabalhos realizados diariamente nas escolas, porém pouco visibilizados. Pretendo, também, demonstrar que pensar a permanência dos alunos não gera ações iguais a quando se pensa a evasão, assim como dar lugar ao olhar do aluno para seu processo escolar gera diferentes ações do que pensar apenas com o olhar da instituição.

Essas questões fazem diferença no dia a dia das instituições escolares públicas, que apresentam índices de evasão elevados apesar das já existentes políticas de ações afirmativas. No caso do IFF, cito o Programa Nacional de Assistência Estudantil e o Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes. Nesse caso, acredito que uma mudança de olhar nesse processo pode gerar ações mais eficazes para a permanência escolar, para além do incentivo financeiro.

Em relação às questões que dinamizam os estudos, cabe levantar “[...] a suspeita de que se a escolarização não promove a inclusão e nem a permanência na escola, como consegue promover o desejo constantemente renovado de retorno à escola?” (PAIVA, 2016, p. 113).

Tendo em vista o que foi mencionado, este trabalho visa a explorar as possibilidades de um recorte do tema permanência na perspectiva sociológica, pautado numa pergunta de fundo para o Nucleape: afinal, a permanência na educação é ou não uma política pública?

A permanência escolar pode ser pensada em todos os níveis de ensino, inclusive aqueles que não englobam a faixa etária obrigatória perante a legislação vigente (dos 4 aos 18 anos), como as graduações e pós-graduações. O foco deste trabalho é a permanência de alunos no ensino médio integrado ao curso técnico. A escolha por esse público se deu não apenas por já existir a minha experiência empírica com esses alunos, mas também por existirem poucos trabalhos científicos sobre a permanência nesse nível de ensino.

Em levantamento bibliográfico, Oliveira (2017) indicou que a maioria dos estudos sobre permanência na educação são desenvolvidos nos cursos de graduação e avaliam, sobretudo, as políticas das ações afirmativas⁵, e que a produção no campo da pesquisa para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) é pequena.

⁵ “Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca

A escolha metodológica desta pesquisa está em consonância com os estudos da permanência por meio do olhar do aluno. O texto será dividido em duas partes que retratam o caminho percorrido dentro do meu processo de permanência e êxito no Mestrado em Sociologia Política.

Busquei encontrar um caminho dentro da pesquisa que correspondesse ao meu interesse, estivesse ao meu alcance cultural, que eu tivesse facilidade ao acessar as fontes e com uma metodologia que estivesse próxima à minha experiência prévia (ECO, 1991).

Por isso, utilizei uma ação para permanência escolar no ensino médio integrado do IFF *campus* Campos Guarus, meu local de trabalho, sob uma perspectiva sociológica. A trajetória dessa experiência e seus desdobramentos estão apresentadas na Parte I, dividida em dois capítulos.

No Capítulo I, apresentarei o referencial teórico dessa pesquisa, a partir dos conceitos de Bernard Lahire e Vincent Tinto, atores que fundamentam teórica e metodologicamente este trabalho.

No Capítulo II, a permanência escolar será contextualizada, objeto deste trabalho, na perspectiva dos estudos da permanência escolar do Nucleape, em seus sentidos etimológico, filosófico, material e simbólico, além das políticas de permanência e categorização de publicações.

No Capítulo III, será apresentada a experiência do trabalho de acompanhamento aos alunos, feita pela CAE do *campus* Campos Guarus do IFF, em 2014, que culminou na permanência de seis alunos em situação crítica de reprovação. Inicialmente relacionar-se-á o trabalho da assistência estudantil com a política de permanência material, contextualizando a trajetória das ações da CAE realizadas nessa experiência e envolvidas na política de permanência instituída pelo IFF. Após, será apresentada a releitura sociológica da experiência relatada, seu contexto e trajetória. Essa releitura se deu sob abordagens de diferentes sociólogos, como Bernard Charlot (2000), Emile Durkheim (2000) e Vincent Tinto (2017).

Após o estudo sociológico feito para a releitura da experiência, foi escolhida como base da continuidade do trabalho de pesquisa a sociologia à escala individual Bernard Lahire (2002), o que constitui a Parte II desta dissertação. A escolha pela sociologia francesa se

oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo”. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas>>. Acesso em: 10 set. 2018.

baseia por ela caminhar, de modo geral, na seara da interdisciplinaridade, presente na minha atuação e formação profissional. Nesse sentido, Bourdieu (2001, p. 201), afirmou

A sociologia e a psicologia deveriam juntar esforços (para tanto, seria preciso que elas conseguissem superar as pretensões mútuas) no intuito de analisar a gênese do investimento num campo de relações sociais, assim conformado como objeto de interesse e de preocupação.

Na Parte II, serão apresentados os retratos sociológicos – trabalho empírico proposto pela sociologia à escala individual para a apreensão do social – dos alunos envolvidos na experiência exitosa da CAE. A partir de como eles desenvolvem suas amizades ao entrarem no IFF, serão discutidas as relações na perspectiva coletiva, em suas diferentes disposições, que se complementam, e as semelhantes que constituem a "identidade" do grupo, favorecendo a permanência e o êxito escolar.

PARTE I

TRAJETÓRIA DA ESCOLHA DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA MAIS ADEQUADA A UMA EXPERIÊNCIA DE PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFF *CAMPUS* CAMPOS GUARUS

(...) a permanência bem-sucedida não é mais do que,
mas certamente não menos do que,
uma educação bem-sucedida. (Tinto, 2003, p. 12, livre tradução da autora)

Nesta primeira parte do trabalho, após a apresentação do referencial teórico, apresentarei a trajetória da escolha do objeto de pesquisa, resultado da releitura sociológica de uma experiência de Apoio Estudantil Institucional (Pedagogia, Psicologia e Serviço Social) com êxito em permanência escolar.

A questão da permanência – que não é o mesmo que evitar a evasão – de um estudante do ensino médio no IFF, nesta pesquisa, tem relevância para além dos campos mencionados. Isto é, entende-se que também a Sociologia pode contribuir para perceber o tema da permanência como objeto de pesquisa.

De acordo com as considerações feitas na introdução, não tomo a permanência como a imagem espelhada da evasão. Este estudo se baseia na crença de que saber por que o aluno sai não diz quais ações institucionais favorecem a permanência e êxito escolar. Desta forma, a ação institucional da CAE é retomada como uma experiência com centralidade na permanência escolar. Assim justifica-se a dissertação ter duas partes: uma para dar visibilidade à questão da permanência nos contextos do percurso em que se opta por uma releitura sociológica de uma experiência de Apoio Estudantil; e outra em que se escolhe uma abordagem sociológica para enquadrar a experiência realizada, na qual é possível identificar padrões subjetivos e institucionais que “dão certo” na busca de consolidação de práticas que incentivam os alunos a permanecerem na escola.

CAPÍTULO I – BERNARD LAHIRE E VINCENT TINTO: CONCEITOS CENTRAIS PARA A INVESTIGAÇÃO

É possível fazer uma leitura sobre a permanência escolar a partir de vários autores. Porém, no caminho percorrido nesta pesquisa, decidi centralizar nos estudos da Sociologia à escala individual de Bernard Lahire e os estudos sobre permanência escolar de Vincent Tinto, pelo foco na visão do aluno.

Pierre Bourdieu tem sido um dos mais importantes autores na pesquisa científica em educação. Para este autor, o sistema educacional contribui para a reprodução social, pois através de suas práticas de ensino e avaliações contribui para que filhos de pais com sucesso escolar sejam mais propensos a serem bem-sucedidos na escola. Da mesma forma, filhos de pais sem estudos e mais pobres seriam mais propensos a terem trajetórias de ensino mais curtas (BOURDIEU, 2009). Assim, o sucesso escolar estaria ligado ao capital cultural do aluno, aos diversos elementos que ele teve acesso, na família principalmente, que desenvolvem a cultura, de objetos materiais a formas abstratas.

Porém, nesta pesquisa, vou de encontro ao pensamento de Bernard Lahire, que, segundo Riberio e Risso (2018), questiona, por meio da sua teoria da ação social, a noção determinista de que o acúmulo de capital cultural por parte dos pais seria elemento suficiente para garantir o sucesso ou fracasso escolar de qualquer aluno de maneira automática. Essa teoria permite construir uma análise plural e crítica para compreensão da permanência e do sucesso escolar dos alunos, principalmente para aqueles que fogem a regra da reprodução social.

Para Lahire (2003) a sociedade pode ser descrita por meio de um indivíduo a partir de biografias sociológicas: “estudar o social individualizado, isto é, o social refratado num corpo individual que tem por particularidade atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes é estudar a realidade social sob sua forma incorporada, interiorizada” (p. 9).

Essa seria a prerrogativa de sua Sociologia à escala individual, que se baseia num conceito histórico-empírico, cujas dimensões da pluralidade individual dos atores, com um passado socializado, são retratadas a nível intraindividual. O indivíduo é uma complexidade disposicional que age numa pluralidade de contextos. Desta forma, abre a possibilidade de tratar sociologicamente e de maneira adequada a eventual distância entre as experiências

individuais no sistema educacional e aquilo que poderíamos esperar de cada aluno em vista da sua origem social.

Para ele, a constituição do patrimônio disposicional do indivíduo está relacionada à pluralidade dos espaços socioexperenciais que atravessa. Quanto maiores as dissonâncias sociais e culturais no interior das esferas de sociabilidade quanto mais intensas suas contradições umas em relação às outras, mais chances de os atores incorporarem essas clivagens na constituição do seu patrimônio disposicional.

O indivíduo, então, se socializa a partir de uma pluralidade e de uma heterogeneidade de disposições incorporadas, existindo diversidade das fórmulas geradoras das práticas incorporadas. Nesse sentido, ele contextualiza uma nova configuração de socialização no mundo moderno, considerando as mudanças sofridas nas relações familiares e fazendo, de suas colocações, leituras imprescindíveis.

A individualidade seria a combinação do patrimônio heterogêneo, resultado da experiência social das sociedades diferenciadas, das disposições e competências que os indivíduos adquirem ao longo do seu processo de socialização. Quanto maior variação das trajetórias sociais, mais autênticas as variações individuais dos patrimônios de disposições.

Para Lahire (2004), existem três tipos de disposições, que são determinantes não somente das nossas práticas – disposição para agir –, mas das nossas maneiras de pensar e de falar – disposição para crer – e das nossas formas de sentir e perceber o mundo à nossa volta – disposição para sentir.

A crença pode ser considerada um tipo de disposição, pois não há distância importante entre crer e estar disposto a crer. As crenças podem ser propulsoras da ação prática, mas também podem ser incorporadas sem que haja a disposição para agir. Isto pode explicar, em grande parte, alguns sentimentos, como frustração, culpa e ilegitimidade reportados pelos indivíduos.

A ligação entre a teoria de Bernard Lahire e Vincent Tinto se dá pela crença de que os indivíduos são capazes de incorporar novas disposições a cada nova experiência social duradoura com a qual se deparam, acumulando, ao longo da sua trajetória de vida, um patrimônio de disposições e competências irreduzível a qualquer origem social. Tinto, em seus estudos, conclui que as experiências vividas no primeiro ano de entrada em uma instituição escolar são mais importantes do que aquelas vividas anteriormente, para a permanência escolar do aluno.

Tinto (1975, 1997) concebe a decisão de evadir ou permanecer no curso como resultado de um processo longitudinal de interação entre fatores externos ao aluno, fatores pessoais (como as características familiares, escolares e de personalidade) e o nível de integração acadêmica e social na instituição escolar.

O modelo proposto pelo autor (amplamente utilizado em estudos internacionais sobre evasão universitária) salienta aspectos do compromisso com a instituição e do compromisso com o objetivo de concluir os estudos como definidores da saída ou permanência no curso. Assim como Tinto, que tem um percurso de mais de 40 anos de estudos sobre evasão e permanência escolar, a maioria dos estudos internacionais sobre evasão privilegia os aspectos contextuais (econômicos, estruturais da universidade) e interpessoais (apoio familiar e integração social) da integração à instituição escolar. Em um dos seus últimos textos, *Through the eyes of students* (2015), Tinto enfatiza a necessidade de se pesquisar o olhar do estudante sobre suas capacidades para permanecer estudando, assim como o olhar dos estudantes para as ações institucionais e políticas públicas.

Segundo Tinto (2006), os primeiros estudos sobre a permanência apontavam sua origem na Psicologia, pois a permanência era vista como o reflexo da motivação, dos atributos e das habilidades individuais. Já na década de 70, houve uma mudança na visão sobre permanência em relação ao papel da instituição, deixando de ser responsabilidade exclusiva do aluno a decisão de ficar ou sair.

Os pesquisadores, segundo Tinto (2017), vinham estudando a permanência através do olhar institucional, na perspectiva do que universidade pode fazer para melhorar a permanência dos estudantes. A noção de permanência aqui está voltada para a retenção dos alunos, isto é, o que fazer para que o aluno entre em uma instituição e permaneça nela até a conclusão de um mesmo curso.

Este autor destaca a tentativa de conectar o indivíduo com a instituição por meio da integração do sujeito, sobretudo, no primeiro ano, por considerar este o ano crítico e decisivo para que ele permaneça ou não. Para ele, as questões de envolvimento passam a ser imprescindíveis para a permanência do aluno, recaindo sobre os programas de assistência estudantil a responsabilidade de promover a integração entre o estudante e sua vida acadêmica.

Também enfatiza que é primordial a capacitação do corpo docente e administradores das instituições para lidarem com as necessidades dos estudantes, principalmente no primeiro ano do curso (TINTO, 2003).

Segundo Tinto, a questão é como promover esse envolvimento em cenários diferentes e para diferentes alunos de forma a melhorar a permanência deles no curso, havendo uma lacuna entre a pesquisa e a prática. Para ele as ações do corpo docente, especialmente na sala de aula, é a que mais importante ação institucional para aumentar a permanência do aluno, mas que esse envolvimento docente é bastante limitado.

De certo modo, também questiona a relevância e necessidade da pesquisa sob a ótica da evasão. No tocante a relação desses motes de pesquisa com a instituição escolar, defende o posicionamento de que a evasão (sair) não é a imagem espelhada da permanência (ficar). Na visão deste pesquisador, uma questão seria entender por que os alunos saem das instituições; outra muito diferente seria compreender o que as instituições podem fazer para auxiliar os alunos a ficarem e alcançarem sucesso.

E do ponto de vista institucional, saber por que os alunos saem não diz, diretamente, porque os estudantes persistem, uma vez que saber por que os estudantes saem não traz respostas de como as instituições ajudariam os alunos a permanecer e terem sucesso. Assim, no mundo da ação, o que importa de fato não são as nossas teorias em si, mas como elas ajudariam as instituições a implementarem questões práticas para a permanência.

Segundo Tinto (1988), o processo longitudinal de permanência do estudante pode ser visto como sendo composto de etapas distintas através das quais os alunos normalmente devem passar durante o período que estiverem estudando. A permanência pode ser dividida em etapas: *separação* (a separação de indivíduos de associações anteriores), *transição* (período durante o qual a pessoa começa a interagir de novas maneiras com membros do novo grupo) e a *incorporação* (assumir os novos padrões de interação com os membros do novo grupo e o estabelecimento de uma participação competente nesse grupo como membro efetivamente participante). Políticas institucionais devem ser particularmente sensíveis às dificuldades de separação e transição que os novos alunos enfrentam na tentativa de fazer o “salto” para a instituição escolar. E essas etapas acontecem no primeiro ano de entrada, considerado, então, crítico.

Tinto (2003), em relação a permanência escolar, aponta cinco condições necessárias para sua efetivação: expectativas, suporte, *feedback*, envolvimento e aprendizado. As instituições educacionais devem ver o aprendizado como uma parte integrante de sua missão educacional e serem proativas na busca de aprendizagem e sucesso dos alunos. Devem buscar o envolvimento de todos os atores da instituição em atividades para elevar a probabilidade de que a aprendizagem surja no processo escolar dos estudantes. Por essa razão,

devem avaliar as habilidades dos alunos, praticar o nivelamento destes em contextos apropriados, fornecer assistência ao seu desenvolvimento, monitorar o desempenho e fornecer feedback.

A natureza dos contextos de aprendizagem em que os alunos se encontram e as capacidades que o corpo docente possui para educar os alunos que se encontram nesses contextos também deve ser observada pela instituição. O foco deve estar na sala de aula e em programas acadêmicos que envolvam ativamente e apoiem os alunos no processo de aprendizagem.

Esta noção de envolvimento escolar como similar à permanência quando estabelece que a “[...] visão de que uma permanência eficaz e o envolvimento do indivíduo na vida social e intelectual da instituição escolar são iguais e uma coisa só.” (p. 18). Esse envolvimento decorre da noção que o aluno tem de pertencer ao espaço escolar (TINTO, 2015). É o aluno quem deve se sentir fazendo parte do processo de aprendizagem para que se envolva.

Recentemente os estudos sobre permanência tem voltado sua atenção para o olhar do aluno sobre seu caminho nas instituições de ensino. A perspectiva do aluno traz uma mudança sobre a permanência, deixando de ser a entrada e término, sem interrupções, dos estudos em uma mesma instituição, e passa a ser a sua capacidade de persistir no seu processo escolar. Essa persistência está atrelada a motivação em permanecer estudando.

Para ele, a motivação é tida como a qualidade que permite o indivíduo persistir em seu objetivo mesmo que apareçam desafios. A confiança que o aluno tem em si mesmo, o sentimento de pertencimento à instituição e a percepção do valor do currículo do curso escolhido influenciam diretamente à motivação do estudante em permanecer (TINTO, 2017).

Essa mudança de perspectiva é recente e poucos estudos sobre permanência escolar foram feitos enfocando a visão do próprio aluno sobre as ações institucionais, sociais, individuais e familiares que favorecem sua longevidade escolar.

E este é o caminho escolhido nesta pesquisa. Perceber, através do próprio aluno, o que o fez persistir em seus estudos. E para tanto, retorno à Bernard Lahire, quando propõe a fundamentação da explicação teórica e conceitual através da pesquisa empírica, o que possibilita mostrar a complexidade das disposições, saindo do determinismo da lógica da reprodução das ações.

Esta pesquisa foi realizada por meio de retratos sociológicos, proposto por Lahire como um instrumento metodológico que apreende as complexidades individuais em diferentes contextos da vida social (LAHIRE, 2004). O indivíduo, para Lahire, é produto das numerosas

defasagens entre o que o mundo social refletiu nele (o que ele é) e o que as situações exigem dele. Dessa forma, ele não é o mesmo em diferentes contextos da vida social.

Essa metodologia pode ser empregada de maneiras e com propósitos bastante diferentes. Na educação, geralmente, implicam fazer retratos mais concisos e direcionados (COSTA; LOPES, 2008). O dispositivo metodológico de entrevistas de retratos sociológicos é “complicado e singular” (LAHIRE, 2004, p. 31). Ele dispõe de uma série de informações sobre o mesmo indivíduo, que podem ser comparadas, de práticas, comportamentos, maneiras de sentir e agir em diferentes esferas de atividades ou em microcontextos diferentes. A realidade social é, então, caracterizada pela complexidade disposicional do indivíduo e os problemas vivenciados por ele.

Ribeiro e Riso (2018, p. 112) salientam que, nesta metodologia, “o pesquisador deve reconstruir sua gênese [da socialização] de forma a comprovar ou não se as disposições de pensar, sentir e agir, apontadas como probabilidades, existem realmente, e como são materializadas nos comportamentos individuais”.

Na pesquisa, em primeiro plano está o enfoque nos desvios, nas excepcionalidades, nos indivíduos que não se reduzem a casos modais ou representativos do coletivo em questão. Neste trabalho, o foco está na permanência de três alunos em seu percurso escolar que estariam fadados ao fracasso pela sua classe social. Dentro dos espaços de socialização desses três atores, quais as exceções que permitiram a eles continuar estudando?

Este estudo não pretende descartar a lógica da reprodução nas instituições de ensino, como tratadas por Bourdieu. Porém, o *habitus* conhecido previamente pela estrutura em que o sujeito está inserido não dá conta das mudanças encontradas ao longo do processo de socialização e diminui a possibilidade de ação. Na teoria disposicional, tirar-se o peso excessivo das estruturas, abrindo espaço para a capacidade crítica e autonomia relativa dos atores envolvidos, ampliando a possibilidade de mobilidade.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo apresento a contextualização da noção de permanência escolar. Este capítulo está organizado em três subseções em que são apresentadas perspectivas da temática permanência, como concepções, políticas e sentidos.

1.1 Concepções, políticas e categorização de publicações sobre a temática da permanência na educação

Nesta subseção faço uma revisão da permanência escolar em seus aspectos legais e concepções trazidas por alguns autores. Vale ressaltar que os estudos sobre as publicações em torno da permanência escolar tomaram por base 1996, ano da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Entretanto, mesmo 20 anos após a lei, ainda há poucos estudos sobre a permanência.

Hoje a educação se propõe inclusiva. Isso é possível por duas conquistas históricas: a) o processo de naturalização do ato de matrícula dos indivíduos com idade escolar, mostrando que “[...] a escola tem sido desde a segunda metade do século passado, uma instituição central, isto é, não dispensável” (RESENDE, 2010, p. 21); e b) no caso do Brasil, a conquista da quase universalização do acesso à escola, a partir da década de 1990.

Além disso, não se pode ignorar que, após a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, toda a política pública sobre a educação pauta-se no ideal da igualdade de oportunidades, na extensão da escolaridade obrigatória, assim como na redução das desigualdades escolares, pensada na convicção de que esta redução acaba por reduzir também as desigualdades sociais. Por isso, assumimos com Resende (2015, on-line) uma pergunta central: “por que é que as políticas públicas e as pesquisas insistem na questão da evasão/abandono e não na da permanência escolar?”, denunciando uma “[...] escolarização que exclui, mas sem ter como contrapartida uma reflexão profunda e continuada sobre o que fazer para acelerar a inclusão, tornando a inclusão acelerada num problema público a suscitar debates e discussões públicas”.

Dessa relação condicional, derivam as perguntas mobilizadoras de Resende (2015, on-line), diante desta perplexidade: (1) por que é que a escolarização não promove a inclusão, a permanência na escola, o desejo de um retorno frequente à escola ou a universidade? (2) Por

que é que as políticas públicas e os estudos das ciências humanas e sociais insistem na questão da evasão e não no da permanência escolar? E mais: (3) a questão da permanência escolar é ou não é, no Brasil, um problema público? Essa perplexidade é que conduz a nossa suspeita.

O fracasso escolar é definido em números, em prejuízos que comparam a trajetória escolar a uma passagem por gargalos sistêmicos com sucessivas retenções, que acabam por excluir uma massa de sujeitos da escola. Vários estudiosos (PATTO, 1990; QUEIROZ, 2002; ZAGO, 2006; DORE; LUSCHER, 2011) demonstram que, cansados dos reiterados fracassos, das multirrepetências, das humilhações as quais são vítimas, muitos abandonam a escola, porque não são acolhidos como iguais. Os estudos se amontoam sem que se pense com profundidade o problema e pouco ajudam na compreensão do porquê ficam os que ficam na escola.

A evasão/abandono é insistentemente posta pelas políticas públicas e estudos em ciências sociais e humanas como objeto, e nenhuma tentativa é realizada para a compreensão do fenômeno da permanência, no sentido em que, considerando os muitos que se vão, muitos ficam, permanecem, insistem em seus percursos. De acordo com Paiva (2016, p. 113),

[...] esta parece-me a questão central, esgotadas as tentativas de entender a evasão como desafio às políticas públicas. Tal como Freire (1992), opto por deslocar-me da denúncia do que aparenta ser fracasso de estudantes brasileiros em uma escolarização que exclui, para o anúncio de que a contrapartida começa a se desenhar nas ciências humanas e sociais, ao se promoverem reflexões profundas e continuadas sobre o que se vem fazendo em matéria de inclusão escolar, atentos às soluções cotidianas e aos inventivos modos de fazer uma escola pública e popular, acelerando processos pela proposição de debates e de discussões públicas.

Se concordarmos com a perspectiva de Carmo e Carmo (2014, p. 1) de que, por um lado, “[...] o senso comum atribui [...] ao aluno a responsabilidade pela sua evasão ou fracasso escolar”. Por outro, “[...] as crescentes formulações em torno da noção de permanência [...] vão apontar para situações, empíricas ou não, nas quais outros operadores educacionais, além do aluno, assumem coletivamente tal responsabilidade”. Por isso, entende-se que a preocupação em melhor definir ou delimitar os aspectos implicados no permanecer na escola anuncia mudanças no modo de refletir sobre a evasão e o fracasso escolar dos estudantes.

1.1.1 Sentido etimológico

A partir da hipótese do Nucleape sobre a diferença epistemológica entre a permanência escolar e a evasão escolar como objeto de estudo, Carmo e Carmo (2014) fizeram um estudo lexicográfico sobre o termo permanência. Nele apresentaram o termo permanência a partir do Novíssimo Dicionário Latino-Português (SARAIVA, 2006), como referente latino de *permanere*, que significa “ficar até o fim, persistir, perseverar, durar”. O prefixo *per-* significa “por completo” e o verbo *manere* significa “ficar, continuar”.

Já o sufixo *-ência* possui diversos significados, como: “ato durativo de x” (como em adolescência); “propriedade (ou característica) de x” (como em docência); “resultado de x” (como em advertência); “excesso de x” (como em violência); “faculdade de x” (como em eficiência); “disposição de x” (como em convivência); e “assemelha-se a x” (como em coincidência). Nesse sentido, é interessante notar a polissemia do termo permanência (Quadro 1), encontrada no “Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: ideias afins/thesaurus” (AZEVEDO, 2010).

Ato durativo de x	Propriedade (ou característica) de x	Resultado de x
Conservação, constância, desafio à ação do tempo, insistência, manutenção, manutência, persistência, resistência, sobrevivência, supervivência, subsistência, perseveração	Calma, calma, estabilidade, estagnação, imobilismo, inalterabilidade, inércia, marasmo, mesmice, monotonia, quietude, repouso, rotina, tautometria, tranquilidade	Imanência, <i>status quo</i> , intangibilidade, conservantismo, tradicionalismo, firmeza, efetividade, <i>uti possidetis</i> (usucapião), obstinação

Quadro 1 - Ideias afins, a partir dos sentidos do sufixo *-ência* articuladas com o verbete “permanência”

Fonte: Carmo e Carmo (2014, p. 9).

No Quadro 1, é possível observar que, por um lado, o termo indica situação de ausência de mudança – inércia, imobilismo, mesmice, quietude, monotonia –; e, por outro lado, os significados contradizem essa situação, porque estão associados à noção de duração e, portanto, sujeitos à transformação pela ação do tempo – insistência, persistência, resistência, sobrevivência. Entretanto, é possível pensar que essa contradição polissêmica é aparente quando se trata de referi-las a diferentes instituições onde uma pessoa permanece. Conforme Carmo e Carmo (2014, p. 9):

Se pensarmos em diferentes instituições em que um indivíduo pode permanecer – escola, hospital, asilo – veremos que cada instituição se adequa melhor a alguns significados do que a outros. Por exemplo, atribuir à *permanência escolar* (...) os significados de resistência, insistência ou sobrevivência é muito mais adequado e coerente com a realidade que vivem jovens e adultos na instituição escola, do que os demais significados [...]. Isto porque, como afirma Santos (2007, p. 42) a permanência não é apenas a presença física do aluno em sala de aula e nem a sala de aula é um lugar de silêncio.

De certa forma, as informações etimológicas apresentadas mostram que o sentido de “duração no tempo” é o que mais se aplica ao nosso interesse no estudo da permanência na educação.

Essa “duração no tempo” também aparece nos trabalhos de Reis (2016), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, quando desenvolve teoricamente uma concepção de permanência como tempo (duração) e transformação (desafio à ação do tempo) a partir dos conceitos de David Lewis e Immanuel Kant.

1.1.2 Sentido filosófico, material e simbólico

Segundo Lewis (1983) a persistência (termo usado por ele para denominar permanência) está relacionada ao tempo, na qual algo persiste se e somente se existe ao longo do tempo, assumindo partes temporais diferentes ou estágios em tempos diferentes, ainda que nenhuma dessas partes esteja completamente presente em mais do que um momento temporal.

Para Kant (1788, p. 91), a permanência é duração. O tempo existiria como permanência, sucessão e simultaneidade:

A permanência expressa em geral, o tempo como o correlativo constante de toda existência de fenômenos, de toda mudança e de toda simultaneidade. Com efeito, a mudança não se refere ao tempo em si, mas só aos fenômenos no tempo, da mesma maneira que a simultaneidade não é um modo do tempo mesmo, no qual não existem partes simultâneas, mas só sucessivas.

Dessa forma, para Reis (2016) a permanência seria o ato de durar no tempo, mas sob outro modo de existência, carregando em si a noção de duração e transformação. Esse tempo é de ordem cronológica e também um espaço simbólico que permite a transformação de todos e de cada um. Permanecer, segundo a autora, “[...] é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, transformando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (p. 74).

Seguindo essa premissa, a permanência escolar implica mudança; estar no período escolar, com qualidade e em relação com o outro. Significa um ato de continuar, que permita

a constância do indivíduo no percurso escolar (da pré-escola a universidade), com a possibilidade de coexistência com seus pares.

Na compreensão de Reis (2009), para que a permanência aconteça, duas qualidades devem estar presentes na permanência escolar: a permanência material e a permanência simbólica. A primeira refere-se às condições materiais associadas à subsistência, desde compra de materiais necessários para os estudos até as condições econômicas para alimentação e transporte. Já a segunda refere-se às condições simbólicas da existência, como a valorização, a autoestima, a relação com o outro, incluindo as possibilidades que tem de identificar-se com o grupo, de pertencer a ele e de ser reconhecidos como tal.

1.1.3 Políticas e categorização de publicações

Esses sentidos de permanência escolar têm especial importância por estarem ligados diretamente à política de assistência estudantil, parte da realidade da CAE. A Coordenação é responsável pelas políticas de permanência material, como bolsas e auxílios estudantis, assim como desenvolvimento de ações que visam à permanência simbólica.

O acesso e a permanência escolar estão postos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, como um de seus princípios a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência escolar”, em seu Art. 3º (BRASIL, 1996). A permanência também aparece nos artigos 4º e 37º, quando trata da oferta de educação escolar regular para jovens e adultos. No Art. 62º, a permanência está voltada aos docentes, onde “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”.

Porém, poucas são as práticas institucionalizadas que garantem a permanência. Anteriormente à LDB, os estudos se voltavam para a evasão e o fracasso escolar. A permanência e a evasão são dois objetos de pesquisa que estão ligados, porém têm especificidades que os diferenciam. Pensar no que falta não é o mesmo que pensar no que se tem, no que se faz e como se faz para fortalecer a educação.

Apesar de algumas políticas educacionais terem sido implementadas pelos Estados e Ministério da Educação, principalmente no que diz respeito ao acesso (ações afirmativas), o país não tem atingido o retorno necessário na redução dessas taxas. O Brasil ainda concentra altos índices de evasão, indo na contramão do que prega a LDB. O acesso à escola não

representa garantia de sucesso escolar, sendo esta uma questão recorrente que incomoda os profissionais da educação. De acordo com o MEC (BRASIL, 2008), o assunto desperta a atenção desde 1972.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFF de 2010 a 2014 (IFF 2016), a permanência aparece como fundamento da agenda de prioridades, a partir da democratização do acesso e permanência para a promoção de inclusão social.

Quando apresentadas as diretrizes do Instituto, a permanência também aparece vinculada à inserção social, destacando novamente a democratização do acesso e permanência. Aposta na formação ampliada, buscando a verticalização do ensino, uma vez que tem como uma das principais preocupações a elevação de escolaridade como garantia da qualificação profissional e conquista plena da cidadania.

Também estabelece que devem ser criadas políticas que possibilitem a inclusão social, a democratização do acesso e permanência na instituição. A permanência aparece vinculada à acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades educacionais específicas, educação de jovens e adultos e ampliação de programas de assistência estudantil, de bolsa de iniciação científica e de apoio ao estudante com elevado desempenho, bem como de apoio pedagógico (IFF, 2016).

No IFF foram implementadas as Ações de Assistência Estudantil, a partir do Programa de Assistência Estudantil (PAE) (resolução n. 39 de 2016), “[...] que tem por objetivo promover a permanência dos estudantes matriculados em qualquer nível de ensino, com vista à trajetória acadêmica exitosa”. O Programa é entendido como um conjunto de ações, serviços e projetos que visa a possibilitar a democratização das condições de acesso, permanência e conclusão de curso pela minimização dos efeitos e impactos da desigualdade social estrutural na vida dos estudantes e suas famílias (IFF, 2016).

Nesse documento, as ações da assistência estudantil estão ligadas ao aprofundamento dos estudos, à potencialização do espírito investigativo dos estudantes e à vinculação de sua trajetória escolar com o trabalho e as práticas sociais, como posto em suas diretrizes (IFF, 2016, p. 7):

- a) Promover o acesso e a permanência dos estudantes com vistas à inclusão social e democratização do ensino;
- b) Garantir a igualdade de oportunidades na perspectiva de direito social à educação de qualidade e exitosa;

- c) Proporcionar aos estudantes condições necessárias para a permanência com pleno desempenho acadêmico na Instituição;
- d) Contribuir para minimizar a retenção ou a evasão dos estudantes de maneira ascendente;
- e) Assegurar aos estudantes maior equidade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas;
- f) Garantir ao estudante com necessidades educativas específicas as condições necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico; e
- g) Contribuir para a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, a participação em atividades culturais, esportivas, artísticas, políticas, científicas e tecnológicas.

Aqui percebemos a associação entre permanência material e simbólica. Além do recebimento de bolsas (Permanência IFF e Educação para Necessidades Educacionais Específicas – NEE) e auxílios (moradia, transporte e alimentação), os estudantes selecionados por avaliação socioeconômica passam a integrar o PAE do IFF, o que necessariamente implica o seu acompanhamento social e acadêmico pela CAE ou setor equivalente.

Esse acompanhamento acontece regularmente em relação ao rendimento e frequência, tanto em sala de aula como em atividades definidas pela equipe técnica do setor responsável pela assistência estudantil do *campus*, levando-se em conta as necessidades específicas de cada bolsista. É condição para a manutenção nas bolsas e nos auxílios a participação em todas as atividades necessárias para a sua permanência e êxito escolar.

Percebe-se que, tanto na LDB como nas ações institucionais do IFF, a permanência está voltada para os estudantes em vulnerabilidade social, trabalhadores ou portadores de necessidades educacionais específicas. Geralmente, a permanência está vinculada a programas afirmativos, como cotas e concessão de bolsas, focando apenas em sua vertente material. O PAE do IFF tenta unir as duas vertentes da permanência, quando pensa no acompanhamento pedagógico e psicológico desses alunos, que deve ser desenvolvido pela equipe da CAE ou setor equivalente.

No que diz respeito às publicações sobre a permanência na educação, Carmo, Oliveira e Almeida (2018), a partir de estudo sobre a produção intelectual sobre a permanência escolar, categorizaram-na em temas, independentemente do nível ou modalidade de ensino. Em todas

as produções, as pesquisas tratam do direito do estudante à escolarização e à conclusão de seus cursos.

A permanência pode ser tratada em sete perspectivas: (1) da ampliação do tempo do estudante na escola, para além do tempo regular previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), como a discussão das escolas em tempo integral; (2) do ordenamento jurídico que envolve a análise das legislações e o debate concernente à efetivação do direito ao acesso e à permanência escolar; (3) do acesso de grupos específicos à instituição escolar, como os estudantes negros, os que cumprem medidas socioeducativas e os com deficiência; todos eles categorizados como grupos minoritários; (4) da escolarização de adultos, especificamente nos cursos de Educação de Jovens e Adultos; (5) da compreensão da permanência como longevidade escolar, relacionando-a ao êxito ou sucesso no desempenho acadêmico, tendo, geralmente como sujeitos da pesquisa, as populações de baixas condições socioeconômicas; (6) dos programas e ações desenvolvidos pela Política de Assistência Estudantil nas instituições públicas; e (7) das ações institucionais de gestão/pedagógica.

Essa proposta de categorização configura mais um elemento para se juntar ao exercício da paciência do conceito de permanência na educação no processo de emergência de cada vez mais publicações sobre essa temática, embora ainda incipiente se compararmos quantitativamente com o número de publicações sobre a evasão. Tal diferença quantitativa entre as publicações das duas temáticas pode ser melhor observada nas discussões postas por Carmo, Oliveira e Almeida (2018).

1.2 Motivos de escolha de uma ação da CAE: “os dezenove indicados para reprovação”

Este relato é sobre uma experiência de acompanhamento aos alunos, feita pela CAE do IFF *campus* Campos Guarus, em 2014, que culminou na permanência de seis alunos em situação crítica de reprovação.

A escolha pela apresentação desta experiência foi feita após a participação no XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE), em setembro de 2017, em Salvador, onde apresentei trabalho sobre práticas da psicologia nos *campi* Campos Centro e Campos Guarus do IFF. Uma das participantes da sala de apresentação era integrante do corpo editorial da revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee)

e levantou a possibilidade de mandar relatos de experiência para a revista, considerando a insuficiência no envio desse tipo de texto para publicação.

Na volta do congresso, escrevi um pequeno relato sobre essa experiência. Enviei-o para meu orientador avaliar a possibilidade de participação na revista. Ao fazer a leitura, ele me perguntou o motivo de eu nunca ter comentado sobre essa experiência tão rica e próxima da temática da permanência, tendo em vista que faço parte do Nucleape há dois anos, “no qual a procura por experiências que incentivam os alunos a permanecerem na escola são buscadas com avidez”, disse ele.

Refleti que nunca havia pensado em conversar sobre essa experiência, porque ela estava inserida no âmbito do exercício diário de trabalho na CAE, sendo parte das ações comuns, daquilo que é feito rotineiramente no acompanhamento dos alunos do *campus*. Simplesmente, é realizado e esquecido como tantas outras na diversidade de proposições e ações que a CAE do IFF de Guarus empreende.

Relembrando as regras colocadas por Eco (1991) para a escolha de um tema de pesquisa, percebi que apresentar um relato do trabalho sobre permanência escolar no IFF abarcava todas elas, já que: (1) corresponde ao meu interesse; (2) as fontes a que preciso recorrer são acessíveis; (3) as fontes estão ao meu alcance cultural; e (4) que o quadro metodológico da investigação está ao alcance da minha experiência.

Dessa forma, também defino um tema preciso, que tenho domínio, tornando mais provável a realização de uma boa pesquisa: “[...] quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com mais segurança” (ECO, 1991, p. 39).

1.3 A relação do trabalho da Assistência estudantil com a política de permanência material – ações da CAE

A CAE retratada neste trabalho encontra-se no IFF *campus* Campos Guarus. Esse *campus* foi criado a partir da expansão em unidades descentralizadas dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em 2006.

Localizado a menos de seis quilômetros de outra unidade do Instituto, o *campus* Campos Guarus tinha o propósito de atender à população da área considerada de maior vulnerabilidade social da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ.

Guarus, segundo Patrão e Pereira (no prelo, 2019), no seu conjunto, é a que apresenta de forma mais visível os maiores sinais de pobreza e apresenta a maior segregação

residencial, em relação ao perímetro urbano de Campos dos Goytacazes. Essa região, pelo deslocamento da população devido as alterações de natureza econômica atribuída à queda e perda de dinamismo do setor sucroalcooleiro dos anos 1980/1990, acarretou a aglomeração de antigos trabalhadores rurais em alguns locais da área urbana do município.

Dados de 2016 mostram que Campos dos Goytacazes abriga uma população estimada em 487.186 e a região de Guarus, 130.467 (IBGE/2016). No gráfico abaixo, podemos perceber que a maior parte da população de Guarus apresenta os níveis básicos de escolaridade (ensinos fundamental e médio) incompletos:

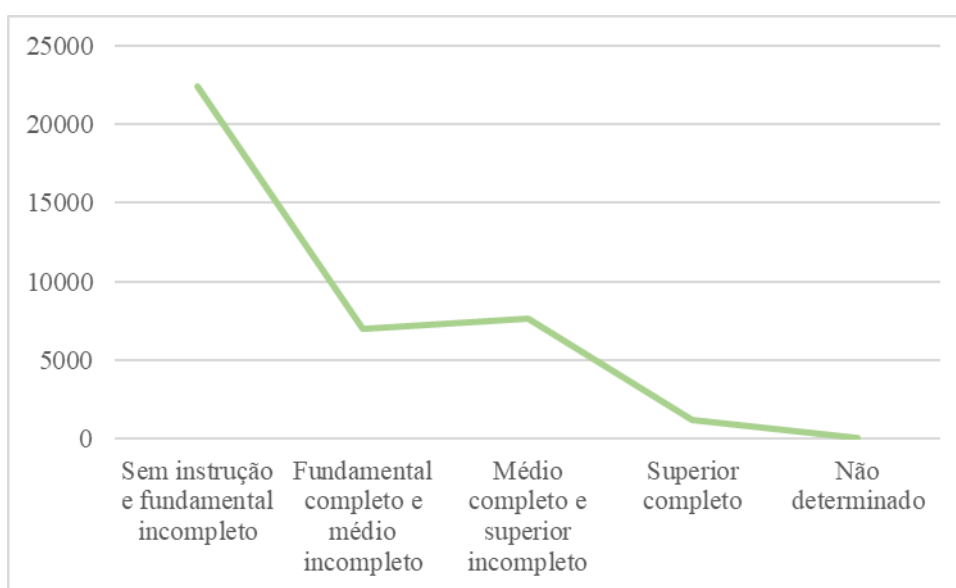


Gráfico 1 - Escolaridade da população de Guarus
Fonte: Elaboração própria. Dados do IBGE/2019

A razão da criação do *campus* Guarus foi bem próxima à das Escolas de Aprendizes e Artífices, por Nilo Peçanha, então presidente da república, em 1909. Essas escolas tinham como propósito educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes trabalhadoras. À época, Campos foi a única cidade do interior a receber uma unidade dessas escolas e Guarus uma das únicas unidades tão próximas de outra.

Por isso, o *campus* Campos Guarus se tornou uma expectativa de verticalização do ensino para os alunos das escolas municipais e estaduais da região. Até hoje, nos cursos técnicos integrados ao médio, os alunos são, em sua maioria, oriundos dessas escolas, como apresentado no Gráfico 2.

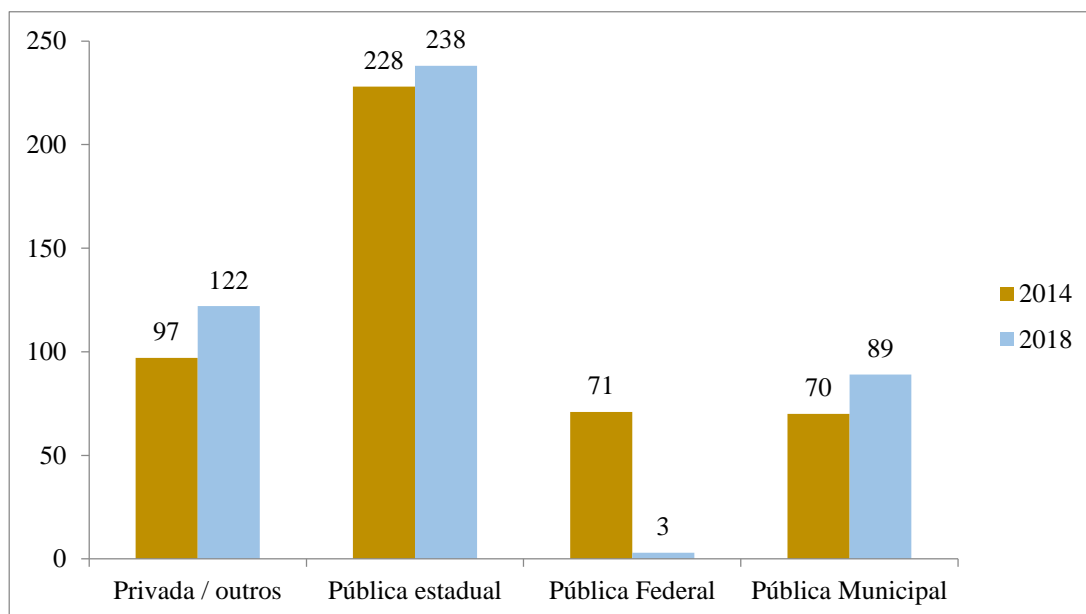


Gráfico 2 - Escola de origem dos alunos dos cursos técnicos integrado ao médio
 Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do sistema acadêmico em 13/12/18.

Até o segundo semestre de 2011, ano em que começou o primeiro curso superior no *campus* (Bacharelado em Engenharia Ambiental), Guarus contava com cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade regular e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação – PROEJA (Eletrônica e Meio Ambiente) e cursos técnicos subsequentes ao nível médio (Farmácia, Enfermagem e Eletromecânica). A visão da comunidade ainda era da unidade menor, no lugar menos privilegiado da cidade. Hoje, o *campus* também conta com Licenciatura em Música e cursos de Educação a Distância (EaD), mostrando um processo de mudança dessa realidade, com a vinda de mais estudantes oriundos de outras regiões da cidade, assim como de outras cidades e regiões do país. Com isso, os próprios alunos passam a dar mais valor à instituição.

Mesmo com o aumento e diversidade dos cursos no *campus*, a maioria dos alunos continuam sendo oriundos de escola pública em todos os cursos em 2018, conforme Gráfico 3:

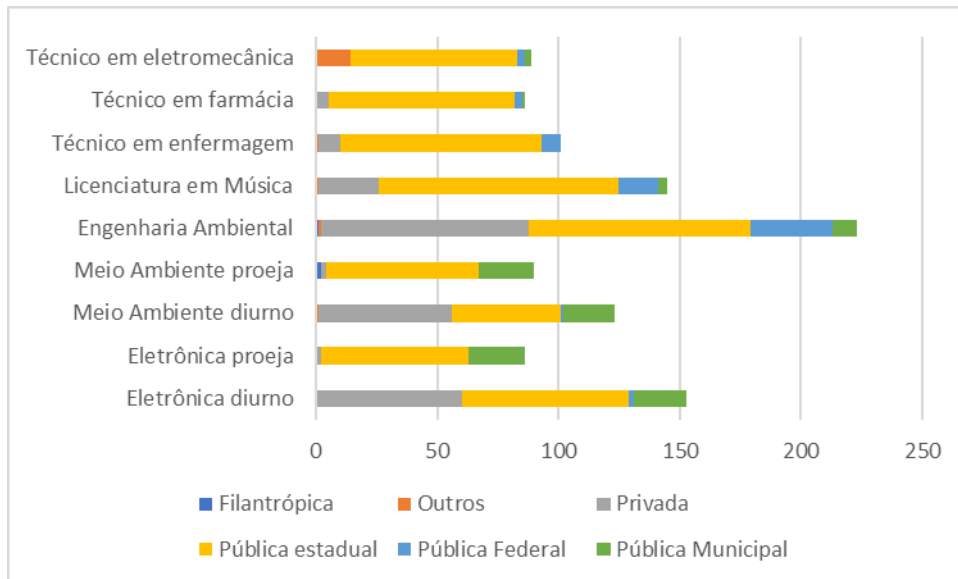


Gráfico 3 - Escola de origem dos alunos dos cursos do *campus* Guarus
 Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do sistema acadêmico em 13/12/18.

O Gráfico 4 mostra como os alunos de 2014 e 2018 se autodeclararam no momento da matrícula, sendo o percentual de brancos declarados próximo à soma de pardos, pretos e indígenas, nos dois anos de ingresso:

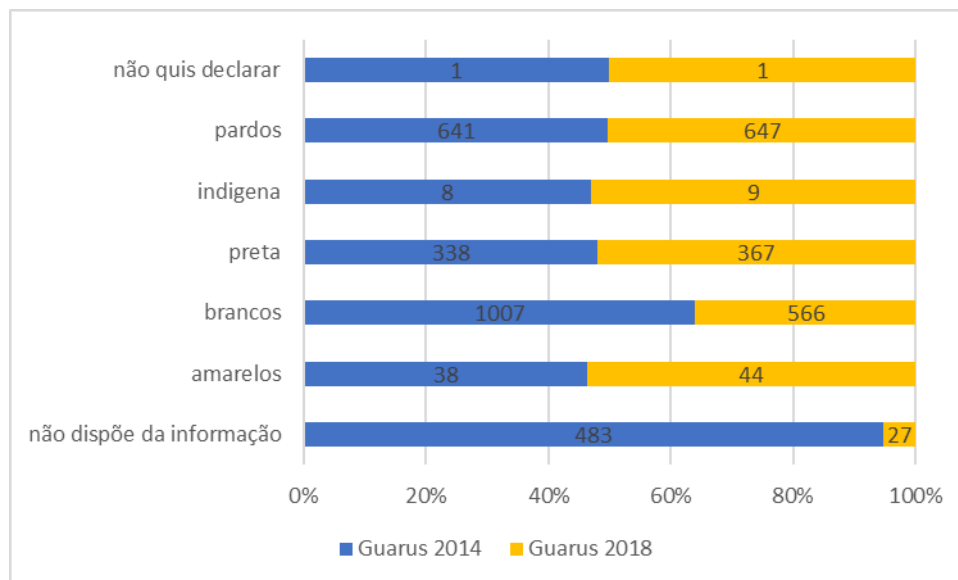


Gráfico 4 - Autodeclaração de etnia no momento da matrícula
 Fonte: Disponível em: <<https://rdweb.iff.edu.br>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

Em março 2016, o IFF oficializou o PAE na instituição (resolução n.º 39 de 2016), reconhecendo a necessidade de normatizar e direcionar determinadas atividades e benefícios, no que tange ao atendimento às diferentes demandas estudantis. Essa oficialização veio em

decorrência do Decreto presidencial n.º 7234 de 2010, que versa sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Essa normativa se tornou parâmetro legal para as instituições públicas federais estabelecerem ações e serviços que atendam às necessidades do estudante, com o objetivo de contribuir para a permanência escolar e êxito acadêmico.

Um dos encaminhamentos institucionais que visa a atender os objetivos do PAE é a garantia da formação mínima de uma equipe multidisciplinar. No caso do IFF *campus* Campos Guarus, a equipe é composta por: pedagogo, assistente social, psicólogo, nutricionista e assistente administrativo. Essa equipe faz parte da CAE, que tem atuação dos profissionais de psicologia e assistência social desde 2008. Em 2011, a pedagogia passou a integrar à equipe e as demais categorias, a partir de 2014.

A CAE é responsável pelos serviços de assistência estudantil e tem como público-alvo estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica descritos no PAE, além de atender aos demais alunos da instituição, aos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) e de desenvolver ações integradas, a partir de atendimentos individuais ou em grupos.

Os auxílios financeiros sob responsabilidade da CAE são a Bolsa Permanência IFF, bolsa NEE e os auxílios alimentação, moradia e transporte. Estes são subsídios financeiros mensais fornecidos aos estudantes regularmente matriculados no Instituto em cursos presenciais de nível médio (formação geral, técnico integrado, técnico concomitante e técnico subsequente) e superior. Os recursos são, prioritariamente, destinados aos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas ou por ações afirmativas (ambos com critérios de renda), seja por meio de seleção própria ou pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁶.

A maioria dos alunos do *campus* Campos Guarus tem renda familiar *per capita* de até dois salários mínimos, como consta no Gráfico 5.

⁶ Sistema de Seleção Unificada, informatizado, criado pelo MEC, por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Disponível em: <http://www.sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

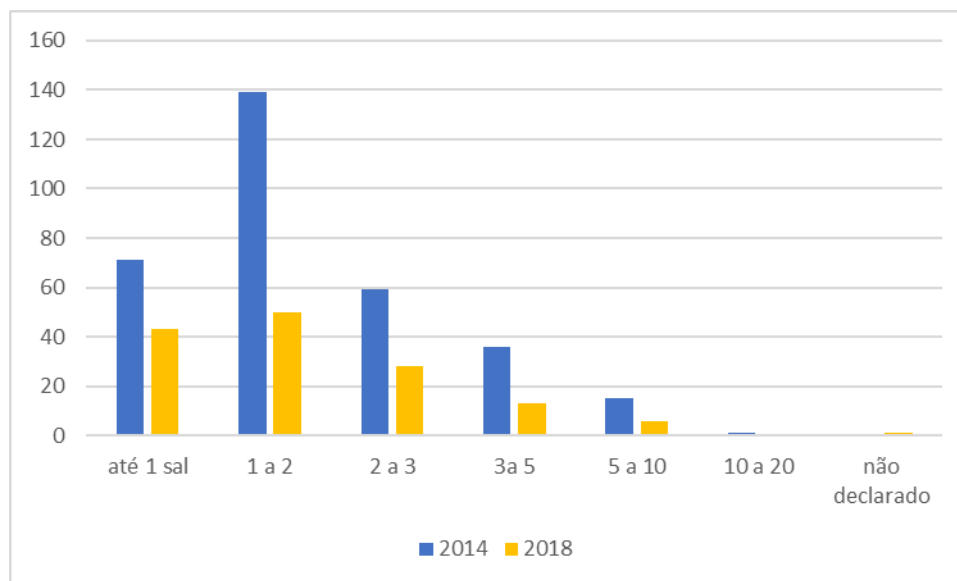


Gráfico 5 - Renda declarada no ato de matrícula

Fonte: Disponível em: <<https://rdweb.iff.edu.br>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

Dentro das ações institucionais de permanência material, a concessão dos auxílios e merenda são dois grandes eixos já institucionalizados de responsabilidade da CAE, sendo os profissionais de serviço social e nutrição ligados diretamente a essas ações.

As ações voltadas para permanência simbólica são pouco debatidas e visibilizadas dentro do Instituto. A CAE se propõe a pensar nessas duas ações em conjunto, fortalecendo o princípio da educação para todos, considerando, primeiro, a singularidade de cada ser humano para aprender e, segundo, que a sala de aula é o principal lugar onde alunos e professores regularmente se encontram numa condição em que a educação no sentido formal é experimentada.

O encaminhamento dos demais alunos a serem atendidos pela CAE é feito pelos coordenadores dos cursos, pelos professores e por iniciativa do próprio aluno, e tem como finalidade a sua permanência no Instituto e a melhoria de seu desempenho acadêmico no curso, para concluí-lo com êxito.

Os alunos são acompanhados em suas notas, frequência e em seu processo de aprendizagem por meio do boletim on-line, nos Conselhos de Classe e conversas com professores e coordenadores. Se o aluno apresentar dificuldades em relação à aprendizagem, são orientados para o acompanhamento com a psicóloga e pedagoga. A primeira ação é ouvir o que ele tem a dizer, através da metodologia da conversação criativa, com escuta sensível para criar empatia, para que os alunos possam acreditar na sua capacidade de sucesso escolar e aumentar a autoestima.

A partir dessa escuta, um plano de estudo semanal é elaborado, o aluno é encaminhado para monitoria, grupo de relaxamento, grupo de estudos e para outros profissionais de saúde, quando necessário. O plano de estudo semanal é feito individualmente, levando em consideração as características de cada aluno, assim como suas atividades extracurriculares. Esse estudo é acompanhado quinzenalmente e refeito caso haja necessidade.

O relaxamento é oferecido a todos os alunos, principalmente para os que apresentam ansiedade elevada, podendo acontecer em grupo ou individualmente. Nele são ensinadas técnicas de respiração e controle de pensamento.

No grupo de estudos os alunos são acompanhados pela psicóloga e por um estagiário de psicologia. O objetivo desse grupo é ajudar na motivação dos alunos para persistirem nos estudos, já que a grande maioria deles encontra-se desmotivada. Essa desmotivação parte, geralmente, do fato de que alguns não se identificaram com o curso técnico, estão no Instituto por serem obrigados pelos pais, entre outros motivos.

Os encaminhamentos para outros profissionais de saúde e/ou educação, como fonoaudiólogo, médico, psicólogo, nutricionista, psicopedagogo, entre outros, são feitos de acordo com a demanda de cada aluno e são acompanhados pelos membros da equipe do CAE, mantendo contato com profissionais externos, caso seja necessário.

CAPÍTULO II – CAMINHOS DA RELEITURA DA EXPERIÊNCIA PARA A ESCOLHA DA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA

2.1 Contexto e trajetória da experiência inicial

A experiência relatada neste trabalho se inicia em um Conselho de Classe, no final do ano letivo de 2013. O que a diferenciou das demais experiências da CAE foi a indignação gerada na equipe após a reunião. A interpretação da fala de alguns professores sobre os alunos reprovados foi a seguinte:

[...] repleta de estigmas e estereótipos, responsabilizando apenas os alunos por sua repetência, inclusive com a fala de impossibilidade de continuidade do estudo, por eles não serem capazes de estar na escola, seja por dificuldade de aprendizagem, seja por comportamentos considerados inadequados para o espaço escolar (Depoimento equipe CAE).

A indignação com a fala dos professores gerada no Conselho de Classe fez com que a equipe da CAE se mobilizasse e se envolvesse de forma mais ativa com esse grupo de aluno.

O contexto do início do ano letivo de 2014, no primeiro ano do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, era de 19 alunos reprovados, de um total de 85. Diante desse dado, a equipe da CAE, então, elaborou uma proposta de trabalho específica destinada aos alunos reprovados, com acompanhamento semanal pela psicóloga do setor, além de terem um plano de estudos elaborado pela pedagoga.

Após o levantamento individual da disponibilidade de tempo e compatibilidade com a equipe da CAE, dos 19 alunos reprovados, seis firmaram o compromisso de dar seguimento à proposta de acompanhamento. Três deles fariam o 1º ano pela terceira vez no IFF e outros três pela segunda vez. Pelo histórico de repetência, eram alunos com maior risco de desistir da escola.

Dos demais alunos reprovados, quatro deles evadiram, nem mesmo começaram a frequentar o ano letivo de 2014. Um fez transferência de matrícula para outra escola e um cancelou a matrícula. Quatro deles optaram por acompanhamento individual, com plano de estudo, monitoria e conversas quinzenais sobre os estudos, frequência, dificuldades e sucessos. Outros dois preferiram não serem acompanhados pela equipe.

No ano letivo de 2014, dos quatro acompanhados individualmente, um foi reprovado e os outros passaram para o segundo ano. Os dois que preferiram não serem acompanhados, reprovaram novamente.

A metodologia utilizada com os alunos do acompanhamento em grupo fundamentou-se na educação para a vida e a cidadania, que, na visão de Paulo Freire (2002), é a tarefa primeira da educação libertadora comprometida com a conscientização das massas em situação de opressão. Seu desenvolvimento se deu a partir da participação semanal em rodas de conversa, que, segundo Afonso e Abade (2008), são utilizadas nas metodologias participativas, tendo por objetivo a constituição de um espaço de reflexão acerca da relação do sujeito com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida.

Nesse espaço foram criadas possibilidades dos alunos se expressarem, objetivando superar seus próprios medos e dificuldades. Para auxiliá-los nesse processo e facilitar a comunicação e a interação, técnicas de dinâmicas de grupo foram utilizadas, com recursos lúdicos ou não. Nesses momentos o grupo é participante, é ele quem vivencia e direciona a técnica para seus objetivos.

Quanto ao desenvolvimento da proposta, no primeiro encontro do grupo foi feita a exposição da proposta do trabalho, composta de rodas de conversa, grupos e plano de estudos, enfatizando que a qualquer momento essas ações poderiam sofrer adequações a partir da opinião deles. Nesse primeiro encontro também foi feito um trabalho com fotografia dos próprios alunos, no qual cada um colocou o colega na posição que seria significativa da personalidade dele. Eles participaram da dinâmica em um clima de descontração, aceitando a opinião dos colegas. Os componentes do grupo foram fotografados juntos, organizados pela única participante do sexo feminino.

No segundo encontro realizou-se uma dinâmica que consistia em escrever, individualmente, o nome de uma pessoa que cada um admirasse, uma que teve sucesso na vida, uma inteligente e uma que seria referência de carinho. Do outro lado da folha, escreveram um defeito e uma qualidade de si mesmos, um objetivo e como se imaginavam em cinco anos. Na avaliação das respostas, ficou evidenciada a falta de pessoas, entre os familiares mais próximos, consideradas modelos a serem seguidos. Apenas como pessoa referência de carinho apareceu, em todas as respostas, um familiar. Nas outras perguntas, surgiram nomes de cantores que, a partir de grande sucesso, ascenderam de classe social, como jogadores de futebol, atores e jornalistas. Apenas um aluno, Matheus, colocou familiares em todas as respostas.

Nos encontros seguintes foram propostas discussões sobre assuntos diversos, alguns trazidos por eles mesmos, como: uso/abuso de drogas, relacionamentos interpessoais e familiares, preconceito, violência, ações institucionais, relação aluno-professor, futuro profissional, entre outros. Foi exibido o filme “*Después de Lucía*” (filme mexicano de Michel Franco, 2013), com debate sobre *bullying* e relações interpessoais.

Nesses encontros, a equipe da CAE procurava deixá-los à vontade para exporem seus pensamentos em relação ao assunto discutido. Nos primeiros encontros ficavam receosos e tentavam controlar o vocabulário, colocando mais opiniões do senso comum, ou aquilo que eles imaginavam que gostaríamos de ouvir. Passado algum tempo, eles começaram a se colocar sem tantos filtros, utilizaram vocabulário próprio, sem receio de serem julgados em seus pensamentos e ações. No debate sobre o filme, que traz uma situação de abuso de uma adolescente pelo grupo de colegas, eles conseguiram refletir sobre o discurso que tinham e quais ações colocavam em prática. Conseguiram, ao longo do tempo, fazer uma reflexão crítica de suas atitudes enquanto alunos e na rotina diária.

O grupo de estudos era mediado pelo estagiário de psicologia com colaboração da pedagoga. Nele, os estudantes eram estimulados a se organizar para estudar e estabelecer seu próprio método de estudo. Percebeu-se, nessa fase, que, no decorrer dos encontros, os estudantes afirmavam que haviam descoberto suas potencialidades, que conseguiam ajudar outros colegas nas disciplinas e podiam se dedicar mais a alcançar melhores resultados nas avaliações. Também se articularam para estudar com colegas fora do grupo que sabiam mais as matérias, trazendo-os para o espaço do grupo de estudos, que geralmente acontecia na biblioteca ou no quiosque do *campus*.

Nesse período, esses seis alunos passavam na sala da CAE pela manhã para serem estimulá-los a mais um dia de estudo, com uma palavra de incentivo. Eles começaram a tomar o café do setor, em busca de ânimo para um novo dia de enfrentamento de sala de aula. Esse café, além de acordá-los, colaborou para um maior envolvimento entre o grupo. Nesse momento surgiam muitas falas importantes para o acompanhamento, além de ajudar a consolidar a confiança entre servidores e alunos.

Poder contar com os professores e ter seu retorno positivo foi fundamental para o andamento da proposta de trabalho. Três professoras aderiram ao acompanhamento e passavam na sala da CAE para trazerem notícias da sala de aula. Esse *feedback* foi, também, um valioso estímulo. A turma de primeiro ano do curso de eletrônica tinha quinze professores.

As professoras que colaboraram com a CAE eram das disciplinas biologia, geografia e química. Desses, duas já tinham sido diretoras de ensino no campus.

A respeito de suas características, eram alunos bem diferentes uns dos outros. Em comum, brincadeiras, dificuldades sociais e autoestima baixa, camuflada por reações infantis frente aos problemas e respostas muitas vezes grosseiras. O que mais chamou a atenção dos membros da CAE foi a carência de afeto deles – afeto como sentimento por alguém, ou algo, e, conseqüentemente, dificuldade em ser afetado por algo ou alguém.

Nas conversas iniciais ficou nítida a tentativa em mostrar que nada tinha importância para eles. Não se preocupavam com os estudos, escola e todo o resto. O que importava era o agora, o instante, mais nada. O imediatismo era onipresente. Demonstrar qualquer afeto, para eles, era sinônimo de fraqueza.

À medida que foram criados laços, a equipe percebeu que alguns sentimentos emergiram e que afetos começaram a ser demonstrados. Como por exemplo, o ocorrido com Filipe (Cirilo). Diante da perda de um irmão, chorava copiosamente na sala da CAE, ao mesmo tempo em que sacudia os ombros e dizia: “Tudo bem.” Os outros cinco se preocuparam com ele e procuraram a CAE como local de reunião, acolhimento e ajuda.

No penúltimo encontro repetiu-se a dinâmica das fotos. No último, foi entregue um papel com as fotos que tiraram no primeiro e no penúltimo encontro, com uma foto que simbolizava o objetivo que tinham colocado na dinâmica do segundo encontro e um espaço em branco para que pudessem colocar outros objetivos e sonhos. A reação deles foi interessante, comentando sobre como tinham mudado em pouco tempo.

Foi feita a leitura de um texto confeccionado pela equipe da CA, no qual compartilharam o olhar da equipe sobre o crescimento que tiveram. No início da leitura, faziam as brincadeiras de sempre, demonstrando indiferença. Porém, quando se falou sobre afeto, fizeram silêncio e ouviram com interesse e respeito.

No final do ano letivo de 2014, houve a percepção pela equipe, no Conselho de Classe, que mitos docentes haviam mudado a visão que tinham dos alunos, fazendo elogios e apontando para mudanças de comportamento e na aprendizagem.

Um dia após o Conselho, foi feito um encontro para apresentar o resultado do ano letivo, sobre a avaliação dos professores e firmar um novo acordo para o próximo ano. Os encontros não seriam programados, mas a equipe se colocou à disposição para continuar ajudando-os no processo escolar.

No ano letivo seguinte, Matheus tentou concluir o ensino médio mediante seu aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não conseguindo por falta de documentação. Está trabalhando e continua desenvolvendo seu gosto pela música. Em contato recente com a equipe da CAE, disse que quer retornar os estudos no IFF.

Wesley não foi aprovado, mas concluiu o Ensino Médio pelo ENEM em 2016. Começou a trabalhar e a tocar em bandas da cidade, além de se envolver ativamente em grupos de discussão e ações voltadas para a diminuição do racismo e preconceito. Entrou em contato com a equipe da CAE no início de 2018 para contar ter conseguido um emprego formal que possibilitaria uma estabilidade financeira para poder morar sozinho e fazer a faculdade que sempre quis (História). No início de 2019 foi aprovado no curso de Ciências Sociais da UENF, já tendo efetuado matrícula.

Kamila terminou o Ensino Médio em 2016. Está matriculada no Curso Superior de Pedagogia, sendo aluna frequente e motivada. Está trabalhando e estagiando. Enviou uma mensagem por rede social para a equipe da CAE com a foto da nota de uma prova da faculdade (9,7), seguida da frase: “olha como que as coisas mudam quando a gente descobre o que gosta!”.

Anderson e Felipe Fontes se formaram como Técnicos em Eletrônica no primeiro semestre de 2017. Anderson já está trabalhando na área e se preparando para o vestibular. Fontes já iniciou o curso de graduação em Sistemas de Computação, porém não gostou do curso, fez o ENEM novamente e está cursando História na Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes.

Filipe cursou em 2018 duas disciplinas pendentes do terceiro ano e diariamente tomou o café na CAE. Teve boa frequência e, com esforço e dedicação, conseguiu concluir o ensino médio. Fez ENEM e vestibular, conseguindo ter nota para entrar na graduação, porém finalizou o IFF após o período de inscrição no Sisu, perdendo sua vaga.

O Quadro 2 mostra de forma sintética os dados relativos a esses seis estudantes em sua trajetória pelo IFF *campus* Campos Guarus:

Nome fictício	Anderson	Cirilo	Matheus	Kamila	Wesley	Fontes
Idade entrada	16	15	16	16	16	17
Ano entrada	2013	2013	2012	2012	2012	2013
Idade saída	20	20	21	19	20	21
Ano saída	2016	2018	2016	2015	2016	2016

Onde concluiu o Ensino Médio	IFF	IFF	Não concluiu	Supletivo Ens. Médio	Supletivo Ens. Médio	IFF
O que faz hoje	Trabalha na área de eletrônica e está aguardando resultado do ENEM e vestibular	Estudando para o ENEM e vestibular.	Trabalha e quer voltar a estudar no IFF	Cursa Pedagogia	Trabalha cursando Ciências Sociais	Cursa História
Reprovações	2013	2013 / 2015 / 2017 (retenção em 2 disciplinas)	2012 / 2013 / 2015	2012 / 2013 / 2015	2012 / 2013 / 2014 / 2015	2013

Quadro 2 - Síntese de informações sobre os seis estudantes mencionados nesse trabalho
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O objetivo da equipe era ajudar os alunos a terem uma maior percepção de si mesmos, de suas atitudes (autoconhecimento), visando a melhoria em sua autoestima e aprendizagem. Esse trabalho foi baseado na crença da escuta sensível (BARBIER, 1998) como método de trabalho, buscando sempre dar voz aos sujeitos, inclusive aos ditos incapazes e com comportamentos inadequados. O foco foi no relacionamento deles entre si como forma de suporte para o enfrentamento das situações escolares adversas. A equipe trabalha com a crença que todos têm capacidade de resiliência e qualidades individuais.

Para a equipe da CAE o melhor resultado foi o crescimento de cada um desses alunos, sua possibilidade de criar objetivos para suas vidas e, principalmente, buscar ativamente seu lugar no mundo. Cada um, ao seu modo, com suas perspectivas e desejos, está traçando seu caminho de vida com mais consciência de si mesmo e, principalmente, estão comprometidos com si mesmos.

O compromisso foi peça fundamental nesse processo. O compromisso da equipe da CAE em desmistificar as concepções sobre os alunos, o dos alunos com a CAE, o que os alunos estabeleceram com o estudo e o estabelecido com seus próprios objetivos. Segundo Paul Ricoeur (1991, p. 1), referenciando-se a Luc Boltanski

O problema do compromisso é o seguinte: não se pode atingir o bem comum através de uma justificação unitária, mas apenas pela intersecção de múltiplas ordens de grandeza. O compromisso está, por isso, essencialmente ligado a um pluralismo da justificação, isto é, aos argumentos aos quais os indivíduos recorrem quando colocados em situação de conflitos.

Dessa forma, a indignação gerada no Conselho de Classe e a disposição da CAE em reconhecer esses alunos como capazes de alcançarem o sucesso escolar gerou um conflito em que todos os envolvidos se comprometeram com o sucesso desse trabalho.

O compromisso do estudante não é da mesma espécie que o compromisso da instituição educacional. Para Tinto (2015), quando se escuta os alunos, seus maiores conflitos estão centrados em questões de sentidos para sua vida, com questionamentos se é mesmo esse curso que querem, se conseguirão concluir, se pertencem àquele lugar, entre outras dúvidas e conflitos que vivem.

2.2 Contexto e trajetória da releitura da experiência de apoio estudantil

Ao revisar essa experiência com o olhar da Sociologia, busquei em autores apoio para os pensamentos gerados a partir dela. Inicialmente, as abordagens sociológicas tiveram a noção de resiliência da Psicologia Social como ponto de referência para uma busca de indícios interdisciplinares. O termo resiliência vem do latim: *resilire*, que significa recusar, voltar atrás. Na Física, resiliência se refere à capacidade que um material tem em suportar grandes impactos de temperatura e pressão, se deformar ao extremo, mas pouco a pouco conseguir se recuperar e voltar à sua forma anterior.

Ou seja, resiliência é a capacidade que um material tem de se deformar para então conseguir voltar ao que era antes, se refazer e se reconstruir. Esse termo passou por uma adaptação nas ciências humanas e hoje representa a capacidade de um ser humano de sobreviver a um trauma; a resistência do indivíduo, não só a física, mas a visão positiva para se reconstruir.

É importante considerar que a resiliência entendida como possibilidade de recuperação vai além do ato de se recuperar de um dano, pois implica uma superação do que se era, bem como crescimento pessoal (WALSH, 2005). Essa autora afirma que a forma como uma família enfrenta e lida com uma situação adversa fará com que os seus membros e sua unidade sejam influenciados em suas adaptações imediatas e em longo prazo. Nesse sentido, a resiliência familiar tem efeito duradouro e prolongado, podendo gerar implicações no curso do desenvolvimento dos familiares.

O segundo ponto de ligação são os artigos do pesquisador Vicent Tinto, que, após 43 anos dedicados a pesquisas sobre evasão, em 2015 voltou nitidamente o olhar dos alunos e passou a estudar porque eles permanecem.

Esses dois pontos de contato serviram para dialogar com obras sociológicas de Emile Durkheim⁷, Pierre Bourdieu⁸, Irving Goffman⁹, Luc Boltanski, em parceria com Laurent Thévenot¹⁰ e Bernard Lahire e, também, realizar observações a respeito dos objetos sociomidiáticos de Bernard Charlot¹¹ e das “práticas de permanência” no ensino superior do sociólogo americano Vincent Tinto.

O exercício de releitura da narrativa da experiência da CAE sob a ótica de conceitos de cada um desses sociólogos permitiu, posteriormente, após um fértil debate com a banca de qualificação do projeto, decidir pela vertente sociológica de Bernard Lahire, pelo viés dos retratos sociológicos e da sociologia à escala individual, tendo em vista suas interfaces com a psicologia familiar¹² sistêmica.

Vincent Tinto, por sua trajetória de estudo sobre permanência e por seus pensamentos irem de encontro ao que é vivenciado nos espaços escolares, também foi escolhido como importante autor do ponto de vista conceitual da permanência escolar.

Nesse ponto da pesquisa em andamento, fizemos uma inflexão no percurso investigativo, pela necessidade de investigar aquilo que os alunos têm a dizer sobre essa experiência. Por isso, apresentamos a visão dos alunos envolvidos nesse trabalho

⁷ A partir da obra “O Suicídio” (2000), na qual relata os fenômenos constrangedores, provocadores do desejo da pessoa se matar para se desligar do mundo, faço a correlação, no espaço escolar, com os alunos que passam a não acreditar em si mesmos, com visões negativas de si, de nada importar. Ao não acumular experiências reais de êxito escolar tornam-se fracos e diante de um problema real não suportam a pressão, tendendo à evasão.

⁸ A sociologia da reprodução de Bourdieu como a lógica das instituições educacionais no Brasil, como reprodutoras do capital cultural daqueles que têm o sucesso escolar já estruturado socialmente.

⁹ Nesse processo de pensar o discurso do fracasso escolar lembramo-nos de Goffman (1983), quando considera os atributos indesejados como estigmas. Para ele, o estigma é um atributo que produz um amplo descrédito na vida do sujeito; que pode ser nomeado como “defeito”, “falha” ou desvantagem em relação ao outro. Para os estigmatizados, a sociedade reduz as oportunidades, esforços e movimentos, não atribui valor, impõe a perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade. O diferente passa a assumir a categoria de “nocivo”, “incapaz”, fora do parâmetro que a sociedade toma como padrão. Desta forma, a desqualificação é de tal maneira que a pessoa perde a identificação de si, perde as referências das suas próprias qualidades.

¹⁰ A noção de compromisso trazida por Boltanski e Thévenot (1991), é pensada, nesta pesquisa, para além da inter-relação entre acordos e conflitos, postos pelo compromisso do que estabelece a lei. Na perspectiva plural, ela transcende a questão da promessa antecipada. Está ligada aos argumentos que os indivíduos utilizam quando se encontram em conflito.

¹¹ Bernard Charlot analisa a expressão “fracasso escolar” como um objeto sociomediático, alertando os pesquisadores quanto ao seu poder atrativo e ideológico. Afirma que o fracasso escolar não existe. O que existe são alunos em situação de fracasso, e por isso indaga por que estudarmos o fracasso escolar e, não, a relação dos alunos com o saber, visto ser ela que nos interessa diretamente.

¹² Por exemplo, o conceito de diferenciação em terapia familiar se aproxima da teoria de Bernard Lahire quando ele, mesmo considerando os condicionamentos estruturais de escola e de família, acredita que as relações entre as disposições e as ações não são automáticas. A diferenciação é um processo onde o indivíduo consegue se deslocar de um lugar a outro, pertencendo a diversos subsistemas, se permitindo assumir diferentes tarefas, e não somente repetir as ações familiares aprendidas e esperadas para ele. Além disso, assim com Lahire, na teoria familiar sistêmica, o indivíduo observado no presente, mas atravessado por uma história, traz consigo aprendizado geracional.

desenvolvido pela equipe da CAE, por meio da Sociologia à escala individual, de Bernard Lahire, a partir da metodologia dos retratos sociológicos.

PARTE II

TRÊS RETRATOS SOCIOLÓGICOS

Estudar o social individualizado, isto é, o social refratado num corpo individual que tem por particularidade atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes é estudar a realidade social sob sua forma incorporada, interiorizada (LAHIRE, 2003, p. 9).

Busquei, na obra “Retratos sociológicos e sucesso escolar nos meios populares”, a orientação que aproximasse esta pesquisa da complexidade das experiências da trajetória individual, e não apenas em uma reconstrução das posições alcançadas ao longo da vida, como vemos na teoria bourdieusiana. A construção da compreensão das tendências mais cristalizadas do indivíduo para pensar, agir e sentir, ou seja, de seu patrimônio disposicional, é de importância significativa para o trabalho aqui proposto.

Lahire (2018) busca entender a “problemática existencial” por meio de uma longa e detalhada pesquisa, como fez no retrato sociológico de Franz Kafka. Essa problemática é o conjunto de elementos estritamente ligados à trajetória do indivíduo e que lhe são impostos como questões incontornáveis, recorrentes e que aparecem como problemas a serem enfrentados ou combatidos. O dispositivo metodológico dos retratos sociológicos, para ele, é “complicado e singular” (LAHIRE, 2004, p. 33), com, pelo menos, seis entrevistas com cada indivíduo.

O dispositivo dos retratos sociológicos pode ser usado de forma aplicada, produzindo respostas a problemas de pesquisa específicos. Nesse caso, à permanência escolar. Considerando essa especificidade, Lopes (2012) propõe seis fases de elaboração do retrato: (1) elaboração de roteiro de entrevista biográfica adequado aos objetivos da pesquisa, mas, também, questionando o ator sobre seu posicionamento em esferas da vida diversificadas; (2) realização de duas a três sessões de entrevista, de preferência com intervalo de dias ou semanas entre elas, visando a promover a reflexividade do ator; (3) transcrição da entrevista; (4) edição das entrevistas de forma que o resultado seja um discurso na primeira pessoa do entrevistado; (5) construção do retrato, articulando recursos teóricos e material empírico, ou seja, inserindo uma vertente interpretativa superficial; e (6) produção de um título que destaque o fio condutor interpretativo do relato, um resumo do percurso e um corpo detalhado.

Porém, tinha pouco tempo para a pesquisa, já que esta metodologia foi escolhida quando havia sido percorrida metade do Mestrado. Além disso, os entrevistados estavam apenas no início do seu ciclo vital. Todos estavam no início da vida adulta, com características ainda da adolescência¹³. Naturalmente, as lembranças e histórias que teriam para contar seriam da fase escolar, que, pela LDB, vai dos quatro aos dezoito anos. Isso posto, busquei focar as experiências da trajetória escolar dos entrevistados, como uma problemática existencial. Dessa forma, a escala de análise deste trabalho é o indivíduo e suas interações, contradições e conflitos inter e intrapessoais, especificamente em sua trajetória escolar.

Para tanto, fiz entrevistas individuais e em grupo, conforme Quadro 2, com os três alunos que finalizaram o Ensino Médio no IFF. Como os sujeitos envolvidos na pesquisa já se conheciam, o primeiro contato foi por mensagem em rede social, em maio de 2018, com o grupo dos seis alunos para verificar a disponibilidade e autorização de todos para a confecção do trabalho. Todos autorizaram e se mostraram dispostos a fazer novas entrevistas. Porém, os três que haviam saído do IFF há mais tempo, sem finalizar o curso na Instituição, estavam com pouca disponibilidade pelo fato de estarem trabalhando ou estudando, o que poderia atrasar meu prazo na escrita da dissertação. A opção foi realizar os retratos sociológicos com os três alunos que finalizaram os estudos no IFF¹⁴.

Foi feita uma primeira entrevista individual com um desses alunos. Nela a característica da amizade entre eles apareceu como fundamental no processo de permanência escolar. Por isso, as duas entrevistas seguintes foram feitas em grupo. A peculiaridade mais representativa dela foi perceber a entrevista em grupo como rememoração dos fatos significativos na trajetória escolar desses alunos. Eles redescobriram situações passadas na condição atual, resgatando de forma memorial momentos vividos entre 2013 e 2016, fazendo uma releitura na condição de formados.

As entrevistas individuais aconteceram para esclarecimento e aprofundamento das percepções, com questionamentos sobre a história de vida, com foco nos níveis de escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino

¹³ A modernidade aumentou a distância entre adultos e crianças, por considerar a infância como uma fase de dependência e os indivíduos adultos independentes, com maturidade psicológica e com direitos e deveres de cidadania (DEBERT, 2010). Assim, a adolescência se torna a fase onde os indivíduos jovens tendem a buscar maior autonomia e independência, mas ainda são dependentes emocional e financeiramente dos pais. Ao mesmo tempo, os entrevistados começavam a encontrar seu espaço no mundo, pensando em sua independência financeira e emocional, escolhendo estilos de vida diferentes dos pais, características observadas no ciclo vital dos jovens adultos.

¹⁴ No Apêndice 3 narro resumidamente a história dos outros três alunos enquanto estudantes do IFF.

Médio, além de uma possível verticalização dos estudos e entrada no mercado de trabalho. Os entrevistados falaram sobre escola, família, amigos, momentos difíceis e atividades sociais que estiveram presentes nesse período. Nessas entrevistas eles conseguem lembrar o passado, redescobrimo e refletindo sobre situações vividas. O Quadro 3 sintetiza o trabalho realizado:

	Data	Duração	Local	Assuntos abordados
Entrevista com Fontes	8/6/18	50m	Sala da CAE	Percepção do trabalho realizado pela CAE em 2014
Entrevista em grupo 1	8/11/10	65m	Sala da CAE	Percepção do trabalho realizado pela CAE em 2014
Entrevista em grupo 2*	22/8/18	70min	Sala da CAE	Rememoração dos fatos significativos no ensino médio
Entrevista com Cirilo	16/10/18	76m	Sala da biblioteca	Coleta de dados para confecção dos retratos sociológicos
Entrevista com Fontes	17/10/18	73m	Sala da biblioteca	Coleta de dados para confecção dos retratos sociológicos
Entrevista com Anderson**	29/10/2018	42m	Sala da biblioteca	Coleta de dados para confecção dos retratos sociológicos
Entrevista com Anderson	05/11/18	95m	Sala da biblioteca	Coleta de dados para confecção dos retratos sociológicos
Entrevista em grupo 3***	20/12/18	90m	Restaurante	Assinatura do termo de consentimento e coleta de dados
Entrevista em grupo 4****	05/02/19	60 m	Lanchonete	Assinatura do termo de consentimento e coleta de dados

*com a presença do orientador

** A entrevista foi finalizada por compromissos pré-agendados.

*** Presença de Kamila, além de Anderson, Felipe e Cirilo.

**** Presença de Anderson, Matheus e Wesley.

Quadro 3 – Entrevistas individuais

Fonte: dados da pesquisa.

Cabe ressaltar que já existia uma relação de confiança entre os entrevistados e eu, pelo meu trabalho desenvolvido na Instituição, e especificamente, a partir de 2014, com o acompanhamento sistemático desses alunos por sua propensão a não permanência escolar.

A escrita dos retratos também retoma as conversas realizadas com esses alunos enquanto estudantes do IFF (2013 a 2016), a partir da experiência de 2014 e tantas outras que ocorreram na Instituição, seja na sala da CAE, nos corredores ou pátio da escola.

As entrevistas em grupo foram realizadas na sala de atendimento da CAE, local conhecido pelos três estudantes. Eles se sentiram à vontade em falar sobre suas experiências escolares, mesmo que em uma delas o orientador deste estudo estivesse presente.

Os três entrevistados são amigos desde 2013, ano que ingressaram no IFF *campus* Campos Guarus. A amizade tornou-se intensa ao longo dos anos, o que se reproduz em suas falas. A entrevista foi transformada em conversa informal, pela capacidade que eles têm em se lembrar dos fatos, um completando a fala do outro, entre brincadeiras, risadas e seriedade. A transcrição dessas entrevistas foi dificultada pela quantidade de interrupções da fala entre eles, como no trecho a seguir (40s):

A: Era muito engraçado quando ele saída de sala, aí a gente achava que ele era biruta mesmo...

C: Ainda mais na aula de C...

R: Mas tiveram alguns professores que colaboravam com a situação.

F+C+A: Ah! Tinha!

F: A., M.

C: I., até I...

A: Teve aqueles professores que tiveram bom-senso, mas

F: Mas M. jogava a gente lá embaixo

C: Mas M. era o que botava a gente (risos)

F: Falou que ia abrir um lava jato e colocar a gente lá.

A: Não quer nada, ficava falando, não quer nada, vou botar vocês num lava jato. Mas aí para você ver, a gente contrariou ele.

C: A parte do lava jato ainda está de pé, se quiser abrir o lava jato e me colocar lá...

F: Lembra de T.? Ela falou que eu não ia sair daqui que não ia passar em matemática

C: um dia ela também me ameaçou. Porque eu falei que se alguém me mandasse (...) ia ficar #####¹⁵ com vocês.

A: Ah é verdade.

A forma como falam deles próprios, na terceira pessoa do plural, mostra como conseguiram se tornar um grupo coeso. A equipe da CAE percebeu que a amizade deles poderia ser importante para o processo de aprendizagem e permanência escolar, por isso, após a repetência em 2013, apostou em juntar os amigos no processo de estudo. Assim, os outros alunos que apareciam na sala da CAE em alguns momentos, foram convidados a se juntar a Anderson, que era o único bolsista, no acompanhamento de seus estudos. Foi um processo que a equipe da CAE, impactada pela fala negativa dos professores no Conselho de Classe final, queria que desse certo, como resposta ao determinismo da impossibilidade de aprendizagem por esses alunos. Eles aderiram ao trabalho de forma espontânea, tanto que Filipe Duarte, lembrando-se do início do grupo de estudos, relata: “Nem sei como começou.

¹⁵ Indica palavra de baixo calão.

Só lembro que a gente já estava fazendo. Parecia meio automático. E vocês acertaram quando chamavam a gente junto. Se fosse um por um a gente não vinha (risos)!”.

Os alunos mostraram-se disponíveis nas respostas de todas as perguntas feitas, tanto nas entrevistas em grupo quanto nas individuais. Essas últimas foram realizadas em salas de estudos da biblioteca do *campus*. A escolha por essas salas teve como objetivo não ocupar a sala de atendimento da CAE em época de prova, já que ela é usada para que alunos com necessidades escolares específicas façam suas avaliações.

Também conversamos por redes sociais ou nos corredores da escola para tirar alguma dúvida no processo da escrita dos retratos. Eles sempre se disponibilizaram e perguntavam quando o trabalho ficaria pronto.

Após a escrita dos retratos sociológicos, foram enviados, por correio eletrônico, separadamente para cada um, o que foi escrito sobre eles, para que pudessem acrescentar ou retirar algo que desejassem. Decidi que eles pudessem fazer essa leitura prévia pela confiança gerada durante esses anos de convivência e em agradecimento pela disponibilidade que tiveram em fazer as entrevistas. Como tivemos poucos encontros para a coleta de dados, esse foi um momento de possibilidade de enriquecimento dos dados. Após essa etapa, os retratos foram finalizados.

CAPÍTULO IV – OS ESTUDANTES ENVOLVIDOS: DADOS E CARACTERÍSTICAS

Os retratos sociológicos dos três alunos que concluíram o Ensino Médio no IFF *campus* Guarus e participaram do trabalho desenvolvido pela CAE com reprovação no 1º ano do curso técnico de eletrônica integrado ao médio são apresentados a partir do fio condutor da disposição para permanecerem estudando, apesar das dificuldades sociais existentes. Como esses alunos ainda estão no início do seu ciclo vital familiar e o objetivo dos retratos é relatar as disposições dos alunos que, apesar das grandes dificuldades sociais, continuam em seu processo de aprendizagem, foi feita a opção de circunscrever os retratos nas disposições escolares.

Os três alunos têm características em comum: são negros, residem em bairros de Guarus, em locais considerados de alto risco, fizeram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e são oriundos de famílias de baixa renda.

Os Quadros 4 e 5, organizados pela autora, mostram o histórico da escolarização (4) dos alunos entrevistados e sua configuração familiar (5):

	Anderson	Felipe Fontes	Filipe Duarte
Educação Infantil	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Ensino Fundamental I	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Reprovações	1 (5º ano)	-	-
Ensino Fundamental II	Escola pública	Escola pública	Escola pública
Reprovação	1 (6º ano)	-	-
Ensino Médio	Escola pública	Escola pública*	Escola pública
Reprovações	1 (1º ano)	1 (1º ano)	2 (1º e 2º ano)
Ensino superior		Escola pública	

*Estava no segundo ano do ensino médio em escola estadual quando passou para o IFF. Desta forma, teve que fazer o primeiro ano do ensino médio novamente, pois o IFF não tem aproveitamento de disciplinas para o curso técnico integrado ao médio.

Quadro 4 - Histórico escolar

Fonte: dados da pesquisa.

	Anderson	Felipe Fontes	Filipe Duarte
Renda familiar	Até 1 salário mínimo	De 3 a 5 salários mínimos	Até 1 salário mínimo
Estado civil dos pais	Separados	Casados	Separados
Posição familiar	Filho caçula, dois irmãos	Filho caçula, uma irmã	Filho único
Escolarização pai	Fundamental I	Médio	Não sabe
Escolarização mãe	Fundamental I	Médio	Fundamental II

Quadro 5 - Configuração familiar

Fonte: dados da pesquisa.

A seguir será apresentada uma síntese das características de cada aluno, feita a partir dos retratos sociológicos do seu percurso escolar.

4.1 Anderson de Freitas Corrêa – Andinho

A principal característica apresentada por Anderson no tempo em que esteve estudando no Ensino Médio do IFF Guarus foi o cuidado que tinha e demonstrava com seus amigos e outros colegas da Instituição. Além disso, era um menino quieto, tímido, apresentava dificuldade na aprendizagem de algumas disciplinas e, em alguns momentos, baixa autoestima.

Ingressou no Ensino Médio do IFF com 16 anos. Toda sua trajetória escolar foi em escola pública, tendo reprovado duas vezes no Ensino Fundamental, especificamente no 5º e 6º ano. Nos dois casos, ele teve excesso de faltas na escola por ter que ficar em casa cuidando do padrasto que estava doente. Quando reprovou no 5º ano, a professora conversou com a mãe de Anderson, pois compreendia o que eles estavam vivendo e que poderia aprová-lo. A mãe não autorizou, pois acreditava que o filho precisava de base para seguir seu processo de aprendizagem.

O cuidado com o outro (padrasto) e a necessidade de fazer correto (reprovar o ano), gerando possibilidade de independência, são marcas constantes no processo de socialização de Anderson. Sua mãe sempre trabalhou para garantir que os filhos estudassem e dava responsabilidade a eles desde novos: “ela só me dá coisa na mão se eu tiver passando mal mesmo, desde pequeno”, ele relembra ao falar que aprendeu a se virar sozinho. Ao mesmo tempo, sempre foi uma mãe carinhosa e atenta, que mantém contato afetivo (abraça, beija) e se preocupa com o que ele faz, mesmo não interferindo na intimidade do filho.

O pai de Anderson foi o segundo relacionamento que sua mãe teve. Com o primeiro marido (dez anos mais velho que Anderson), teve o primeiro filho e depois se separou. O pai

de Anderson já tinha um filho (doze anos mais velho que Anderson). Sendo assim, ele era o filho mais novo dos pais, tendo dois meio-irmãos.

A separação aconteceu quando Anderson tinha cinco anos. O pai era alcoolista e, apesar de a mãe gostar muito dele, preferiu se separar para que os filhos não passassem por dificuldades. O pai nunca foi violento, porém não tinha responsabilidade afetiva e financeira com a família. Depois de um tempo sozinha, ela retomou a relação com o primeiro marido, que também era dependente de álcool. Para Anderson, a diferença entre eles estava no afeto e no cuidado: o pai era um estranho, que não demonstrava se importar com ele, já o padrasto tinha cuidado e afeto.

A mãe sempre foi a figura forte para ele. Uma mulher forte e determinada, que cuida de todos e trabalha para que os filhos cresçam com melhores condições de vida e, conseqüentemente, tenha mais oportunidade. A religião católica é um ponto de apoio para ela, que ensinou o filho sobre a importância de estar presente na igreja. Na adolescência ele deixou de frequentar e ela não o obrigou, mas constantemente o lembrava de quanto era bom ir à missa.

Foi a mãe que sempre cuidou dele, inclusive o levava e buscava da escola todos os dias. A mãe é quem esteve ao lado nos momentos mais difíceis para ele. Mesmo quando ela não disse nada para o irmão (tio de Anderson) quando ele o chamou de macaco, ele diz que pôde contar com ela: “eu decidi parar de falar com ele e ela não proibiu, me apoiou na minha decisão e me deixou pensar e agir sozinho”.

Ele era o único negro na família materna. Se sentia inferior e achava que ser branco era melhor. Somado a isso, a família sempre o julgou a partir das atitudes do irmão mais velho, comparando-os constantemente. Como o irmão foi um adolescente difícil, parou de estudar e formou família cedo, todos achavam que ele seguiria o mesmo caminho.

São momentos marcantes como esses que guiaram as disposições de permanência nas instituições de ensino pelas quais passou. As únicas vezes que deixou de ir às aulas ou pensou em desistir de estudar foi para ajudar a mãe nos momentos difíceis, seja relacionados à saúde ou ao financeiro. Muitas vezes continuou a estudar para mostrar à família que conseguiria e, principalmente, para dar orgulho a sua mãe.

Outro fator de extrema importância para Anderson foram as amizades feitas nas instituições e a atenção de funcionários. Fala com carinho de alguns profissionais dos refeitórios, professores, entre outros funcionários. Porém, o que mais o marcou foram as amizades feitas. A maioria dos amigos do bairro, que brincavam na rua juntos quando criança,

não conseguiram terminar seus estudos. Alguns são usuários de drogas, outros estão praticando algum crime e outros morreram.

No Ensino Fundamental, a diversão com os amigos na escola e a ajuda com as questões emocionais características dessa fase – como se apaixonar – o fizeram ter vontade de continuar frequentando as aulas e passar de ano para acompanhar a turma.

Nos momentos de dificuldades no aprendizado das disciplinas, optava por não aceitar ajuda, por pensar que teria que “se virar sozinho”, como a mãe o ensinou. Porém, com as amizades feitas no Ensino Médio, ele conseguiu aos poucos aceitar que outros cuidassem dele e o ajudassem a enfrentar alguns obstáculos. Essa ruptura de comportamento também o ajudou a voltar a frequentar a igreja.

O retorno à igreja aconteceu quando Anderson percebeu que estava se prejudicando. Ele aceitou o convite dos amigos de infância para ir ao primeiro retiro da igreja onde ele frequentava quando criança, voltando a participar da missa e dos grupos de apoio.

Dos amigos que fez no ensino fundamental, muitos concluíram, trabalham e alguns já constituíram família. Ele hoje se esforça para continuar sua verticalização dos estudos e cuidar da mãe. Enquanto não consegue aprovação no vestibular, faz cursos de capacitação e está resolvendo as questões burocráticas do inventário do pai.

4.2 Felipe Fontes Pereira – Fontes

Felipe era o mais ansioso dos três alunos entrevistados. No Ensino Médio tinha bastante dificuldade em permanecer em sala de aula. Várias vezes ia à sala da CAE ou ao quiosque para conversar, se movimentar, para depois voltar à sala.

Mas nem sempre foi assim. A primeira característica que lembra da infância é a tranquilidade. Diz que era quieto, a maioria das vezes brincava apenas com a irmã e um primo no quintal de casa, mas o que gostava mesmo era de videogame. A casa, onde mora desde seu nascimento, é da família paterna. Lá vivem três famílias: o casal de avós paternos, a família de um dos tios (tio, esposa e três primos) e a dele (pai, mãe, irmã e ele).

O pai é oficial sargento da polícia do Espírito Santo, ficando fora de casa a trabalho por vários dias, sem uma rotina de escala. A mãe é professora, mas, durante a infância de Felipe, trabalhou como diarista. A irmã, dois anos mais velha, faz faculdade de pedagogia a distância e trabalha na mesma escola que a mãe. Ele é o caçula, sempre obedeceu a todos,

sendo a irmã uma figura importante nesse aspecto. Sempre a respeitou e a obedeceu. Além disso, o que ela pensa dele é fator importante, gerando, algumas vezes, baixa autoestima.

Quando perguntado sobre sua família, ele, de imediato, fez duas classificações, diferenciando a família paterna e a materna. A paterna é a família “conservadorasinha” e a materna a “do mundo”. Essa classificação o acompanha em seu processo de socialização, caracterizando suas ações e suas crenças.

A família “do mundo” é aquela “mais solta, mais largada”. Essa expressão foi usada para falar da atitude da mãe, que ia a shows quando os filhos eram pequenos e que, depois, passou a frequentar a igreja, deixando-os com os avós. Outro exemplo que dá é dos primos maternos: “sempre foram largados. A gente sempre teve esse papo, que se eu tivesse morado lá, com a família do centro [parte de mãe], eu seria outro tipo de pessoa. Seria eu de hoje em dia, só que mais cedo, com 15 anos”. Felipe também relatou que o pai bebe de vez em quando, principalmente quando se encontra com a família materna.

Felipe não relaciona o conservadorismo da família paterna à religião, já que apenas a família do tio e a mãe são frequentadores da igreja evangélica. Apenas compara os comportamentos, dizendo que na família do pai ninguém se comporta de maneira “mundana”.

Essa dualidade de comportamento aparece nele mesmo a partir da pré-adolescência. Refletindo sobre sua infância percebe-se tímido, medroso e bobo, “daquelas crianças que não sabem nada, nadinha mesmo”. Ele não via nada além das relações que tinha em casa e seu comportamento era tido como natural. Ao ingressar na escola e começar o convívio com outras crianças, começou a entender o mundo de outra forma.

No Ensino Fundamental I e no início do Fundamental II, sentia a necessidade de ser o melhor aluno da turma, com excelentes notas, para se sentir superior e com autoestima alta. Quando percebeu que, pelos olhos dos colegas, a nota não tinha importância, e sim a popularidade, começou a querer ser igual aos outros meninos e a estar mais presente na escola.

Seu interesse pelo esporte se deu por essa razão. Não pensava na sua saúde, e sim em estar com os outros colegas e aprender mais sobre a vida. O corpo só passou a ser importante quando percebeu que agradava as meninas. Porém, teve dificuldades em se relacionar com elas, por conta de sua timidez. A partir dos treze anos começou a ter crises de ansiedade, só percebidas por volta dos 18 anos, em momentos que teria comportamentos “do mundo”, como ficar com alguma menina ou contrariar a família.

A vontade de aprender relações diferentes era maior do que a de aprender as matérias da escola, mas, mesmo assim, conseguia manter notas necessárias para prosseguir nos anos escolares sem repetência. Porém, não conseguiu passar em dois processos seletivos para o IFF. Apenas na terceira prova, quando já estava no 2º ano do Ensino Médio em uma escola estadual e sem perspectivas de ser aprovado – pois havia saído com os amigos na noite anterior – conseguiu passar.

Pelo fato de ter ingressado na Instituição mais velho e estar em um local diferente dos já conhecidos, sua autoestima novamente diminuiu. Entretanto, o grupo de amigos do IFF o ajudou a conhecer mais o mundo e a si mesmo.

Seu processo de conhecimento teve início aos treze anos, quando mudou seus interesses e conheceu outras pessoas. Aos quinze anos começou a fazer coisas diferentes, buscando argumentos e soluções sem brigas ou discussões. Aos dezoito mudou algumas opiniões e começou a fazer valer suas vontades e ideias, ainda em busca de argumentos, e não de brigas.

Além disso, conseguiu encontrar uma nova forma de estudar, que ele chamou de *modus* “operante”, respeitando sua ansiedade e a si mesmo:

“Olha eu frequentava as aulas, mas com o tempo eu... tipo as aulas que eu mais frequentava, que eu prestava mais atenção eram as matérias técnicas. Mas com o tempo eu fui percebendo que como eu não conseguia ter paciência na sala de aula eu não prestava, nas matérias de ensino médio, eu não prestava atenção na aula. Eu só apanhava a matéria, perguntava exatamente ao professor, *professor qual é a matéria?* Ele falava e eu via que eu tinha mais facilidade de aprender em casa, no caso com vídeo aula. Era muito mais fácil para mim, porque eu fazia do meu jeito e se eu não entendesse e trazia o que faltava de dúvida para o professor. Mas as técnicas não, as técnicas eu tinha que ir, porque é muito difícil você encontrar em vídeo aula. Mas o resto eu fazia isso que eu não conseguia prestar atenção na aula mesmo. Então juntou o útil ao agradável”.

Ainda hoje Felipe tem dificuldade em decidir o que vai fazer, gerando ansiedade. Após terminar o Ensino Médio ficou em casa por um ano, estudando para o vestibular. A dúvida é entre fazer um curso que dê retorno financeiro e *status* de forma mais rápida ou fazer o curso que sempre sonhou: Sistemas de Informação (“conservadorzinho”) ou Psicologia (“do mundo”). Em 2018, iniciou o curso de Sistemas de Informação no IFF, mas também fez a prova do ENEM e está aguardando o resultado para o curso de Psicologia.

4.3 Filipe da Conceição Duarte Mendes – Cirilo

Dos três, Filipe, mais conhecido como Cirilo, é o mais radiante. Aprendeu com a avó que deveria sempre fazer o que ele quisesse. Ela dizia: “Se você acha que quer jogar bola, vai jogar bola e não fazer capoeira porque sua mãe mandou.” Ela é uma das pessoas mais significativas para ele, inclusive com autoridade mais influente do que a mãe. Seu apelido teve origem devido sua semelhança com um personagem de uma novela infantil. É filho de mãe solteira, cuja gravidez foi bem-vinda pela família – composta, à época de seu nascimento, pela avó, mãe e madrinha (irmã da mãe). A mãe é a filha mais velha e já tinha mais de 30 anos quando engravidou: “era uma época boa para dar um neto a minha avó. A minha avó já estava esperando”. Para ele a avó é uma pessoa “do acaso, deixa a vida me levar”. E é esse estilo de vida que o acompanha por toda sua trajetória escolar.

Sempre viveu com a mãe, a avó e a madrinha. Elas foram mulheres importantes em sua socialização e crescimento. Não convive com o pai, que tinha outra família quando se relacionou com a mãe dele. As figuras masculinas que o marcaram foi o tio avô materno, um “cara malandro, que eu queria ser, com muita história para contar, muita experiência de vida”. Gostava de ouvir as histórias dele, mesmo tendo tido pouco contato, por ele ter falecido ainda na infância de Filipe. Apesar de o chamar de malandro, a história que relembra é do tio-avô defendendo uma mulher de um assédio, em um baile.

Outra figura masculina importante foi o primo, dez anos mais velho, que faleceu em 2015, em um acidente de carro. Ele cresceu tendo o primo como espelho, considerando-o irmão. Herdou dele o gosto pela música, a crença de que estudar e trabalhar é o certo a fazer e que deve obedecer às mulheres da família: “porque mesmo se [eu] fosse bater de frente meu irmão seria o primeiro a falar ‘ei, o que você está fazendo?’. Meu irmão era outro que podia estar certo, mas se elas [mãe e avó] falassem que não, ele não respondia”.

Ser negro também é uma característica marcante, da qual tem orgulho. A família nunca menosprezou sua história e o racismo entristece Filipe. Nesses momentos ele fica sem ação e muito chateado, não consegue ainda lidar com o preconceito quando sofre ou vê alguém sofrer.

A sua trajetória escolar se entrelaça entre o que é certo a fazer e o que ele quer fazer. Lembra com detalhes de todos os quatro professores do Ensino Fundamental I, com afeto por eles. Lembra do Ensino Fundamental II a partir da sua vontade de aprender coisas interessantes: “Com treze anos você estudando biologia você está descobrindo um monte de

coisas. Eu gostava muito de ler, sentava com um amigo, a gente ficava discutindo as paradas, falando de guerra, eu gostava disso”.

Mas essa curiosidade, aprendida com o tio-avô malandro e o primo, não o faziam permanecer em todas as aulas. Ele dedicava-se às disciplinas que gostava e postergava aquelas que não o agradavam, geralmente as da área de exatas, como matemática e física. Essa preguiça, característica dada por ele mesmo, o impede, muitas vezes, de fazer também o que gosta ou de se empenhar para alcançar um objetivo.

Ao longo dos anos, tanto amigos quanto professores o ajudaram e incentivaram no envolvimento com o estudo. Não teve histórico de repetência no Ensino Fundamental, porém reprovou no 1º e no 2º ano do Ensino Médio e ficou em dependência no 3º ano. Por isso, fez o Ensino Médio em seis anos.

Foi um tempo de crescimento. Entrou no IFF um menino franzino, de cabelo raspado, fazendo brincadeiras com os amigos e professores, contando piadas e tirando vantagem nas histórias que contava. Está saindo um homem mais amadurecido, com os cabelos *dreadlocks*, namorando firme, fazendo parte de um grupo de rap, onde compõe as músicas. Abaixo, a letra de uma de suas músicas, chamada “Eu sou livre”, que ele escolheu para estar neste trabalho:

Promessas de amor feitas por telefone
Acordo de guerra quebrados olho a olho
Deixaste possuir aquilo que te consome
E siga fazendo o certo até errar de novo

Talvez seja por falta de informação
Talvez seja pura ignorância do povo
Talvez seja a vontade de virar ladrão
Talvez seja o medo de ver minha mãe o choro

Arrumei uma crença só pra pedir perdão
E tentei viver da maneira que minha família pensa
Mas quando fico fudido ninguém me estende a mão
Então só eu mesmo sei o peço da minha sentença

Trilho meu caminho pela contramão
E se você vier comigo quem sabe você vença
E é tudo questão de tu saber chegar
Nem sempre chegar bem é pedindo licença

E eu ainda vou conseguir chegar onde eu quero estar vendo a favela se unir e vendo os preto se ama

E eu ainda vou conseguir chegar onde eu quero estar vendo o preto se unir e vendo a favela se armar

Tráfico de drogas assunto delicado
 Detido detido e rimando na sala do delegado
 É melhor não se apegar as coisas do passado

Tráfico de drogas assunto delicado
 Detido detido e rimando na sala do delegado
 É melhor não se apegar às coisas do passado
 Tentar reverter a pena antes de condenado

Um paco de dinheiro pra exaltar a beleza
 Pro cês q só gosta de preto rimando pobreza
 O do melhor pra esfumaçar antes q eu me esqueça
 Vamos roubar o q é nosso só por natureza

E nem venha me falar q isso é vitimismo
 Foda-se seu amigo preto tu não sofre racismo
 Se pra vocês é um problema o fato que eu existo
 Você vai ter que aprender a
 Conviver com isso

(composição: Smxly¹⁶, produção ddbx)

No próximo capítulo serão apresentados os retratos sociológicos desses três alunos. Por ainda serem jovens e pelo objeto de pesquisa ser a permanência escolar, foi feita a opção de circunscrever os retratos a partir da disposição para permanecerem estudando, apesar das dificuldades sociais existentes.

¹⁶ Nome artístico de Filipe, vem de um apelido de infância, Smilinguido, um personagem criado por Marcia d'Haese e Carlos Tadeu Grzybowski, que retrata a vida em comunidade em um formigueiro. Smi, como é chamado pelos amigos, é uma formiga bastante ativa que interage com seus amigos e com a natureza ressaltando os valores cristãos em todas as suas atividades. Fonte: <http://blog.presentesevangelicos.com.br/como-surgiu-o-smilinguido-o-desenho-cristao-mais-adorado/>.

CAPÍTULO V – RETRATOS SOCIOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os retratos sociológicos focados na trajetória escolar dos três alunos que permaneceram no IFF em seu Ensino Médio.

Cabe ressaltar que todos eles, quando foram assinar o Acordo para relato da experiência feita em 2014 (Apêndice 2) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4), expuseram o desejo de manter seus nomes reais. Mostraram-se receptivos e orgulhosos de a história deles fazer parte desta pesquisa. Os nomes de amigos e professores que apareceram em seus relatos estão apenas com a(s) inicial(is) do primeiro nome.

5.1 Expressão simbólica de Anderson Freitas Corrêa (Andinho)

Anderson foi o primeiro dos seis alunos com quem a equipe da CAE teve contato, pelo fato de ele ter feito o processo seletivo da assistência estudantil no ano em que ingressou no Instituto, em 2013, sendo contemplado pela bolsa permanência. Era, portanto, um aluno com vulnerabilidade socioeconômica. Na justificativa de seu pedido de bolsa ele escreveu que precisava do auxílio para investir nos estudos e para ajudar sua mãe. No momento das entrevistas estava com 22 anos.

5.1.1 Primeira infância: importância da mãe e separação dos pais

Ele não tem muitas recordações da primeira infância. Antes da separação dos pais a família morava em um terreno grande, dividido entre o pai e outros três tios. Lembra-se que era tranquilo, tinha primos, mas não se lembra de brincar com eles, porque ficava na escola e a mãe trabalhava muito. Por vezes ele inclusive ia com ela para o trabalho.

Sobre a relação com o pai, não tem lembranças. Apenas sabe que a família gostava dele e não do padrasto. Diziam que, fora o problema com o álcool, ele era um bom homem. A mãe fala que o pai dele era “meio doido”, o jogava para o alto quando bebê, brincando com ele, que já o deixou cair quando estava bêbado, “coisas assim, nada interessante”.

Apesar do problema de comportamento do pai, devido ao alcoolismo, não se lembra de briga dos pais, apenas discussão quando o pai gastava o dinheiro com bebida. Ele era uma pessoa calma, e acha que puxou essa personalidade do pai. Lembra-se de sempre ter sido tranquilo. O irmão era quem aprontava: “era o encapetadinho”.

Já sobre o padrasto, também alcoolista, diziam não ser homem para a sua mãe, pelo fato de a trair: “parecia que era coisa para separar os dois”. Os dois tiveram problema com alcoolismo, mas o pai deixava de comprar coisas para casa, de ser companheiro e pai. A mãe se separou mesmo gostando dele, mas percebeu que tanto ela como os filhos seriam prejudicados pelo seu comportamento. Algumas pessoas da família ainda falam que ela deveria ter continuado casada, independente do que ele fazia: “tem gente que é assim, não pensa nos outros, só pensa no lado deles”.

A figura da mãe é importante durante todo seu relato da primeira infância. Anderson ressalta, com orgulho, que a mãe sempre trabalhou muito, fez de tudo para manter a família bem. A única vez que disse algo ruim da mãe – porém, em tom de brincadeira – foi que ela tem “dedo podre” para escolher os maridos, pois sempre escolhe quem bebe. Relata que eles nunca tiveram comportamento agressivo com ela: “não se atreviam, mamãe era muito brava. Se falasse alto com minha mãe o problema que você ia arrumar era grande, porque ela não baixava a cabeça”. Portanto, Anderson vê a mãe como uma mulher forte.

Ela sempre o criou para ser independente, sem “facilitar as coisas”. Ele achava ruim, mas hoje vê que foi importante. Se não tivesse sido assim ele não conseguiria se virar na ausência da mãe. Ele hoje limpa casa, faz comida e lava roupa.

A mãe sempre foi muito afetiva. Ele também é assim com ela. Nunca xingou na frente da mãe. Desde novo, tem muito respeito por ela. Eles discutem, mas sem desrespeito ou agressões.

Anderson lembra-se apenas de uma vez que apanhou da mãe por tê-la desobedecido. Ela o deixou em casa tomando conta do padrasto que estava doente, precisando de auxílio, pois não andava direito. Ele pediu ao padrasto para ir brincar um pouco e ele deixou. Porém, “perdeu a hora”, a mãe chegou à casa e percebeu que ele não estava. Até hoje ela fala: “esse aí é o único que não apanhou, porque o irmão apanhou muito”.

5.1.2 Figura paterna *versus* dependência química (álcool)

Após a separação, a mãe de Anderson retomou o antigo casamento com o pai do primeiro filho. Ele diz que tinha uma boa relação com o padrasto, com mais carinho do que a com o pai. Lembra-se de apenas uma briga. Achou que iria ficar revoltado, mas continuou gostando do padrasto. Entretanto, o inverso aconteceu com o irmão: “quando eu era pequeno eu passei mais tempo com o pai dele, e quando ele era pequeno ele passou mais tempo com o

meu pai. Portanto, tem muita gente que fala: ‘seu irmão é a cara do seu pai’, porque faz as merdas todas iguais. Tudo de bom e de ruim ele aprendeu com meu pai. Não de beber tanto quanto ele, mas outras coisas”.

O irmão passou por uma fase difícil. Sofreu um grave acidente de carro após ter ingerido álcool. Esse carro o irmão tinha comprado com o próprio dinheiro, pois trabalhava desde cedo. Na época do acidente, o irmão já era casado e seu relacionamento estava mal. Com o medo da morte e a possibilidade de separação, o irmão voltou a frequentar a igreja. Mas acha que o irmão vive de aparência, como o pai vivia: “mostra uma coisa na igreja e é outra em casa”.

Não se lembra de conversar com amigos atuais sobre o pai. Só falou dele devido a sua morte, na época em que ainda estudava no IFF. Nesse momento da entrevista se dá conta que Filipe Duarte, um de seus amigos, também nunca faltou sobre o pai. Reflete que isso ocorreu porque os pais foram homens com pouco significado em suas vidas.

Sobre o padrasto se lembra bem. Diz que ele gostava de beber, mas o levava para sair, muitas vezes junto com a mãe, comprava churrasco (“quando a gente é novo a gente só quer comer”), levava ao campo de futebol, para praia em época de férias e feriado.

Mesmo sempre tendo visitado o pai ao longo dos anos, o convívio só aconteceu depois da adolescência. Diz que ia vê-lo sem ter vontade e normalmente ficava na casa da madrinha (irmã do pai), que fica no mesmo terreno. Chegava a ver o pai e ir conversar, mas não tinha afeto: “parecia que estava lá por estar, não tinha vínculo de pai e filho”. Quando era pequeno a mãe o levava, depois ia sozinho, com uns 12 anos, por orientação da mãe. Recorda que sempre que ia à casa do pai, via garrafas de cachaça no terreno: “toda vez que eu ia via aquele monte de garrafinha se acumulando ali. Tinha época que estava muito grande, muita garrafinha”.

Quando Anderson começou a beber, a mãe alertou para ele não abusar, para começar devagar, para ele descobrir os próprios limites. A mãe, quando nova, bebia. Devido ao problema de saúde e as medicações que toma, parou de consumir bebidas alcoólicas.

Pensa que os ensinamentos da mãe e, o fato de ele saber o que é bom ou não para ele, são fatores que o ajudam a não “fazer besteiras”. Nas festas, sabe que encontrará bebida, maconha e loló¹⁷ e que, provavelmente, irão oferecer a ele. Confessa que está tendo sabedoria para não usar. De acordo com ele, nunca usou drogas ilícitas. Ter deixado de beber está ligado

¹⁷ Produto volátil, composto por clorofórmio, éter e essência perfumada.

à sua volta a igreja e ao reconhecimento do quanto o álcool prejudicou a vida do pai, do padrasto e do irmão.

5.1.3 Doença e cuidado: as perdas ao longo do caminho

Ao longo da sua infância e adolescência passou por momentos difíceis, com o padrasto, a mãe e o avô doentes. Lembra-se de cuidar do padrasto, que ficou debilitado pelo problema do alcoolismo. Tinha dificuldades de locomoção e Anderson o ajudava pegando coisas e levando-o para “pegar um ar e tomar sol”. O irmão quase não cuidava do pai. O padrasto morreu em consequência do álcool, por cirrose. Ao final de 2005, início de 2006, seu estado de saúde começou a se agravar. Ele já não estava andando. Foi para um hospital da cidade, por onde ficou um tempo.

A mãe passou por alguns problemas de saúde, depressão e cirurgia. A família e os filhos cuidaram dela: “o estado depressivo de mamãe foi puxado. Mamãe não podia ficar nervosa, ela dava crise convulsiva. Se você tivesse conhecido mamãe antes, você ia achar milagre, porque foi difícil”.

Eles começaram a perceber o problema da mãe quando o irmão já “estava virado. Teve uma vez que meu padrasto e meu irmão discutiram e ela ficou nervosa demais e deu uma crise convulsiva”. Levaram a mãe para o hospital e o médico alertou que se ela tivesse outra crise eles deveriam sempre socorrer rapidamente “porque se demorasse mais cinco segundos sua mãe tinha morrido”. Anderson teve muito medo de perdê-la. Sempre que ela passava mal e ia ao médico ele ficava com medo dela não retornar. Muitas vezes ele ficava com ela no hospital nos horários de visita. O irmão não ficava muito, pois já trabalhava.

As pessoas da igreja do irmão diziam que era demônio, as da dele faziam oração, rezavam o terço. Com o tempo a família percebeu que as medicações prescritas pela médica só pioravam a situação. Quando a levaram a outro médico, que mudou a medicação, ela melhorou. Anderson lembra dos cuidados com ela, da forma que a ajudava a melhorar (colocava para cheirar álcool) e como ele ficava atento aos sinais para socorrê-la a tempo. Os tios e o irmão tinham carro e ele ligava para eles no primeiro indício que ela não estava bem. Hoje percebe a mãe mais feliz.

Anderson morou por um tempo na casa do avô materno, ainda quando a mãe não estava bem, para cuidar dele. A mãe é a cuidadora da família: “sempre que tem alguém doente, é ela que toma conta, abre mão de tudo”. Os avós moravam em localidade afastada

(“na roça”). A avó começou com sintomas de Doença de Alzheimer e o avô estava com dificuldades para andar, pois tinha caído em casa. A avó foi para o Rio, para a casa de uma tia.

Lembra-se que a família, preocupada com sua mãe, achava melhor ela não ir cuidar do avô, mas ninguém se colocou à disposição e ela acabou tendo que ir. Ele ficou bem chateado com a situação.

O avô teve úlcera perfurada, passou muito mal em casa e Anderson participou: “saiu sangue pela boca, foi meio desesperador aquele dia. E ele estava bem, foi de repente. Eu lembro que a gente teve que pegar um balde e ele ficou com uma quantidade boa de sangue”. O avô faleceu no dia seguinte.

Nesse momento fala da dificuldade de os tios ajudarem no cuidado com os avós. No dia que o avô passou mal, a mãe entrou em contato com dois de seus irmãos. Um morava bem perto e o outro mais distante, que foi quem chegou primeiro para socorrer, “pois tinha mais afinidade com vovô”.

O pai faleceu no final de 2016: “parece que ele saiu para beber, aí caiu e bateu com a cabeça. Deu AVC, mas foi em casa. O pessoal na rua socorreu ele [...] Ele dormiu e aí que deu o AVC. Foi pro hospital, teve uma melhora e depois deu uma caída e não aguentou mais”. Nesse momento faz uma crítica ao hospital: “é típico desse hospital. Quando você vai para lá o pessoal pensa que vai melhorar e aí você morre”.

Atualmente a mãe está com problemas de coluna e precisando de ajuda para cuidar da mãe dela, porém a família não ajuda: “família que você pensa que vai ajudar, só atrapalha e ainda acha ruim”. Eles conseguiram *homecare* pela prefeitura, das 8h às 14h, e o restante do tempo é ele e a mãe quem cuidam da avó, que está acamada, com sonda gástrica. Ele se chateia com essa situação, mas não reclama nem briga.

5.1.4 Cuidado com os outros *versus* cuidado consigo mesmo

Quando criança, Anderson tinha bronquite, que melhorou com o passar do tempo. Lembra-se de fazer nebulização. Era algo chato, mas foi o que resolveu, de acordo com ele. Teve catapora, mas lembra de ter sido tranquilo.

Alimentava-se razoavelmente e na maior parte da vida foi magro. Só foi “gordinho” quando bem pequeno. Lembra-se de gostar da comida da escola e de gastar os primeiros salários com açaí: “eram uns R\$50,00 por semana”. Hoje se alimenta bem apenas quando faz

academia, comendo de três em três horas e optando por alimentos mais saudáveis. Fora isso, come besteiras. A mãe só “regulava” quando era pequeno.

A família não tem costume de ir ao médico. O último exame que ele fez foi em 2012 e não levou ao médico depois. Eles têm o Cartão de Todos¹⁸ e a mãe o deixa com a responsabilidade de marcar e ir à consulta. Quando pequeno, a mãe o levava. Quebrou o braço uma vez jogando bola e sofreu um acidente de moto.

5.1.5 A importância da casa própria

Entre a separação dos pais e o recasamento da mãe, ele, a mãe e o irmão moraram juntos. Como a mãe não tinha casa própria, moraram em várias casas: “quando ficava ruim para pagar, ia para outro lugar”. Em 2005, foram beneficiados com a casa própria no Programa Minha Casa, Minha Vida¹⁹, do Governo Federal em conjunto com a prefeitura.

O bairro onde mora é hoje um dos mais violentos de Campos²⁰ (Novo Eldorado). Relata um fato ocorrido no dia anterior da primeira entrevista individual: “Ontem mesmo eu estava em um evento lá da igreja e eu já estava indo embora, eu e mais cinco amigos. Começou um monte de tiro e a gente voltou para dentro da casa do padre. Na mesma hora mamãe me ligou para avisar que estava tendo tiro. E aí hoje publicaram lá no grupo do bairro [WhatsApp] que foi porque nasceu uma menina, uma filha de alguém de lá. E aí começaram a dar tiro pro alto, não foi tiro em ninguém, mas o pessoal já fica assustado. É muito complicado hoje em dia”.

¹⁸ Cartão criado para proporcionar acesso à saúde para seus portadores, com o objetivo de incluir socialmente, oferecendo saúde, educação e lazer de qualidade aos seus colaboradores por um preço acessível. O cartão de todos está presente em 38 municípios no Estado de São Paulo, 30 em Minas Gerais, 8 no Espírito Santo, 7 no Ceará, 11 no Rio de Janeiro e 3 no Rio Grande do Sul. A implantação do projeto do cartão é feita exclusivamente com capital privado, em parceria com grandes empresas. Fonte: <https://creditocartao.com.br/cartao-de-todos/>.

¹⁹ O Fundo de Arrendamento Residencial (FAR) recebeu recursos transferidos do Orçamento Geral da União (OGU) para viabilizar a construção de unidades habitacionais. A medida foi tomada para atender ao déficit habitacional urbano para famílias com renda até R\$ 1.800,00, considerando os dados do IBGE. O estado ou município pode indicar famílias para serem beneficiadas com o recurso por meio do Programa Minha Casa, Minha Vida. Fonte: <http://www.caixa.gov.br/poder-publico/programas-uniao/habitacao/minha-casa-minha-vida/Paginas/default.aspx>.

²⁰ Os bairros que apresentam os maiores índices de homicídio, segundo o perfil 2018 de Campos dos Goytacazes (p. 194, 195), em sua grande maioria estão localizados na margem esquerda do Rio Paraíba do Sul, sendo os de maior destaque Novo Eldorado, Travessão, Parque Santa Rosa, Parque Guarus, Parque Eldorado, Parque Cidade Luz e Custodópolis. A área indicada como de grande vitimização dos adolescentes e jovens no município, corresponde aos bairros Santa Rosa e Eldorado.

Anderson lembra-se dos amigos de infância e diz que atualmente vários estão mortos ou presos. Apenas três dos amigos com quem jogava bola e soltava pipa estão sem envolvimento com droga ou crime. Hoje têm família, trabalham e foram para a igreja.

Segundo Anderson, a sua família teve a possibilidade de mudar para um bairro menos violento, pois os tios cederam a casa do avô, após sua morte, porém a mãe não aceitou: “ela tem uma coisa com aquela casa dela, por ter sido a primeira casa própria. Eu já vi que não adianta, você pode dar uma mansão para ela que ela diz que não vai sair de lá”. Ela também não deixaria o irmão sozinho. Para sair tem que levar todos.

Anderson tem vontade de sair do bairro, “sem pensar duas vezes”. A casa do pai ficou para ele, pois o irmão paterno já tem emprego e casa própria. Anderson está resolvendo as questões burocráticas por meio da defensoria pública, pagando IPTU²¹ com o apoio da madrinha e do irmão.

5.1.6 O primeiro beijo e o desenvolvimento da autoestima

Anderson lembra-se do primeiro beijo, aos 12 anos: “foi maneiro, na chuva, no meio dos carros do estacionamento da escola. Tudo armado pelos meus colegas, eu era muito envergonhado”. Não gostou muito do beijo, mas quando chegou à casa parecia que “tinha ganhado um milhão de reais”.

Ele brincava com os primos e tinha interesse pelas primas, apesar de confessar nunca ter beijado nenhuma delas. Também se lembra de outra menina com quem se relacionou, numa brincadeira de pique-esconde: “mas aí fui eu que tirei o BV [boca virgem] dela”.

Ficou tranquilo na sua primeira relação sexual, pois já tinha tido chances de ver alguns materiais pornográficos, pela facilidade de informação da atualidade. Então, “mesmo não sendo a mesma coisa, eu já tinha uma ideia do que era”.

Não tinha intimidade nem coragem em conversar com a mãe sobre esses assuntos, apesar de ela sempre “jogar verde para colher maduro”. Um dia a mãe perguntou se ele já tinha tido relação sexual e ele, com muita vergonha, respondeu que sim e ela apenas falou: “está se cuidando? Olha lá, hein! Já está bom de neto”. Até hoje apresentou apenas uma namorada a mãe, e foi tranquilo.

²¹ Imposto Predial e Territorial Urbano.

Este namoro durou mais de um ano e foi um namorado atencioso e prestativo. Cuidava da namorada e sofria com os desentendimentos. Diz ser mais reservado em relação as meninas, gosta de namorar. É discreto e respeita as mulheres e sua intimidade: “não saio por aí falando de quem eu gosto, expondo meus sentimentos e a menina. Fico na minha, quietinho, pra ver se dá certo”.

É tido como “come quieto” pelos amigos. Ele prefere não falar da sua vida pessoal com outras pessoas, principalmente quando está querendo algo. Acredita que se falar, pode dar errado. Confia apenas em dois amigos. Não gosta de fofoca.

5.1.7 Único negro em uma família de brancos

É o único negro da família materna. Na família do pai todos são negros. Atualmente, não vê diferença por ele ser negro. Mas um tio era muito preconceituoso e já o chamou de macaco quando era novo. Hoje se relacionam sem problemas, inclusive fizeram autoescola juntos. Anderson desabafa: “Eu acho que a vida ensinou a ele. Porque ele falava ‘na minha família não vai ter negro’, e as duas filhas dele se casaram com preto e ele tem um neto que é preto também. E por incrível que pareça ele tem mais amor por esse pretinho do que pelos dois branquinhos”.

A mãe não gostava, mas não se metia na relação deles. Anderson afirmava que não falaria com o tio e a mãe não retrucava. Anderson mesmo não se aceitava, achava que branco era melhor que preto. E hoje gosta muito de ser “neguinho”. Ele diz que percebeu que as meninas se interessavam por ele mesmo sendo negro e isso o ajudou a gostar mais de si mesmo.

O irmão por parte de mãe é “sarrazinho: um branco encardido”.

5.1.8 Possibilidades sociais de interação e cultura

Na primeira infância, Anderson lembra que ficava bastante tempo com a mãe durante a semana e apenas nos fins de semana brincava com os primos e alguns colegas da vizinhança.

Lembra-se de ficar no trabalho da mãe, que foi o mesmo sempre (se aposentou lá), e ter bom contato com os donos da casa. Era um casal de médicos e ele gostava de brincar com

o violão do patrão da mãe. Anderson fala que foi ao consultório desse médico recentemente e ele perguntou: “você é o pequeno que ficava arrastando meu violão?”.

Desde pequeno gostava de jogar bola e soltar pipa. Fazia escolinha de futebol, mas também brincava na rua com os colegas. As lembranças dessas brincadeiras só aparecem quando já estava mais velho e os pais já eram separados. Quando chegava da escola ficava na rua jogando bola. Antes, quando o bairro não era perigoso, era normal ficarem até tarde brincando na rua, de bola ou pique-esconde.

Ainda na infância fez três anos de natação em um projeto chamado Recreando, onde participou de várias competições. Nesse mesmo local, fez vários cursos diferentes. Lembra-se de ter feito um de decoração de porta-retratos e *biscuit*, que até chegou a vender uns e ganhar dinheiro. Não se lembra da idade que tinha. A mãe descobriu o lugar e ele e o primo foram fazer cursos lá para não ficarem em casa à toa. Gostava, pois, ficava a tarde toda lá e conhecia gente nova, se divertia.

Por volta dos 15 anos, jogou bola com bolsa de estudos. Um amigo fazia aula no SESC²² e o convidava para ir vê-lo, até que um dia falou para o professor que Anderson também jogava. O professor gostou e ofereceu uma bolsa.

A relação com as famílias extensas foi diferente em importância. Anderson lembra-se de conviver com os primos da família materna, quando já não morava com o pai. Também se lembra das brincadeiras (bola, jogos, conversas), inclusive de algumas que inventavam. Tem afinidade com mais da metade dos primos, conversa com a maioria. Da família paterna só tem amizade com duas pessoas, não acha que eram presentes.

A diferença de idade fez com que Anderson não convivesse muito com o irmão. Achava ele chato e a mãe também preferia que não ficassem muito juntos, porque o irmão “já fez muita coisa errada, já andou com muita gente errada”.

Quando precisava diminuir sua convivência com os amigos para cuidar da mãe ou do padrasto, Anderson não se chateava. Ele tinha receio de que algo acontecesse e não tivesse ninguém para socorrer. Mesmo sendo criança, criou a estratégia de ligar para o irmão ou os tios ao primeiro sinal de comportamento diferente da mãe, para deixá-los alertas para uma possível segunda ligação: “fazia isso para eles já avisarem que poderiam sair a qualquer

²² É uma entidade privada, mantida pelos empresários do comércio de bens, turismo e serviços, o serviço social do comércio – SESC – que tem como objetivo proporcionar o bem-estar e qualidade de vida aos trabalhadores deste setor e sua família. Promove ações no campo da educação, saúde, cultura, lazer e assistência em todos os estados brasileiros. Fonte: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/.

momento do trabalho para socorrer mamãe”. Não poder sair para brincar não o chateava. Ele se entristecia por não ter o que fazer pela mãe.

Sua reação foi diferente quando teve de se mudar para morar com o avô. Ele ficou muito chateado, pois teve que ir para longe dos primos e amigos: “cheguei até a chorar. Falei pro meu tio ‘estou vindo contra minha vontade, minha vontade era ficar em casa, estou vindo só por causa de mamãe’”. Naquela época a mãe ainda tinha algumas crises convulsivas.

Ficou um tempo triste até fazer amigos na rua da casa do avô, que era sem saída, o que facilitava para brincar. Esses são amigos que ainda tem contato.

Por questões financeiras e de doenças na família, não tinham muitas formas de diversão. Lembra do padrasto como aquele que proporcionava as idas à praia. É sua maior lembrança de diversão. Acha que ele já não trabalhava (estava “encostado” pelo INSS²³) e tinha a possibilidade de fazer os passeios. A mãe sempre trabalhou muito e não tinha chances de sair com os filhos. Geralmente a rotina era casa, barzinho e praia. Ir para a casa de um tio, dos primos para conversar também era considerado algo diferente a ser feito com prazer.

Anderson não se lembra da mãe fazendo algo para relaxar, se divertir. Só lembra dela trabalhando. Até hoje é assim. Atualmente, para cuidar da avó, não está indo nem à igreja.

Ele ainda joga bola duas vezes por semana e sai com os amigos de vez em quando para se distrair. Gosta de viajar e ir ao cinema, mas nem sempre tem como ir. Também está indo à igreja com frequência.

5.1.9 Religião: entre o certo (comportamento das mulheres na família) e o errado (comportamento dos homens na família)

A maior parte da família materna é católica e, por isso, Anderson sempre foi à igreja. A mãe o levava quando pequeno e depois, quando ele estava mais velho, ela dizia que ele deveria ir sozinho: “mamãe sempre me colocou no caminho”. Quando pequeno não gostava de ir. Hoje acredita que tem mais carinho pela igreja: “Achava chato. Ficava lá, não tinha a primeira eucaristia, ficava vendo o pessoal recebendo a hóstia, fazendo um monte de coisa que eu não tinha nenhum conhecimento, e eu pensava ‘que negócio estranho’, doido para ir embora. Quando eu tinha 12 anos me afastei, fiquei um tempo sem ir e mamãe ficava me

²³ Aposentado por invalidez pelo Instituto Nacional de Seguridade Social.

cobrando de ir. Aí eu voltei, mas porque ela pedia. Depois de um tempo que eu passei a ir porque queria mesmo”.

Com o irmão aconteceu o mesmo – inclusive foi coroinha. Mas depois resolveu sair, pois achava que não ajudava em nada. Depois que sofreu o acidente de carro, passou a frequentar a igreja evangélica. Anderson acha que a atitude do irmão foi por ele próprio não procurar a ajuda que a igreja poderia dar: “ajuda a ficar firme”. Então mudou de igreja na qual achou ajuda “e isso é o que importa”.

Atualmente, Anderson faz parte da igreja no grupo de intercepção, onde ele intercede, ora, pelas pessoas. Ele não acha que precisa ser um exemplo perfeito, mas que deve fazer o certo, ter um bom padrão de comportamento.

Anderson voltou a frequentar a igreja após os amigos, que frequentavam junto com ele desde pequeno, o chamarem para participar do primeiro retiro. “O retiro ou te muda de uma vez ou te faz não ir à igreja mais, porque te toca no coração mesmo e te faz refletir”. Ele estava achando que não estava indo por um bom caminho, saindo muito para a balada, bebendo, fazendo sexo desregrado, cometendo alguns pecados. Os amigos de fora da igreja, com quem ainda sai, estão aceitando bem sua mudança.

Reflete que o que mais pesa é não ter relação sexual. Fica difícil negar quando se tem a possibilidade e desejo de fazer: “fico pensativo... Será que devo, será que não devo?”. Aprendeu com a família que deve ter cuidado com as drogas, mas namorar não tem problema, apenas não ter filhos antes de conseguir uma segurança financeira.

5.1.10 O trabalho como necessidade

A mãe era empregada doméstica e o padrasto segurança. O pai trabalhava como ajudante em empresa de energia elétrica e em metalúrgica, e tinha apenas o Ensino Fundamental I completo, assim como a mãe. Depois da separação, o pai não trabalhou mais.

No momento em que ingressou no Ensino Médio, a renda da família vinha de benefícios do governo (bolsa família) e da pensão de morte do padrasto. Morava, na mesma casa, ele, a mãe, o irmão por parte de mãe, a cunhada (que estava grávida) e duas sobrinhas. No decorrer do tempo em que estava no IFF, o irmão se mudou com a família e a avó materna veio morar com ele e a mãe.

Tinha um desejo de retribuir os esforços que a mãe fez ao longo dos anos para o criar, por isso várias vezes pensou em desistir do curso para trabalhar e ajudá-la financeiramente de

forma mais efetiva. Porém, como conseguiu bolsa nos quatro anos que esteve na Instituição, sua mãe fortalecia o desejo e a possibilidade de mantê-lo na escola até o fim do Ensino Médio.

A mãe trabalhou como empregada doméstica na mesma casa, dos 16 anos até se aposentar. Quando teve que cuidar do avô de Anderson ainda faltava tempo para sua aposentadoria, mas os patrões da mãe não a mandaram embora. Fizeram um acordo para que ela fosse alguns dias da semana. Nos dois últimos anos de estudo no IFF, sua mãe teve que parar de trabalhar para cuidar de sua avó.

A mãe ainda faz empadão e outras comidas para os antigos patrões, não apenas por precisar de dinheiro, mas também pela preocupação com a patroa: “ela trabalha muito e minha mãe fazendo isso é uma garantia que ela vai ter o que comer quando chegar em casa”. Ele acredita que se ela não estivesse cuidando da avó, ela ainda estaria trabalhando.

A época em que a mãe precisou cuidar da avó foi quando ele mais quis parar o curso para trabalhar, pois passaram por grande dificuldade financeira, tendo como única renda a pensão do padrasto.

O irmão não conseguia ajudar, pois já tinha sua própria família. Anderson fica “indignado”, pois a esposa do irmão não procura trabalho: “eu não consigo me imaginar com alguém assim não, você correr atrás sozinho não dá não”. O irmão parou os estudos no 2º ano do Ensino Médio e, no momento da entrevista, estava desempregado, fazendo “bico”, ou seja, sem contrato nem carteira assinada.

Quando terminou o Ensino Fundamental II, Anderson trabalhou por alguns meses. Como o calendário do IFF estava atrasado pelas greves, ele trabalhou entregando água mineral. Acredita que teria continuado no emprego mesmo depois das aulas começarem, pois ele gostava e tinha um bom salário: “dava pra ajudar um pouco em casa e comprar alguma coisa pra mim, como um açaí todo fim de semana!”. Porém, quebrou o braço jogando bola e não pôde continuar.

O emprego que conseguiu após terminar o Ensino Médio foi com a ajuda do irmão por parte de pai. Era na área de eletrônica, com instalação de antenas. Porém, mais uma vez sofreu um acidente, agora de moto, que o fez parar de trabalhar.

Nesse tempo parado, estudou para o vestibular, fez autoescola, buscou resolver os problemas burocráticos do inventário e dos documentos da casa pai e continuou ajudando a mãe com a avó.

Lembra-se da infância com nostalgia, quando só brincava. Hoje ele tem responsabilidades, mesmo estando sem emprego fica preocupado em ter, distribuiu currículo, pois precisa terminar de ver os papéis da casa do pai e ajudar a mãe em casa. Os familiares emprestam o carro, mas ele deseja comprar um para ter melhor mobilidade sem precisar ficar pedindo. Também quer fazer faculdade, vai fazer um curso de capacitação. A mãe incentiva, assim como incentivava no Ensino Médio.

5.1.11 Escola: amizade e descobertas - estudo como fundamental para uma vida melhor

Anderson lembra-se de ficar bastante tempo na escola. Acha que estudava em horário integral, pois chegava às 7h e saía às 16h. No 6º ano foi para outra escola e só estudava à tarde.

Os pais tinham Ensino Fundamental incompleto. Ele começou sua escolarização na pré-escola e sua mãe sempre o incentivou a estudar. Mesmo não tendo tempo para acompanhar seu dia a dia na escola, ela estava sempre perguntando sobre as tarefas e o estudo. Se lembra que o estudo sempre foi importante para a mãe como uma forma de crescimento pessoal e melhor futuro profissional. Mesmo a mãe não tendo tempo de estudar com ele, perguntava pelo dia na escola, estava presente em reuniões quando chamada, o fazia cuidar do material escolar e não deixava faltar aulas.

O irmão por parte de mãe era quem ajudava quando tinha dificuldade. Depois que ele começou a trabalhar, Anderson estudava sozinho. Disse que só começou a ter dificuldade no IFF e que a repetência anterior foi por “molecagem”.

Lembra-se que entrou na escola na educação infantil, pois recorda de a mãe ir levá-lo e buscá-lo. Estudou na mesma escola do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e gostava de lá, considerava a escola boa. Ainda tem contato com amigos de lá. Pouco se encontram, pois uns já têm filhos e família, mas trocam mensagens por rede social.

A maior lembrança do Ensino Fundamental I é da comida, que ele adorava. Retornou à escola recentemente. Disse que estava passando na frente e resolveu parar e entrar. Ficou feliz que algumas pessoas lembraram dele e o deixaram entrar para uma visita. Foi à cozinha e ainda tinham algumas pessoas da época que ele estudava lá: “parecia que eu tinha sete anos de novo”.

Não se lembra de muito dos professores. Diz que não gostava muito deles. Era bagunceiro e levava muita bronca. Levava advertências, castigos e a mãe teve que ir à escola

duas vezes. Uma vez ficou três dias de suspensão por ter quebrado uma janela, sem querer: “mas era aquela pequenininha, tipo basculante”.

Lembra-se das broncas que levava da mãe quando chegava a casa com alguma coisa que não era dele: “se não devolver você vai apanhar. Às vezes era coisa de amigo que esquecia, outras vezes era coisa que achava no chão e levava para casa. Aí tinha que devolver quietinho para não levar uma coça em casa”. Prontamente diz que não apanhava. Apenas uma vez isso aconteceu, pois ela o deixou em casa cuidando do padrasto e ele foi brincar.

Nessa escola reprovou no 3º ano, pois tinha que ficar em casa cuidando de o padrasto para a mãe poder trabalhar. Por entender a situação, a professora conversou com a mãe dizendo que aprovaria Anderson. Porém a mãe não deixou por achar que ele não teria base para o outro ano. Anderson se lembra de ter ficado muito chateado com a mãe e em alguns momentos do Ensino Médio voltou a falar disso com ela: “tá vendo, se a senhora tivesse deixado a professora me passar, eu não iria estar tão atrasado”.

Também reprovou no 6º ano (Fundamental II), quando mudou de escola, mas dessa vez por “molecagem”. Foi acolhido na escola nova pelo grupo de bagunceiros e não gostava da professora no início. Depois que repetiu passou a gostar da professora. A mãe não brigou com ele pela reprovação, pois, além da bagunça, também cuidava um pouco do padrasto. Mas ele sabia que se tivesse se esforçado conseguiria ser aprovado.

Nas suas reprovações fica clara a crença de que ele deveria alcançar seus objetivos pelo próprio esforço. Essa crença é reforçada pelo aprendizado, desde pequeno, em se virar sozinho nas tarefas de casa e na resolução de seus problemas. Esta disposição dificultou seus estudos no IFF, quando começou a ter dificuldades.

Mudou novamente de escola no 8º ano. Lembra-se de ter brigado com amigos, mas se considerava mais tranquilo. Reencontrou um desses colegas com quem brigou quando entrou no IFF. Estudavam na mesma sala. No início não se falavam, mas depois ficaram bem.

Diz nunca ter gostado muito de estudar, de ter pouca paciência para ler. Lembra-se de no 3º e 4º ano gostar de matemática – até chegou a ajudar os amigos na matéria. Parou de gostar de matemática quando “juntaram letras com números” nas equações. Estudava apenas para passar. A escola era boa pelos amigos. Não tinha capital cultural que desenvolvesse a cultura do estudo. Sua lembrança é do esforço que a mãe fazia para mantê-lo estudando e da crença que poderia ter um futuro melhor com os estudos, mas não de momentos de leitura ou estudo na família.

Passou para o IFF quando terminou o Fundamental II, na primeira prova. Quis fazer a prova, mas depois que passou perdeu o interesse pelo curso, pois seus amigos não haviam passado e pediram para ele ficar na escola anterior. Chegou a conversar com a mãe sobre o assunto, mas ela quis que ele continuasse no IFF: “agora que você passou você vai, e a gente não tem uma oportunidade dessas duas vezes”.

O irmão mais velho por parte de pai havia feito curso técnico no IFF também, mas em outro *campus*. Ele trabalha na área. O desejo de Anderson em fazer IFF era poder trabalhar, principalmente embarcado em plataforma de petróleo. Mas ao longo do tempo de curso foi perdendo a vontade. Só foi gostar do curso de eletrônica no último ano por ter a parte prática, poder fazer algo concreto com o que estava estudando: “a teoria você aprende, mas é chato. Bem melhor você pegar o negócio para fazer”.

A disposição para o trabalho, aprendida com a mãe, o fazia ter vontade de estudar para trabalhar, mas a dificuldade em estudar o desmotivava. A escola era boa pelos amigos e comida, mas não tinha aprendido a estudar. Sabia que era necessário, a mãe sempre o ensinou, mas sua disposição maior era para o trabalho que desse algum retorno financeiro.

Considerava-se desatento, quieto e um pouco tímido. No Ensino Médio demonstrava sentir um pouco de inferioridade, pois achava que não conseguiria aprender todas as matérias. O curso de eletrônica tem 15 disciplinas no 1º ano, sendo quatro da área técnica. Estudou em escola pública em todos os anos de sua escolarização. Por vezes falou para a equipe: “Não adianta, não conseguirei aprender! É demais para mim!”. Tinha dificuldade nas disciplinas que envolviam cálculo (matemática, química e física) e em desenho. Em relação a essa última disciplina, dizia nunca ter usado os materiais necessários para desenvolver os desenhos, como esquadro e transferidor. Os outros alunos, mesmo que em tom de brincadeira, relatavam que ele realmente era o que tinha mais dificuldade.

Ele relata que tinha muita falta de estímulo da família, que muitos achavam e falavam para ele que não conseguiria. Quando encontrava com os tios eles comentavam como os filhos estavam bem, estudando e quando perguntavam a ele como estava o estudo a pergunta era feita com uma “quase afirmação” de que não estava bom. Por exemplo, quando fez a prova do IFF a pergunta foi: “você não passou, não é?”. E quando souberam que ele passou perguntavam se reprovou e não se havia passado de ano.

Ele acha que, por ser novo, acreditava no que falavam. Para ele, essa fala estava ligada à comparação em relação ao irmão por parte de mãe: “meu irmão tinha tudo para ser tudo, mas ele jogou tudo fora. Minha mãe sempre o colocou para estudar, se tinha curso ela dava

um jeito dele fazer, mas ele foi viver a vida que ele queria. Largou os estudos, foi ter família cedo, ele só complicou a vida dele”.

O que ele escutava era: “seu filho é assim, o mais novo vai ser também”. Ele, ao contrário, sempre tentou fazer o que a mãe orientava e aproveitar os cursos que ela podia pagar para ele. Até ele se formar, alguns parentes não acreditavam que ele iria terminar o curso.

Ele dizia: “Sou negro, pobre, burro, fazer o quê aqui? Minha mãe precisa de ajuda, já estou velho, preciso fazer alguma coisa. Ficar aqui para depois trabalhar em lava jato não dá! É melhor voltar para escola estadual mesmo”. Ao mesmo tempo, tinha esperança na Instituição: “Mas o IFF é o IFF, né? Sair com um diploma daqui é melhor do que o do Ensino Médio de outra escola..., mas é difícil”. Durante os quatro anos ele teve esse pensamento.

A disposição para crer que estudar era necessário aos poucos começou a se transformar em disposição em agir, em realmente estudar, principalmente pelas conquistas, que o fortaleciam. Nas primeiras vezes que conseguiu boas notas nas disciplinas difíceis foi à sala da CAE para contar a novidade. Esse orgulho de si mesmo também aparecia quando entendia uma matéria, principalmente quando isso acontecia antes dos outros colegas. O incentivo dos professores também era importante e, à medida que ele se sentia pertencendo à sala de aula, ficava mais interessado, presente e participativo nas aulas. Ao mesmo tempo, começou a namorar uma menina que era considerada boa aluna, com boas notas, o que fortaleceu mais sua autoestima.

Em conversa atual, cinco anos após ter entrado no Instituto, lembra com carinho dos professores que o incentivavam e acreditavam nele: “A gente não faltava uma aula do A., de matemática. Ele era show. Ficava nos instigando a conseguir aprender. Ele falava ‘não quero ver vocês em estacionamento ou vendendo coisas pelo centro da cidade! Vamos que conseguem ser melhores do que isso’. Isso era bom demais, porque aí a gente corria atrás para aprender. E a gente voltava com o exercício pronto, era muito bom!”.

Em alguns momentos depois de já ter terminado o curso, Anderson entrou em contato com a pesquisadora deste estudo por meio de rede social para falar de alguma aluna com quem estava preocupado e que tinha pedido para ela ir à CAE. Outras vezes ele voltou à escola e ficava um pouco na CAE, contando as novidades e vendo as melhores formas para continuar estudando para vestibular e ENEM. Em uma dessas visitas um aluno estava na sala e eu conversava sobre a necessidade do estudo, das formas de estudar e aprender, montando um calendário de estudos e pontuando a capacidade que todos têm de aprender e Anderson

falou: “escuta ela, escuta a Jovana... eu também não acreditava em mim, mas elas me fizeram acreditar. E eu consegui, você pode conseguir também”. Ele conseguir acreditar nele mesmo fortaleceu sua autoestima e sua conscientização que poderia concluir o curso.

Nessa lembrança, Anderson coloca a importância do trabalho da CAE em incentivar e, principalmente, em se preocupar com os alunos: “Vocês se interessavam, acreditavam na gente. A gente percebia isso e queria retribuir. A Jovana [pedagoga] falava de um jeito que a gente se olhava e falava ‘cara, agora temos que fazer direito, bora estudar’. E não tinha como não obedecer a vocês (risos)! A preocupação de vocês com a gente fazia com que nos sentíssemos alguém importante na escola”.

Ao ser perguntado sobre o que ele achava que teria acontecido se não tivéssemos feito esse trabalho na CAE, responde: “eu estaria trabalhando em qualquer coisa, Fontes estaria em casa fazendo nada e Filipe seria traficante, sério mesmo, é isso que eu acho. Porque a nossa vida ia terminar nisso”.

A escola foi importante para a não reprodução do determinismo social, pois o trabalho desenvolvido pela equipe da CAE ajudou o aluno a fortalecer a disposição para estudar, aumentando, conseqüentemente, sua autoestima e possibilidades de um futuro diferente. O que era apenas uma crença passou a fazer parte do seu repertório de disposições. Relata o espanto da mãe ao vê-lo estudar em casa, por vários dias seguidos. Disse que ela passava várias vezes perto dele para ver se realmente estava estudando e o elogiou por isso.

Enaltece o fato de terem conseguido terminar os estudos no IFF, uma Instituição, na sua opinião, importante: “esse diploma faz uma diferença. Eu mesmo saí trabalhando daqui e só consegui porque tinha estudado aqui. E a gente conseguiu, tem um diploma do IFF. Ninguém imaginaria isso”.

5.2 Expressão simbólica de Felipe Fontes Pereira (Fontes)

No dia da entrevista individual, Felipe estava com 23 anos, no primeiro semestre do curso bacharelado em Sistemas de Informação, após terminar o Ensino Médio com 21 anos. Nesse intervalo, ficou um ano em casa estudando novamente para o vestibular, avaliando qual seria o melhor curso a fazer. Dizia ter vontade de estudar Psicologia, mas resolveu fazer outro curso primeiro, por acreditar que teria melhor retorno financeiro. Seus pais não reclamaram do tempo parado. Os pais sempre fizeram de tudo por ele e a irmã mais velha: “nos davam o

que precisávamos, comida, brinquedo, roupas, trabalham para nos dar uma vida sem dificuldades financeiras”.

5.2.1 Família conservadora *versus* liberal

Seu nome seria Mateus, mas a tia materna já havia escolhido o mesmo nome para o filho. A mãe queria Luiz Felipe e o pai Patrick, mas ficou só Felipe.

Mora no mesmo lugar desde que nasceu, um terreno da família paterna, dividido entre os avós, o pai e um tio. O pai sempre trabalhou fora – e ainda trabalha –, em regime de escala, então só fica em casa alguns dias por semana. A mãe trabalhava e “era mais do mundo”, indo a shows aos finais de semana. Deixou de ser “do mundo” após ter descoberto uma traição do marido, passando a frequentar a igreja evangélica: “Então ela deixou de ir aos shows e passou a ir à igreja. E a gente continuava ficando com vovó e vovô”. Por isso conviveu bastante com os avós em sua infância.

Descrevia a família da mãe como do mundo por gostar de fazer festas, churrascos, ir a shows, os adultos faziam uso de bebidas alcoólicas, os primos da mesma idade tinham mais liberdade que ele e, na visão dele, não havia punição para quem desobedecesse a regras. A família paterna ele descreve como conservadora por ser mais caseira, as crianças brincavam mais dentro de casa e no quintal, não tinham a mesma liberdade que os primos da família materna.

A relação extraconjugal do pai com que o casal brigasse por um tempo. Como o pai trabalhava em outra cidade, quando voltava para Campos, ficava muitas vezes na própria casa ou na casa dos pais, que era no mesmo terreno.

Esse é um fato que não se fala na família: “eu nunca entendi a história e nunca fiz questão de perguntar”. Não se lembra de quantos anos tinha. Sua referência temporal é sempre antes e depois da adolescência. A separação foi antes da adolescência. Acha que quando foi ao Espírito Santo, na casa da amante do pai, a mãe já sabia o que acontecia.

Tinha uma boa relação com a irmã, com brigas comuns da relação fraterna. Diz que sempre foi assim, apesar de dizer o contrário quando estudava no Ensino Médio. Sempre relatou a relação com a irmã como difícil, mas hoje diz que as brigas são poucas porque fica quieto quando não concorda com ela. Sempre viu a irmã como mandona e conta uma história:

“Mamãe conta que teve uma vez que eu cheguei chorando em casa porque ela não me deixou comer na escola. E ela era muito autoritária, se ela disse que eu não ia comer, eu não comia. Mas ela também já bateu nos outros por causa de mim, essas coisas assim”.

Descreve a relação com os avós como a com o pai, também estão sempre dispostos a ajudar, tanto em questão material como emocional: “desde o mais simples até o mais complicado, sempre que estou sem dinheiro para passagem ou para lancha eles me dão uns vinte contos e sempre vão lá em casa para ver se eu estou vivo, essas coisas”. E foi assim quando criança também. Diz que os avós nunca deram palpite sobre o que ele fazia, se era errado ou certo, questão que era facilitada por ter sido uma criança calma e não “aprontar”.

Mesmo morando na mesma cidade, em bairros próximos, a família por parte de mãe ele só via nas férias e datas comemorativas ou quando iam à praia. Descreve a família como descreveu a mãe: “do mundo”. A família da mãe é considerada “mais solta” e a família do pai “conservadorasinha”.

Quando fala da sua timidez e de quanto tempo demorou a sair com os amigos, diz que os primos maternos “sempre foram largados. A gente sempre teve esse papo, que se eu tivesse morado lá, com a família do centro [parte de mãe], eu seria outro tipo de pessoa. Seria eu de hoje em dia, só que mais cedo, com 15 anos”.

Lembra-se de um tio paterno que faleceu quando ele era pequeno. Nunca entendeu as causas da morte do tio, ele acha que foi por ter HIV+. Nunca perguntou nada a ninguém sobre isso. O que lembra é que o tio ficou debilitado, era internado várias vezes (“ia ao hospital e voltava”), até que faleceu. Lembra-se de a irmã contar que ele era homossexual e fez sexo com alguém que tinha Aids. É uma história que não se fala na família, ninguém comenta, ninguém pergunta: “eu não consigo perguntar isso a meu pai ou meu avô, pergunto no máximo a minha irmã e ao meu primo”.

Não existia na família paterna uma disposição para falar de assuntos considerados difíceis, como a traição do pai e o falecimento do tio. Conversar sobre si mesmo não é algo fácil para Felipe, mesmo com aqueles com quem tem mais intimidade, como o pai, “que sempre foi de boa com tudo”. Não sabe bem o que o faz ficar quieto, mas não consegue se comunicar de outra forma com a família.

O pai sempre foi visto por ele como bom, disponível para os filhos e preocupado em agradar. Até hoje tem certeza de que se for pedir algo ao pai ele fará de tudo para ajudá-lo, seja para levar a uma festa, seja para fazer cursos, receber os amigos de Felipe em casa, sem

fazer questão com dinheiro, hora, ou qualquer outra coisa. Mas Felipe pouco pede, não gosta de depender do pai.

Sobre sua relação com a mãe, recorda-se da primeira vez que tentou ser independente, quando tinha uns nove anos. Na volta da escola sempre parava no trabalho dela, que ficava no caminho, para voltarem juntos para casa. Um dia, voltando da escola com dois amigos, foi incentivado a ir direto para casa, já que todos iriam à mesma direção. Não tinha como avisar à mãe, pois não tinha telefone na época, mas resolveu ir direto para casa. Quando a mãe chegou, brigou bastante com ele, chegando a agredi-lo fisicamente. Lembra que apanhava corriqueiramente devido às brigas com a irmã.

A fala sobre as agressões físicas não são ditas com rancor ou mágoa. Não vê problema na atitude da mãe, fala que era a forma que ela tinha para repreender algo de errado que ele havia feito. Porém ressalta que acontecia poucas vezes, pois até a adolescência era um filho tranquilo, que não dava trabalho aos pais.

5.2.2 Instituições (religião, cultural, política, esportiva)

Felipe considera os avós paternos conservadores e que tal fato não tem relação com religião, já que o avô é ateu e a avó não frequenta instituições religiosas. Apenas quem segue uma religião é o tio paterno, que é pastor, além de sua esposa e filhos. Segundo ele, ninguém dessa família tem comportamentos do “mundo”. Apenas o pai que gosta de beber, “mas hoje em dia só quando sai com os amigos dele, mas não é nada demais”. E continua justificando o comportamento do pai: “mas ele nunca foi de sair, ir à festa, só bebia mesmo com o pessoal lá”. Sobre beber muito e ficar bêbado, ressalta que isso acontecia, principalmente, quando se encontravam com a família materna.

A sua mãe é a única em sua família nuclear que segue uma religião (evangélica) e já o levou a cultos quando era pequeno, mas ele nunca se sentiu obrigado a se batizar ou a frequentar os cultos. Hoje ele só vai se quiser.

A mãe começou a ir à igreja na época de sua separação. Felipe faz uma reflexão da razão de ter falado que a mãe era “do mundo”, já que isso nunca o incomodou. Refaz a fala e diz que ela não saía tanto, não havia reclamação da família, e talvez a esposa do tio poderia ter falado alguma coisa. Lembra que ficava muito chateado com a mãe quando ela dizia que iria se separar para ficar com um cantor de pagode famoso. Não sabe se ela falava para irritá-

lo, mas realmente ficava chateado, pois gostava muito do pai. O incômodo era com a ausência da mãe e a possibilidade de separação dos pais.

Acha que uma das melhores coisas foi quando ela descobriu que ele faz uso bebidas alcoólicas, pois diminuiu a pressão de ter que esconder e poder mostrar que fazia com responsabilidade. Para a mãe parecia o fim do mundo, para o pai foi tudo bem. O mesmo aconteceu quando ele colocou brinco. As reações do pai e da mãe foram sempre opostas. E opostas ao que ele define como sendo a família de cada um. O pai sempre mais liberal, “do mundo”, e a mãe mais protetora e rígida, “conservadorasinha”.

Essa dualidade fez com que Felipe sempre fique em dúvida. Isso pode ser visto em todas suas esferas de ação. Por exemplo, não sabe qual curso seguir, em dúvida entre o que tem maior mercado de trabalho e aquele que realmente gosta. Não sabe se namora uma menina ou apenas curtir a juventude solteiro. Essa dualidade se expressa na sua ansiedade e timidez.

Mesmo assim, ele se sente com mais liberdade de se expressar. Antes de entrar no Ensino Médio no IFF, Felipe também era muito conservador. Hoje percebe que é “muito mais aberta do que eles”. Aprendeu muito na Instituição, com os amigos, o que o faz ter uma visão diferente dos pais. Consegue conversar e debater ideias com a família sobre política, ideologia de gênero, sociedade, entre outros assuntos, mostrando o quanto ele pensa diferente, mesmo com a mãe ficando “espantada”.

Percebe que mudou muito em sua capacidade reflexiva, passou a contestar as coisas, sem aceitá-las como verdade absoluta: “tudo são pontos de vista, e às vezes eles estão errados”. Também procura argumentos que deem base às suas ideias, busca estudar e encontrar respostas na ciência. Como a família é conservadora e, alguns, religiosos, usa exemplos próximos a eles para falar o que pensa: “acho muito mais fácil eu acreditar que um ET pode vir aqui do que um demônio. É mais plausível que um ET, que é um bicho que vem de não sei de onde, de um lugar que ninguém conhece ainda, apareça do que um demônio que é um bicho que mora no fogo”.

5.2.3 Corpo: expressão de sentimentos

Nesse momento da entrevista, Felipe lembra que deu trabalho à família devido à anemia que teve quando criança, definindo como a maior luta que teve, estando sempre no hospital, tomando medicações injetáveis de forma recorrente. Comia muito pouco, com pouca

qualidade e pouca diversidade de alimentos. Não lembra a razão para se alimentar mal. Só se lembra de que não comia. Esse problema com o peso e anemia só melhorou na adolescência. Não se lembra de insistência dos pais ou avós para que ele comesse melhor, mas tem a lembrança de que a comida sempre foi “básica” na sua casa (arroz, feijão e carne). Teve uma época que só queria comer feijão e arroz, não gostava de alimentos saudáveis e não comia guloseimas. A família só se preocupava mais quando Felipe já estava mal. Aí sim a mãe colocava algum legume escondido na comida. Sempre foi magro, só tinha uma “barriguinha”. Depois que emagreceu, não engordou mais.

Esse problema com a alimentação durou até o Ensino Fundamental II. Lembra-se de, no 8º ano, todos comentarem que ele estava muito magro, mas ele não se percebia assim. Estava com 43kg. Depois que muita gente falou, começou a acreditar e, mesmo não se lembrando exatamente do processo, começou a comer melhor e a “ganhar corpo”. Ainda não tem uma boa alimentação, pois há dias que não almoça nem janta, mas não chega a emagrecer.

Toda sua família é negra e nunca teve problema a respeito disso. Porém, mais uma vez, fala que pode ter acontecido alguma coisa e ele não se lembra por sempre ter sido “bobão” por ficar muito em casa, sendo fácil “passar a perna” nele. Relembra da época em que estava no Ensino Fundamental I e não entendia as piadas de duplo sentido que os amigos contavam. Precisava perguntar para algum amigo de confiança o sentido da piada. Essa percepção sobre si mesmo só aconteceu depois que ficou mais velho e começou a entender as coisas. Antes isso não era percebido por ele e ninguém da família falava nada a respeito. Era visto como um comportamento normal. Questiona-se se a palavra certa seria “bobão” ou “muito certinho”. Apenas fazia as coisas naturalmente.

Os amigos e as meninas começaram a serem interessantes para ele a partir dos 13 anos, mas só aos 15 começou a mudar algumas de suas atitudes. Desde os 10 anos já se apaixonava pelas meninas, mas não tinha iniciativa. Era apaixonado por uma menina que também gostava dele e demonstrava claramente isso, mas ele não conseguia ter atitude.

Essa primeira paixão durou do 4º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Relembra que uma amiga da menina que ele gostava tentou beijá-lo para confirmar se era homossexual ou não. Nesses momentos ele confirma o quanto sua timidez o atrapalhou. Apesar de gostar muito das meninas e elas “se jogarem” para ele, não tinha coragem para tomar nenhuma atitude. Ele não tinha confiança, pois sabia que a menina já tinha beijado antes, mas ele não.

Essa paixão parou quando surgiu outra. Com essa outra menina não foi diferente. A timidez e a falta de confiança o impediam de ter qualquer atitude para uma aproximação. Dessa vez, a menina chegou a ir a casa dele e, mesmo estando sozinhos, ele não teve coragem de se aproximar. Não consegue ver de onde vinha esse comportamento, já que ele era considerado, na época, o mais bonito da sala e um cara interessante. Ao mesmo tempo, remete-se à parte mais conservadora da família e ressalta a diferença entre a família paterna e materna, exemplificando a repressão na socialização familiar:

“[...] acho também que por causa da parte mais conservadora da família, porque enquanto a família de lá com 12, 13 anos estava fazendo a putaria toda, aqui meu primo não fazia, minha irmã não fazia, eu não fazia. Ninguém foi de pintar o sete, meu primo namorou duas meninas, não sei nem se ele chegou a ficar com alguém. Minha irmã chegou a ficar com umas duas ou três pessoas e agora está namorando há cinco anos já”.

Esse primo com quem ele conviveu bastante na infância tem dois irmãos mais novos. Esses dois têm o comportamento completamente diferente. Um é “sensacional”, pois ele fazia com 15 anos o que Felipe fazia aos 18:

“[...] eu me vejo em Arthur, com aquela descoberta de tudo, de tudo mesmo. E eu gosto de Arthur porque com dezesseis, dezessete anos ele teve uma atitude que eu só fui ter com dezoito, dezenove, que era de peitar meus pais e dizer ‘eu vou sair’. E olha que ele é parte da família conservadora. O pai dele é enjoado para caramba, a mãe dele nem tanto. Ele já ganha um dinheirinho com a guarda, então ele é o que eu deveria ter sido na idade dele, mas eu era muito covarde para isso. O pai dele sempre foi autoritário, a gente tinha medo do pai dele quando criança, e hoje em dia ele enfrenta o pai dele de boa”.

O outro primo mais novo Felipe enxerga como ele era, “só que pior”. Ele é tímido, não sai de casa e tem poucos amigos. Diz que ele era melhor, pois ainda tinha amigos e meninas que gostavam dele. Já Bruno não tem nada disso. Também considera o primo “bobão” por não saber das coisas e conta uma história em que o primo pagava tudo para uma menina, mas que, quando ele pedia algo para ela, só levava fora. O comportamento desse primo é visto como problemático e a família já está pensando em levá-lo a uma psicóloga, pois ele tem essas características: fica muito no computador e, mesmo assim, é estressado, grita com os pais. E essa é outra diferença entre ele e Felipe, que não discutia com os pais. Ressalta que as pessoas só criticam o Bruno, não fazem algo para ajudar, o que o deixa mais chateado. Se compara novamente com o primo, pois poucas vezes o criticaram por ficar jogando muito videogame, por exemplo, pois os pais preferiam tê-lo dentro de casa, saber onde estava e o que estava fazendo.

Felipe diz que quando começou a querer sair de casa, aos 15 anos, buscava ter argumentos para discutir ou pedir algo aos pais. Começou a fazer aula de artes marciais para sair de casa e não pela luta em si. Nessa época começou a ter necessidade de andar, de se movimentar, que tem até hoje. Muitas vezes no Ensino Médio não conseguia ficar parado em sala, precisava sair para andar, se movimentar de alguma forma e depois voltar a se concentrar. No seu processo de diferenciação, Felipe busca argumentos para diminuir o controle externo das suas ações e poder agir conforme suas disposições.

Esse julgamento de si e dos primos ele começou a ter depois que começou a fazer uma autocrítica: “é a impressão que tenho de mim vendo como eu era”. Não se lembra de ter escutado de ninguém os adjetivos que usa para si mesmo e para os outros.

Felipe começou a perder a timidez no final do Ensino Fundamental. Via quem era mais popular na escola e começou a desejar ser daquele jeito. Só que, naquela época, começaram a surgir problemas, hoje associados à ansiedade. Sempre que ele estava em momentos de grande tensão, algo que o deixasse nervoso ou ansioso, como conversar com meninas, ficar sozinho com elas, conhecer gente nova, ele parava de sentir fome, sentia enjoos “do nada” e vomitava. A mãe o levou ao médico, fez vários exames, e não teve nenhum diagnóstico.

Hoje apenas perde a fome. Raramente sente enjoos. Ainda é difícil sentir autoconfiança, oscilando muito à forma de se ver. Sua confiança, quando criança, aumentava quando era elogiado. Quando começou a praticar luta seu corpo ficou “maneiro para caramba”, aumentando sua confiança ao ser elogiado por uma menina. A partir daí começou a se sentir bem se o corpo estivesse “maneiro”. Por isso, começou a fazer luta e musculação com foco em como ficaria seu corpo.

Seu primeiro beijo aconteceu aos 16 anos, após “várias indiretas e o pessoal insistindo”. Nessa época já não tinha muitos enjoos, então conseguiu ter a iniciativa de beijar uma garota. Mas relembra um dia em que ficou muito nervoso com as atitudes de uma menina, dentro do ônibus, voltando para casa. Entre outras coisas, ela pediu que ele pegasse algo dentro da blusa dela. Os amigos insistiram e ele colocou a mão por dentro da camisa “passando pelo peito dela, fiquei mais nervoso ainda. Nesse dia foi o dia que eu mais fiquei nervoso”.

Esse nervosismo também aconteceu na primeira vez que fez sexo. Só conseguiu relaxar “depois que foi mesmo, mas antes...”. Reflete que a ansiedade e a insegurança ainda o atrapalham em suas relações, dependendo da pessoa e do momento.

5.2.4 Sociabilidade: solidão/videogame x colegas/brincadeiras

No quintal de casa, Felipe brincava com a irmã e com um primo paterno, que ia visitar os avós todo fim de semana. Porém, quando perguntado sobre as brincadeiras preferidas sempre se lembra do videogame, que jogava também com o pai e com o tio. Diz que brincava de outras coisas, mas hoje não vê graça nessas brincadeiras. O videogame é o preferido e quase sempre brincava sozinho.

O pai não tem dias certos de trabalho. Como a escala não é igual todas as semanas, nunca teve certeza de quando ele estaria em casa. Mas sempre esteve apegado a ele e as lembranças se remetem aos jogos eletrônicos: “a gente jogava, às vezes eu só o olhava jogando, ele me levava muito para comprar jogo, ia de bicicleta, ia ao cinema. Toda data comemorativa a gente ia a algum lugar”. Lembra-se da primeira vez que foi ao cinema, em 2003, e do refrigerante de morango em edição limitada que pediu insistentemente para o pai comprar. Para ele o pai sempre quis agradar os filhos, por isso imagina que a ideia de ir ao cinema tenha partido do pai.

Surgem outras lembranças, como as viagens para o Espírito Santo, onde era paparicado por todos. Lembra quando ia sozinho com o pai. Nos outros passeios, a família estava junta, mas para lá ia apenas ele com o pai. Ficava no quartel com ele, mas relata já ter ficado na casa da amante do pai e não ter gostado. Lembra-se de uma criança menor (ainda bebê) na casa e de não gostar do clima “daquela mulher lá”. Não sabe se a criança é irmã dele. Mas não se lembra da reação da mãe sobre essa história e diz que nunca mais viu a mulher ou foi à casa dela. Não se lembra de sua idade à época – acredita que seja algo em torno de 6 e 9 anos –, mas já tinha noção do que acontecia.

As viagens e passeios em família atualmente são menos frequentes, por ele preferir ficar com os amigos. Com o pai já não viaja sozinho, mas, quando tem algo em família, procura participar e gosta de estar presente, “mesmo o pessoal sendo meio parado”. Aqui surge, novamente, a diferença entre as famílias. As viagens são com a família do pai, que tem as pessoas mais “paradas”, que não fazem as mesmas coisas que ele. Já os primos maternos o acompanham no que ele gosta de fazer. O Carnaval, por exemplo, costuma passar com a família materna. Hoje ele é “do mundo”, como a mãe antes de entrar para a igreja.

Só foi fazer um esporte na adolescência, com 15 ou 16 anos. Diz que até chegar nessa fase ficava em casa o dia todo e raramente saía. Antes da educação infantil só ficava no quintal. A irmã e o primo começaram a escola antes, por serem mais velhos, e ele ficava com

os avós ou com o pai, quando estava de folga em casa. Lembra-se de passeios com a família, mas sem demonstrar tanta satisfação, como mostra quando fala dos jogos eletrônicos. Não saía com amigos, outras pessoas da família ou conhecidos.

Nesse momento da entrevista reflete que entende o baque que a mãe levou quando ele começou a querer sair para festas: “ela sempre me tinha em casa, eu saía uma vez a cada 3, 4 meses, era muito raro eu sair de casa”. Até os 13 anos ele não se incomodava, era de casa para a escola, da escola para a casa. Assim que começou a querer sair os atritos em casa também começaram. Não se lembra de broncas ou castigos: “eu era muito certinho, só tirava nota alta”.

5.2.5 Escola: possibilidade de mudança e crescimento individual

Do primeiro dia de aula só se lembra do início e do fim. No início chorou e não queria que a mãe fosse embora. Acredita que tenha ficado com medo por não conhecer as pessoas e o lugar. Quando a mãe foi buscar, chorou porque não queria voltar para casa. Acha que a convivência com outras crianças o fez querer ficar mais. Como brincava muito sozinho a escola trazia a possibilidade de brincar com mais crianças. Contrasta com a fala anterior, em que diz que as brincadeiras de criança eram chatas: “não sei como as crianças se interessam por brincar dessas coisas, pique, correr de um lado pro outro”. Refere-se à escola, em todos os níveis de ensino, como local de brincar com os amigos, tendo gostado de todas pelas quais passou.

Diz ter sido uma criança tímida, mas não se lembra de dificuldades em fazer amigos. Quando chegava algum colega novo tinha mais dificuldade, mas com os já conhecidos era tranquilo. Na infância não ia à casa de colegas. Só passou a ir com 16 anos. Seus pais não viam problema em ser quieto e tímido: “me tirava da rua, não tinham problema comigo”.

Gostava de tirar notas altas na escola porque se sentia acima de todo mundo. Mas não acha que era inteligente, mas sim as matérias é que eram fáceis. Assistia a todas as aulas e estudava sem problemas. Os pais só recebiam elogios dele na escola, nunca houve reclamação. Não tem recordação dos pais ou avós estudando com ele, nem de momento de leitura ou estudo em casa.

Lembra que a professora, quando saía de sala, deixava um aluno responsável por anotar o nome dos alunos que faziam bagunça e ele realmente anotava quando ficava com essa função. Ressalta que ninguém ficava com raiva dele: “não sei por que o pessoal tem essa

facilidade de gostar de mim”. Disse que foi assim até o 7º ano do Ensino Fundamental: “depois comecei a decair”.

A adolescência (marcação temporal: “bobão” x “sensacional”) foi um marco para ele, pois acredita que foi onde começou a mudar, a se interessar por outras coisas sem ser ficar apenas em casa e no videogame. Começou a gostar mais da companhia dos amigos e o único momento que tinha com eles era na hora da escola. Isso fez com que usasse o tempo das aulas para conversar e se divertir. Nessa época também percebeu que não era tão bom em matemática como pensava, fazendo diminuir seu interesse pelos estudos e por si mesmo: “vi que eu não era tão superior como eu achava que sempre fui”. Ser o melhor era muito importante para ele:

“Para você ver como eu era, a nossa nota era dividida em A1, A2, A3 e A4, sendo a A1 a mais alta. Tinha uma carteirinha nossa, só que eu não sabia na época, que tinha [escrito] aluno e o a de aluna [entre parênteses]. Eu via aquele A e achava que era de nota. Eu olhei a minha e achei, aluno A, porque eu sou pica. Aí eu peguei aquele menino mais burro da sala e vi o A na carteirinha também. Ué? Achei que ele tava com a nota alta também e pensei: não é possível! Esse menino é burro, como é que está com a nota igual a minha? Aquilo me deixou indignado, eu fiquei perplexo. Fiquei o dia todo pensando naquilo. Aí eu fui vendo e todo mundo tinha A, e eu [pensei] não é possível! Eu não sou igual a todo mundo, não é possível eu estar no mesmo nível deles! Só fiquei tranquilo quando eu descobri que o A era de menina”.

Fez a prova para o curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio no IFF quando estava no 2º ano em uma escola estadual:

“Eu fiz bêbado. É! [] Eu fui para uma festa antes e da festa eu fui para lá. Aí tipo assim eu já tinha feito uma vez antes, duas vezes mais ou menos. Acho que foi duas. Ah eu queria passar muito nas duas só que não tinha passado. Aí essa eu fui tipo, *ah vamos lá*. Mas eu fiz as questões sabendo o que eu estava respondendo, as de humanas. As de humanas que eu tenho facilidade e história essas coisas. Sabia interpretar bem o que eu estava querendo. Então, eu sabia o que eu estava respondendo, mas física e matemática eu chutei qualquer coisa. Aí sai, sai com menos de uma hora da prova. E aí para você ver como eu nem estava ligando, eu nem corri atrás de resultado nem nada. Aí um colega meu me ligou, *seu nome é Felipe Fontes, né? Então você passou*. Aí eu passei lá com 23 pontos. Nem precisei de cota e nem nada. Entrei direto”.

No Ensino Médio sua ansiedade ficava evidente com a dificuldade em ficar em sala:

“Olha eu frequentava as aulas, mas com o tempo eu... tipo as aulas que eu mais frequentava, que eu prestava mais atenção eram as matérias técnicas. Mas com o tempo eu fui percebendo que como eu não conseguia ter paciência na sala de aula eu não prestava, nas matérias de ensino médio, eu não prestava atenção na aula. Eu só panhava a matéria, perguntava exatamente ao professor, *professor qual é a matéria?* Ele falava e eu via que eu tinha mais facilidade de aprender em casa, no caso com vídeo aula. Era muito mais fácil para mim, porque eu fazia do meu jeito e se eu não

entendesse e trazia o que faltava de dúvida para o professor. Mas as técnicas não, as técnicas eu tinha que ir, porque é muito difícil você encontrar em vídeo aula. Mas o resto eu fazia isso que eu não conseguia prestar atenção na aula mesmo. Então juntou o útil ao agradável”.

Sua dificuldade em conversar com os pais continuou no Ensino Médio. Ele diz que era mais fácil conversar com a Psicóloga da equipe de Assistência Estudantil do *campus* sobre suas dificuldades: “com eles [pais] eu nunca fui de falar muita coisa. Então... falei com eles no caso da minha ansiedade, falei que eu precisava ver psicóloga... essas coisas. Isso eu contei, mas eu nunca fui de falar muita coisa para eles não, de me abrir... como eu falei mais fácil falar com você do que com eles”.

No Ensino Médio também conseguiu encontrar, juntamente com a equipe da CAE, uma forma própria de estudar:

“[...] vi um método novo para estudar que foi estudar em casa. Então aprendi isso. Que estudando em casa eu tinha muito mais facilidade e eu também acho que me ajudou a ver também quais matérias que eu tinha mais facilidade para entender. Que é as matérias mais de humanas e a de exatas eu já tinha que me esforçar um ‘cado’ mais. Então para mim deu um ótimo... um jeito que eu uso até hoje para estudar para tudo que é em casa por vídeo aula do que por professor. Porque antes eu tentava estudar tudo na sala de aula e nunca deu certo. Em 2014 teve esse negócio [trabalho de acompanhamento da CAE]”.

Também fala da importância das amizades para os estudos ao relatar que um colega ou um grupo de colegas consegue explicar melhor do que o professor: “estudar com alguém que sabe a matéria é muito mais fácil do que com o professor. Você já vai direto na sua dúvida. E o professor ele tem, sei lá 30 pessoas e lá eram 4. Então era muito mais fácil quando a gente chamava I., por exemplo, ele explicava exatamente o que a gente queria”.

A importância do professor no aprendizado, para Felipe, vem por meio da preocupação com ele:

“[...] percebia dos que botava fé em mim. Quando viam que eu estava indo atrás e tal. M. [professora de física] sempre perguntava assim, se eu estava de boa. M. sempre me lembrava de estudar. R. [professor da área técnica] também sempre falava para mim que eu era esperto só que eu era preguiçoso. L. [professor da área técnica] também sempre me dava essa moral falando um monte de coisa”.

Essas atitudes dos professores faziam com que Felipe se esforçasse para que eles não perdessem a confiança nele.

Fala que o compromisso com os estudos, além do que criou com a CAE e com os professores que o ajudava, era pensando no futuro e nos pais, e não na escola: “no que eles [pais] iam pensar e tal, mas se dependesse só da escola acho que não iria, não iria tentar tanto assim tanto afinco não”.

O compromisso também era com ele mesmo. Não aceitava ter conseguido entrar no IFF e não terminar: “Aí depois que eu passei pro segundo ano para mim já não tinha mais volta, porque se eu saísse já era tempo perdido. Então eu não queria ter esse negócio na cabeça eu ia morrer em casa pensando nisso. Que eu ia ter que ir para outra escola ia ter que fazer o que eu não fiz”.

Novamente o controle externo está presente nas disposições de Felipe. Ter que mostrar para os professores e para os pais que conseguiu terminar os estudos era mais importante que o processo de aprendizado em si. Ser aquilo que a família paterna considera como certo está constantemente no seu repertório de ações. Pode trazer consequências positivas, como terminar o ensino médio e desenvolver estratégias de estudo, porém dificulta a tomar atitudes por si mesmo, o deixando ansioso a cada decisão a ser tomada.

Os amigos tiveram importância para que permanecesse na escola: “acho que a amizade também foi uma coisa que me fez ficar aqui. Porque o que me fazia ficar aqui também eram as amizades. E a gente também sempre ajudava um ao outro, então sempre que alguém tentava desistir a gente dava um ‘puxão’”.

5.2.6 Trabalho: para quê?

O pai é oficial sargento e começou sua carreira militar quando se alistou e serviu o exército. Antes tinha sido entregador de água mineral. Sua mãe era faxineira e hoje é professora de escola infantil. A irmã faz faculdade de pedagogia a distância e ajuda a mãe no trabalho.

Não sabe a escolarização nem com o quê os avós trabalhavam. Acredita que a avó não tem muita escolaridade por ler com dificuldade. E só se lembra de que o avô trabalhava com pisos. Relembra que disseram que o bisavô era rico, trabalhava na ferrovia e por isso comprou o terreno grande onde sua família mora, que hoje comporta três casas: a do avô, a do pai e a do tio.

Os pais sempre o estimularam a estar na escola e não o pressionavam a trabalhar. Porém, Felipe, depois que fez 18 anos, passou a não querer depender mais dos pais e a se sentir incomodado por não ajudar financeiramente.

Já tinha feito o 2º ano do Ensino Médio quando foi aprovado no IFF e repetiu o 1º ano, ficando atrasado três anos em relação aos colegas. Naquela época teve uma proposta de trabalho. Teria que mudar seu estudo para a noite, precisando sair do Instituto. Resolveu não aceitar a proposta para poder continuar o curso técnico junto aos amigos, mas essa questão sempre o incomodou.

Após terminar o Ensino Médio fez algumas entrevistas de emprego, mas não conseguiu até agora passar em nenhuma delas. A escolha pelo atual curso de graduação, Sistemas de Informação, deu-se por ser um curso com possibilidade de emprego mais fácil – na opinião dele – e por ser um curso noturno. Continua à procura de emprego e perdeu a vontade de fazer Psicologia, pelo fato de ser um curso integral: “Porque eu vou usar o vestibular para seguir alguma coisa que... tipo para trabalhar mesmo e o Enem que como eu acho mais fácil de passar vou usar para tentar seguir o meu sonhozinho de fazer psicologia. Porque eu vi que sistema de informação você entra em qualquer lugar [emprego]”.

5.3 Expressão simbólica de Filipe da Conceição Duarte Mendes (Cirilo)

Filipe era o mais novo dos seis alunos acompanhados pela CAE. Não tinha repetido outros anos anteriormente e ingressou na Instituição com 15 anos. Muito brincalhão, sempre fez graça de todas as situações. No dia da entrevista, em 16 de outubro de 2018, estava com 21 anos, cursando a dependência de duas disciplinas do 3º ano do Ensino Médio (física e eletrônica analógica).

5.3.1 Configuração familiar

Filho de mãe solteira, morava com a avó – por quem tem grande respeito – num quintal com outras pessoas da família materna. Na casa dele moravam: ele, a mãe, a avó e a madrinha.

O pai era casado com outra mulher quando se relacionou com a mãe de Filipe. Ele tem um irmão por parte de pai, com quase a mesma idade. O pai continuou com a esposa até descobrirem a existência de Filipe, mas ele não se lembra quantos anos tinha quando isso

aconteceu. Sua primeira lembrança é de quando a mãe e a avó o levaram para fazer exame de DNA no Rio de Janeiro, quando ele era bem pequeno: “foi a primeira vez que fui ao Rio”.

Tem outra irmã por parte de pai. O último contato que teve com eles foi em 2018, nos casamentos dos irmãos. Foi também o último contato com o avô, que faleceu logo após o casamento da irmã. Como ela não tem muito estudo achou que tinha escrito a mensagem errada quando avisou da morte do avô, pois era a avó paterna quem estava doente há muito tempo. Descreve os avós da seguinte maneira:

“Minha avó era uma velhinha daquelas com pouca mobilidade aí ela inventou de subir no sofá e limpar em cima da janela. Aí caiu, quebrou o fêmur e já veio mais um monte de coisa. Meu avô não dava para imaginar que ele ia morrer, ele era um daqueles velhos que ficava sentado na frente de casa conversando com um amigo que é barbeiro e mora na frente da casa dele. Então eu imaginava ela indo primeiro”.

Antes de iniciar seu processo escolar visitava sempre os avós paternos, pois a mãe o levava. Toda Páscoa ele passava com esses avós. A avó é católica. Filipe gostava de estar com a família paterna porque tinha um irmão. Diz que mesmo tendo primos para brincar no quintal, brincar com o irmão era diferente, mesmo que brigassem muito.

Quase não encontrava com o pai quando ia à casa dos avós. Normalmente os visitava por três vezes durante o ano, e encontrava o pai em uma ou nenhuma vez. Normalmente encontrava os tios. Ele morava no mesmo quintal quando era casado, mas quando separou foi morar com outra mulher em outro lugar. Ele saiu e a esposa ficou com os filhos. Filipe lembra do pai nos Natais, sempre brincando com ele e os irmãos. Até ele ter outra filha. Dessa irmã ele não sabe quase nada, pois a mãe dela não gosta que eles tenham contato. Só sabem que ela existe, pois tem uma foto na casa da avó: “ela [a esposa do pai] priva... ela não gosta da gente, dos filhos do meu pai”.

Por parte de mãe não tem outros irmãos. A mãe cuidou de um primo (que faleceu em 2015) como se fosse filho. Filipe o considerava um irmão. Sobre a mãe ter tomado conta desse primo, ele justifica: “porque meu tio, como posso dizer, é um alcoólatra que bate em mulher. Aí desde sempre minha mãe cuidou dele, fez matrícula na escola, fez papel de mãe, porque se dependesse dele [do tio], não ia fazer nada”. A mãe do primo trabalhava a semana toda em casa de família e só voltava para casa no sábado à tarde, o que também levou a mãe de Filipe a cuidar do sobrinho.

O primo foi morar definitivamente na casa de Filipe na adolescência, quando os pais se separaram. Dividiam o mesmo quarto. Diz que o primo era interessado e esforçado no que

gostava, tendo aprendido cavaquinho e violão sozinho. Terminou o Ensino Médio e trabalhou em um supermercado. Depois prestou concurso para guarda de trânsito em São Francisco do Itabapoana, cidade vizinha a Campos, onde trabalhou por três anos. Passou para o concurso da polícia no Espírito Santo e logo depois sofreu acidente de carro e faleceu.

5.3.2 Filho de mãe solteira: a força das mulheres

A gravidez da mãe foi bem-vinda pela família. A mãe é a filha mulher mais velha e já tinha mais de 30 anos quando engravidou: “era uma época boa para dar um neto a minha avó. A minha avó já estava esperando”. Para ele a avó é uma pessoa “do acaso, deixa a vida me levar”.

De início, seu nome seria Patrick, mas como nasceu no dia de São Pedro, a mãe ia colocar o nome de Pedro. A madrinha foi quem acabou fazendo a escolha, já que era apaixonada por um rapaz com o mesmo nome. Além disso, era para ter sido escrito Phellipe, assim como o nome do homem que era a paixão da madrinha, mas o funcionário do cartório escreveu Filipe.

Tem lembrança nítida da avó falando que era para ele fazer o que queria e não “fazer isso porque minha mãe acha que é certo. ‘Se você acha que quer jogar bola, vai jogar bola e não fazer capoeira porque sua mãe mandou’”, dizia ela. Entre as duas não havia nenhum problema, pois, segundo ele, a mãe respeita bastante a avó. Mesmo a avó estando errada a mãe não entra em conflito. Dessa mesma forma, ele se define, pois nunca foi de brigar com a mãe ou a avó, sempre respeitou, mesmo chateado: “porque mesmo se fosse bater de frente meu irmão [primo] seria o primeiro a falar ‘ei, o que você está fazendo’. Meu irmão [primo] era outro que podia estar certo, mas se elas falassem que não, ele não respondia”.

Não tinha função na organização da casa quando pequeno: “fazia nada! Eu comecei a tirar o cocô de cachorro com uns oito anos, mas eu parei porque eu esquecia de tanto tempo que eu não precisei fazer nada, nem lavar prato, nem nada”. Ele foi o neto mais novo da avó até os 14 anos, até a madrinha ter o primeiro filho. Depois disso ele passou a ter mais responsabilidade em casa, mesmo que a tia não morasse no mesmo lugar.

A mãe se casou novamente e foi morar em outra casa quando ele estava terminando o Ensino Fundamental II. Estava próximo das férias, então ele foi ficar com a mãe. Apesar de gostar de ter ficado lá, quis voltar para casa, pois tinha mais contato com os amigos de perto da casa da avó.

Além disso, sabia que não podia deixar a avó sozinha com o tio que morava nos fundos (o pai do primo). Nessa época o irmão já tinha saído de casa, pois foi morar com a noiva. Mesmo sendo no mesmo bairro, Filipe não se sentia seguro de deixar a avó sozinha.

Atualmente Filipe está morando na casa da mãe e ela passando bastante tempo na casa da avó: “meio que a gente trocou”. Foi para casa da mãe por perceber que “não estava com o mesmo ritmo, já queria chegar em casa 2, 3 da manhã e minha avó fica preocupada. E a gente não discutia nem nada, mas dava para perceber que ela estava incomodada com as coisas que eu estava fazendo”. Ele conversou com a mãe, que concordou sobre ele voltar a morar com ela.

Não conheceu o avô materno: “ele é aquele cara que só tem uma foto, a foto da identidade dele”. A avó conta histórias dele, mas Filipe só tem a imagem da foto da identidade do avô. Tem como pessoas de referência a avó e o tio avô, Sebastião, já falecido. Lembra que ele faleceu no Dia das Crianças. Não se lembra do ano, mas afirma que “tem um ‘cado’ de tempo”. Define esse tio como

“[...] um cara malandro. Um velho que eu queria ser era ele. Sei lá como te explicar o que era aquele homem, ele era muito vivo, se você parasse para conversar ele tinha história. Ele não tinha dois dedos por ter defendido uma mulher de assédio. Ele viu um cara assediando uma mulher num baile lá, que era normal na época, e ele desceu o sarrafo no cara. Aí, no lugar onde eles moravam, em Outeiro [localidade rural de Campos], tinha maior canavial para chegar em casa. Aí o cara se escondeu no canavial com facão esperando ele passar, quando ele passou o cara atacou ele com o facão, ele conseguiu segurar o facão e porrou o cara de novo. Só que aí, na facada que ele segurou ele ficou sem um dedo e o outro ficou pendurado e não deu para salvar. Era massa ele contando isso.”

Imita o tio falando e relembra que era ele quem o incentivava a fazer capoeira, por ser algo que valorizava a cultura negra, que dava uma “certa malandragem, uma outra visão de vida, e não como luta”. Lembra que sempre aprendeu que a cultura afro deveria ser valorizada e não “porque coisa de preto é feio, é nossa e acabou”.

5.3.3 Trabalho: para quê?

A mãe de Filipe terminou o Ensino Médio e começou a fazer um curso técnico no CEFET (atual IFF). Quando engravidou dele, não conseguindo finalizar o curso. Depois passou a trabalhar em fábrica de refrigerante e sapato e, mais tarde, como doméstica. O pai não teve estudo, trabalhava em escola como inspetor de aluno. A avó materna trabalhava na

lavou de cana-de-açúcar, até sofrer um acidente no ônibus que levava os trabalhadores, no qual quase perdeu a perna. Depois disso, ela se aposentou.

Filipe diz nunca ter tido a necessidade de trabalhar, não foi algo imposto pela família. Ele hoje tem uma banda de rap que já se apresenta em alguns lugares, de onde tira “um troquinho”.

Não pensa em trabalhar, mas em fazer faculdade de Geografia para depois ser professor. Quer muito fazer sucesso com a música. Sempre se espelhou e admirou os negros que conseguem ganhar dinheiro com essa arte, principalmente aqueles que vieram de classes pobres, como Seu Jorge, e Falcão, do grupo O Rappa.

5.3.4 Brincadeiras: socialização e diversão

Filipe lembra que, quando pequeno, brincava com o primo, considerado como um irmão. A diferença de idade entre eles era de nove anos. Passavam as manhãs juntos, até o primo ir para a escola. À tarde os outros primos chegavam e ele continuava brincando. Ele não ia para a escola, pois ficava com a madrinha.

Morou sempre no mesmo lugar. Apenas quando tinha 10 anos foi morar com uma tia materna, pois a escola e a capoeira ficavam longe da sua própria casa. Ficou apenas três meses, pois não conseguiu conviver bem com seus parentes.

A pessoa que pensa ter sido a mais significativa na infância foi um amigo três anos mais novo, chamado M., que morava em frente a casa dele. Conheceram-se no dia do aniversário de 6 ou 7 anos de Filipe: “tem uma mulher na mesma rua da nossa casa que faz bolo. Aí no dia do meu aniversário eu fui lá pegar o bolo do homem aranha que tinha uma aranha em cima. Aí voltando na rua ele gritou ‘ei! Eu quero um pedaço de bolo!’ e eu falei ‘aí, meu aniversário é hoje, vai lá!’. Aí ele foi ao meu aniversário, ficamos brincando para caramba e aí...”

Lembra-se que não gostava quando a mãe o chamava para voltar para casa às 21h. Entendia a mãe, mas não gostava. Não brigava, nem reclamava, só queria ser o último a ir embora, aproveitar todos os momentos.

O local que fazia capoeira era próximo ao trabalho da mãe, por isso sempre ia para lá almoçar e depois ia para a escola. Diz que sempre foi muito bem tratado e que passeava com os patrões da mãe com frequência: “eles resolviam ir para praia e me levavam. Quando a gente voltava eles me levavam em casa, pois ela já tinha ido embora do serviço. Só uma vez

que ela foi passar uma temporada na praia trabalhando pra eles, de resto eu ia sozinho mesmo”.

Ele tinha oito anos na época. Lembra-se com precisão, pois o casal tinha um filho com 18 anos e ele ficava no carro olhando e pensando o que estaria fazendo quando tivesse aquela idade. O rapaz conversava com ele dizendo o que teria que fazer, como se alistar no exército, entre outras coisas.

Filipe lembra-se de ter tido amigos mais velhos na escola: “na escola também, principalmente no Luiz Sobral [fundamental I] eu encontrei uma galera bem mais velha, não sei por quê. Lembro que quando eu estava na quarta série [atual 5º ano] tinha um garoto com 14 anos na sala e eu tinha 10. Foi legal porque eu era muito amigo dele, L. C., eu lembro bastante dele também”.

Na capoeira também tinha amigos. Tem contato ainda com um, que hoje faz educação física. Esse foi um dos colegas que fez bastante tempo de capoeira como ele. Pararam a capoeira no mesmo ano, mas o amigo foi fazer remo e ele futebol.

5.3.5 A perda do primo e a importância das amizades

Um dos momentos difíceis que enfrentou durante o tempo que estava no IFF foi a morte do primo. Ele era policial, a família estava feliz por ele ter um emprego e estar crescendo dentro da carreira. Sua morte foi abrupta, em um acidente de carro. Filipe procurou a CAE para se “esconder” no dia do enterro. Os amigos já tinham procurado a equipe, pois souberam da morte e não conseguiam falar com Filipe. No momento em que um membro da equipe pedagógica estava saindo para ir ao velório, ele chegou à escola e pediu para ficar lá, escondido na sala de atendimento. Não queria falar, apenas chorar. Os amigos pegaram lanche e se alternavam para ficar com ele, assim como a equipe da CAE. Por três dias ele foi para a escola e ficou na sala da equipe. Ele relembra o momento: “Foi difícil, não queria ver ninguém”. E os amigos relatam a preocupação: “A gente ficou preocupado sim, vai que ele resolve fazer uma besteira?”.

5.3.6 Escolarização: afetos e aprendizado

Filipe fez o jardim de infância em uma escola perto de sua casa. Aos sete anos, mudou-se para uma escola perto do local onde fazia capoeira. Aos 11 anos mudou de escola

novamente, onde estudou até os 14, quando passou para o IFF. Todas foram escolas públicas. A capoeira também era feita em um projeto da rede pública, chamado “Menino do Amanhã”.

Dos amigos de bairro, apenas um terminou o Ensino Médio. Ele, o amigo M. e um dos primos estão terminando. Acredita que a sua curiosidade o faz continuar estudando. Ele quer aprender como a sociedade funciona. Essa curiosidade ele diz ter aprendido com o primo-irmão e o tio avô. O primo sempre foi curioso e aprendia sozinho algumas coisas, como tocar instrumentos, e o tio avó, com suas histórias, aguçava a curiosidade de Felipe, que sempre observava o jeito dos dois.

Gostava da escola pela curiosidade: “eu não odiava a escola não. Porque até então eu era bem curioso também, muita coisa que era ensinada na época eu gostava”. Não gostava de Matemática, mas Português, História e Geografia sempre teve interesse. Ir para aula não era tão legal, pois sentia como obrigação, mas gostava do aprendizado, de conhecer coisas novas. Nunca pensou em parar de estudar.

O primo-irmão foi quem sempre o ajudou a estudar. Esse primo via a importância do estudo: “pensava na realidade, era a única maneira da gente sair dali”. Ele acha que ninguém da família iria forçá-lo a ir para a escola se ele não quisesse, mas ele mesmo nunca quis deixar de frequentá-la.

A mãe nunca o obrigou nem ficava insistindo sobre a importância da escola, mas sempre olhava os cadernos, via o que ele estava fazendo na escola, ia às reuniões de pais: “não deixava solto, já que está [na escola], queria saber o que eu estava fazendo”.

Entrou na escola na educação infantil. Lembra-se bem do nome da escola. Mas diz que não tinha vontade de ir, pela experiência dos primos: “precisava ver a felicidade deles quando chegavam em casa! Dava para ver que eles não gostavam de ir para lá [risos]. E meu primo mais velho, quando estava dando a hora de ir para escola, dava para ver na cara dele... Já sabia que não era um lugar que eu ia me divertir à beça”. Porém a experiência dele foi boa no início da sua escolarização. Lembra que ficava em tempo integral e gostava: “até ir pro jardim de infância que eu vi que tinha muito mais criança na mesma faixa de idade, aí eu fiquei feliz. E lá também era maneiro, não fazia nada, nada, nada, ficava pintando as coisas, brincando”.

Filipe relembra que a mãe do primo saiu de casa quando ele começou a ir sozinho de bicicleta para a escola no 3º ano do Ensino Fundamental I, que era na mesma rua da casa dele. Antes ele apenas voltava sozinho, pois nem sempre a mãe chegava a tempo de buscá-lo. Lembra que voltava brincando com os colegas: “a gente demorava um tempão na frente de uma calçada que tinha grama para virar mortal (risos). As outras calçadas era tudo piso ou

terra e lá era grama, então era macio, então a gente brincava lá maior tempão. Tipo, de dez minutos que a gente fazia o caminho, seis era lá brincando”.

Lembra-se de quase todas as professoras do Ensino Fundamental, pois gostava muito delas:

“A primeira professora do ensino fundamental era tia M., morava em São Fidélis, era uma mulher sensacional. Eu ficava até puto, pois tinha uma rapaziadinha que passava dos limites brincando. Teve uma vez que ela chorou e eu fiquei revoltado com isso. Depois dela foi a A., uma mulher que até faleceu, morava lá no bairro mesmo, foi a primeira professora que eu conheci que morava no meu bairro, e isso era muito massa, era muito maneiro. Depois foi tia M. Só que tia M. eu tenho para mim que ela é isso que Kamila faz hoje [estágio], porque ela era muito nova perto das outras professoras que eu tinha. Ah não! Teve tio E. antes na terceira série. Foi tia M., tia A., tio E. e depois tia M.. Tio E. era até cego. Ele dava aula, mas era cego. Ele não escrevia no quadro não, ele tinha um gravadorzinho, pequenininho assim. Eu lembro que ele entrou no lugar de outro professor, no final do ano, mas foi ele que me marcou”.

As lembranças das escolas têm riqueza de detalhes e fala do Ensino Fundamental II como uma fase maravilhosa:

“[...] eu gostava muito da escola [Liceu] e comeci a gostar muito de estudar também, graças ao W., um amigo meu. Com treze anos você estudando biologia você está descobrindo um monte de coisas. Eu gostava muito de ler, sentava com W. a gente ficava discutindo as paradas, falando de guerra, eu gostava disso. Eu lembro também de um bagulho que me marcou na oitava série foi uma professora, que é mãe de um aluno que estudava aqui [IFF] que tinha falado para gente que a gente não ia chegar a luar nenhum. E eu encontrei ela aqui. E ela me perguntou o que eu estava fazendo aqui. E o filho dela estudava aqui também. E eu conheci ele aqui, ele falou que a mãe dele trabalhava lá [Liceu], foi minha professora na oitava série. E os dois alunos que ela falou que não iam chegar a lugar nenhum foram os dois que passaram para cá na oitava série. Porque, tipo, o W. fazia pré IFF [curso preparatório para o processo seletivo do IFF] e aprendia umas coisas lá, as paradas que ela dava essa semana ele tinha visto no pré IFF umas duas semanas atrás. Aí ele já chegava para mim e falava para eu ler e aí a gente ficava conversando sobre o que aconteceu [conteúdo da aula] e aí a gente chegava na aula dela e não prestava atenção, ficava falando um com o outro. E eu lembro também que no quarto bimestre só tinha passado nós dois, sem fazer a recuperação dela, e ela deixou a gente de castigo na sala. Todo mundo fazendo recuperação e os dois iguais uns otários trancados na sala, esperando. E eu só fiz a prova do IFF por causa de outro professor, o R. Quem tivesse com o boleto do IFF pago ele ia dar um ponto. E aí eu falei com minha mãe ‘eu tô precisando passar de série e o professor falou que vai dar um ponto para quem fizer a prova do IFF’. Minha mãe falou para eu me inscrever, eu me inscrevi, ela pagou o boleto e eu mostrei o boleto pro professor. E eu já estava estudando em outra escola quando ligaram para minha mãe avisando que eu tinha passado para cá. E eu não estava gostando de lá não, já estava pensando em sair, mas era o único colégio que tinha o ensino médio de manhã. E eu precisava estudar de manhã porque na época eu andava de *skate* e jogava bola, não ia dar tempo”.

Para ele, a professora que disse que ele não seria nada tinha raiva dele e do amigo pelo fato de eles não se interessarem pela aula dela:

“a gente sentava na frente, mas já sabia a matéria. Mesmo a gente fazendo bagunça, no Liceu tinha aquela coisa do pessoal mais velho, que ficava no fundo e a gente não tinha contato com aqueles caras, e aí a gente sentava na frente. Aí ela percebia que a gente não estava lá atrás com os caras que não queriam nada, que a gente tava na frente, mas não tava nem aí pro que ela estava falando”.

Quando estudava no Liceu a mãe foi chamada várias vezes para comparecer à escola por problema de comportamento. Ela brigava, falava muito, colocava de castigo, mas não lembra de ter agressão física. A avó apenas bateu uma vez, porque ele tombou uma gaiola e ela gostava muito de pássaro. Filipe tombou a gaiola, ela conseguiu pegar o pássaro e ele fez alguma coisa para soltar o pássaro de novo.

Lembra-se de um castigo da mãe, assim que começou a escrever. Não lembra o que fez, mas se recorda que ela separou umas quatro folhas de um caderno grande e mandou ele escrever, frente e verso: “eu não vou fazer isso de novo”.

No nono ano, tinha muito assunto interessante, sendo esta uma série que ele gostou bastante. As pessoas dizerem que ele “não seria nada” o motiva mais: “num primeiro momento você acha que não vai conseguir, mas aí você pensa ‘já que vou ter que tentar mesmo vou tentar com tudo’”. A única coisa que o desanima é a preguiça.

Diz que o pai só sabe que ele está estudando por ter que pagar pensão. Também só sabe que ele vai fazer faculdade porque na última audiência com o juiz Filipe avisou:

“[...] perdi um dia inteiro de aula. Minha mãe chegou lá 6h da manhã, para ser a terceira pessoa da fila para entrar no fórum. Eu cheguei lá 7h30, minha mãe foi trabalhar e eu fiquei na fila. Foi abrir eu acho que 9h, entrei no fórum, peguei a senha, eu era o segundo, porque uma pessoa que estava na minha frente era para outro lugar, e eu fui ser atendido 15h30. Isso foi um dia, acho que pro defensor público. Teve uma outra audiência, foi um dia que eu estava aqui na escola, minha mãe me ligou e perguntou ‘Felipe, o que você fez? Tem um cara aqui, um carro preto, com um papel na mão dizendo que só pode entregar para você’. E aí eu pensei: o que esse maluco quer? Fui correndo para casa e ele me explicou que era defensor público, que eu precisava comparecer no fórum, que não podia entregar para mãe porque ele já era maior de idade e que eu tinha que assinar lá. Foi aí que eu fui na audiência e estava o defensor e o advogado dele. E aí só contei essa história, ele perguntou minha idade, se eu queria fazer faculdade e qual. Respondi que queria fazer geografia e ele me perguntou quanto tempo de faculdade. Eu disse que eram cinco anos. Ele só virou assim e falou [pro advogado do pai]: ‘você já sabe né?’. Esse dia foi bem mais rápido que o outro. E eu doido para tomar café, passa gente para lá com café, gente para cá com café, e eu como?”.

No Ensino Médio foi reprovado duas vezes no IFF: “dei mole mesmo. Não escutei vocês [CAE] nem os meninos [amigos]. Achei que podia me dar bem e deu tudo errado. Mas depois tomei vergonha na cara de novo”. Sobre ter ficado em dependência no terceiro ano ele ponderou:

“[...] em física era difícil mesmo, matéria complicada e eu não chegava na hora. Não ia deixar minha avó sem o pão de manhã. E sabe como é, um negão para pegar ônibus sozinho de manhã, os motoristas não param. Agora, aquela outra disciplina [eletrônica analógica] nem vou falar... aí não foi culpa só minha”.

Para Filipe o mais importante do trabalho desenvolvido pela CAE enquanto estava no Ensino Médio foi a solidificação da amizade dos três. Criaram uma comunidade de ajuda e aprendizagem, de companheirismo nos momentos difíceis e alegres. Quando estão juntos a conversa não para: “a gente sempre tem o que conversar, não dá para ficar quieto com eles dois por perto. E tá sempre um de brincadeira com o outro, ajudando ou de bobeira”. Frisa a importância dos grupos de debate sobre assuntos diversos e não só de estudo: “se no começo não tivesse aqueles papos, o filme que você [Rhena] passou, a gente não tinha ficado. Era maneiro porque a gente não sabia o que ia rolar, era sempre surpresa e diferente. O dia do sorvete também foi muito bom (risos), colaborou para a adesão!”.

Para Filipe, o que o manteve em todas as escolas pelas quais passou foram as pessoas, tanto os amigos e quanto os professores.

5.3.7 Sobrevivendo no caminho escolar, apesar das dificuldades

A comunidade em que Filipe mora tem índice de violência alto e muitos de seus amigos de infância estavam envolvidos com o tráfico, mas ele sempre falou: “Eles me respeitam, sabem que eu estou estudando e acham legal isso, apoiam”. Entristecia-se quando algum de seus colegas era preso ou morto, relatando a dificuldade social e o destino quase imposto a eles: “É difícil, mas fazer o quê? Não temos muita chance de onde viemos, conseguir ter dinheiro para comer não é fácil, mas aí os caras decidiram esse caminho... Podia ser diferente, mas é difícil. Você acha que ser preto e pobre é fácil?”. A avó e a mãe apoiavam o estudo, mas as dificuldades o faziam pensar em desistir: “Escutar os outros dizerem que você é vagabundo porque só está estudando, não é fácil. Jogam isso na cara do sujeito todo dia...”.

A relação de confiança com os amigos da escola sempre foi importante. Essas amizades o ajudavam a continuar o processo de estudo, como o W. [amigo de turma], aguçando sua curiosidade no Ensino Fundamental II, como os amigos do Ensino Médio, preocupando-se com seu estado emocional após a morte do irmão, com a união para estudar e ser aprovado ao final do ano letivo.

Filipe relembra: “Tinha dia que eu não queria estudar, mas aí vinham os caras e me puxavam, vinha o Bóvio [estagiário de Psicologia] e falava: ‘o problema não é meu, se vocês não estudarem até vou embora mais cedo’. E aí eu tinha que ir né, não ia deixar ninguém ter razão, eu me esforçava”.

Filipe também tinha grande preocupação com os amigos. Isso fica claro quando ele fala o motivo por não ter procurado ajuda dos amigos no 2º ano do Ensino Médio, o que resultou na sua reprovação: “porque eles tinham que estudar para eles. Se eu falasse, ‘ah Andinho estou precisando de ajuda’. E eu pensava que Andinho está em tais matérias e eu estou em outras. E eles iriam interromper o estudo deles para me ajudar. E isso ia atrapalhar a eles, ia perder todo mundo talvez”.

5.3.8 Corpo

Filipe diz sempre ter se alimentado bem. Só não gosta de alguns legumes: “era igual a criança, comia de tudo, menos alguns vegetais, verduras, essas coisas, não gostava muito não, até hoje”. Nessa hora lembra-se de uma história que o marcou. Ele não gostava de canja e na escola onde fez educação infantil a professora o obrigou a comer, porque, de acordo com ela, ele nunca havia experimentado e só canja era a única opção aquele dia na escola. Relata a experiência da seguinte forma: “quando eu dei a primeira colherada, meu olho brilhou, aquilo era muito bom!”. Comeu tudo e pediu para repetir.

Levava muita bronca, pois “era atentado, brincava a ponto de quebrar coisa... coisa de criança mesmo”.

Fez capoeira dos sete aos 14 anos. Só parou para começar a jogar bola, pois não conseguia conciliar o horário dos dois. Fez futebol nos dois times da cidade, Americano e Goytacaz. Com 16 anos, começou a andar de *skate* e machucou o joelho, tendo que parar de praticar esporte.

Gostava dos três esportes. Na capoeira, gostava também de estar lá, era um local que se sentia bem, as pessoas eram legais. Não pensava em saúde ou definição de músculos, fazia

porque gostava muito. Depois que se machucou parou tudo. Por não ter feito o tratamento adequado, ainda sente dor no joelho.

Diz que todos da casa só vão ao hospital quando estão doentes, não fazem prevenção. A mãe só fez acompanhamento frequente quando teve câncer de mama. Foi diagnosticada quando estava grávida dele. Fez cirurgia para retirada do tumor e não precisou fazer quimioterapia ou radioterapia. Hoje não faz acompanhamento regular.

A cultura afro sempre foi valorizada pela família. Apenas o avô materno, que não conheceu, era branco, “de cabelo de pentear”. Todos são “pretos, não da mesma tonalidade, alguns mais claros outros mais escuros”. A avó conta sobre o período de escravidão, sobre o que a bisavó contava. Quando ele nasceu, a bisavó estava viva, mas faleceu quando ele ainda era bem pequeno e não se lembra dela. Tem orgulho de ser preto, como ele mesmo prefere falar.

Já aconteceram situações em que sentiu racismo: “não posso falar que eu sei lidar com isso porque eu não sei não. Já percebi de entrar em shopping e os caras [seguranças] ficarem atrás de mim. Com M. [amigo de infância] isso acontecia muitas vezes. Ele é branco, muito branco, quando a gente saía para andar juntos dava para perceber que os caras não olhavam para você da mesma forma que para ele. Se subisse nós dois no ônibus e falasse com o cobrador, ele não ia falar com a gente da mesma forma”. Ele fica irritado com essas situações, mas tenta ignorar “já que não existe maneiras que a gente pode tomar, alguma providência”. Diz que não adianta processar judicialmente, pois seria perda de tempo e dinheiro.

Seu jeito espontâneo e sua forma de se comportar poderiam ser classificados como de malandragem: muitas vezes respondia a algum professor, ausentando-se da sala, falava que ia conseguir passar de ano assim mesmo e se esquivava de falar sobre si mesmo. Começou a namorar no 3º ano do Ensino Médio e, para alguns funcionários, ele ficou mais “cheio de si”. Algumas vezes foi considerado petulante. Quando iniciou seus estudos no IFF era franzino, tinha o cabelo raspado, era brincalhão e sem muita expressão. Mudou seu estilo na escola. Deixou o cabelo crescer e começou a escrever e cantar rap. Sua autoafirmação foi nítida para todos. Porém, em alguns momentos nos procurava “cheio de ódio”, como ele dizia. Esse sentimento vinha quando o julgavam por algum estereótipo. A estigmatização²⁴ sempre o deixou irritado: “quem é ele para achar qualquer coisa de mim? Não me conhece! Só porque

²⁴ Conceito pensado a partir de Goffman (1983), quando considera os atributos indesejados como estigmas. Para ele, o estigma é um atributo que produz um amplo descrédito na vida do sujeito; que pode ser nomeado como “defeito”, “falha” ou desvantagem em relação ao outro.

sou assim, que chego atrasado ou outra coisa, sou vagabundo?”. Buscou a ajuda da CAE algumas vezes por essas situações. Às vezes só ficava lá, sem falar nada, apenas se acalmando. Era nele que a diferença social mais aparecia nos conflitos com a Instituição.

5.3.9 A importância das instituições

5.3.9.1 *Cultura*

Sempre gostou de música. O primo-irmão “comia” música, com rádio ligado, computador ligado, lendo partitura: “ele aprendeu a ler partitura sozinho, um troço que é difícil. Ele conseguia tirar uma música... Tocava uma música na rádio que ele gosta e ele ficava lá mais tempo, até tirar. Ele era boêmio, qualquer música que tocava na noite ele gostava, samba, MPB”.

A avó também ouvia música enquanto costurava, ofício que começou a exercer depois do acidente com o ônibus dos lavradores de cana-de-açúcar. Hoje deixa a televisão ligada, mesmo que fique de costas para ela. Mas quem mais gostava realmente era o primo.

Atualmente Filipe tem um grupo de rap, que já faz apresentações em eventos na região. Também não fez aulas de música: “o que aprendi, aprendi com ele [o primo], de ver ele tentando aprender”. Um tio paterno é carnavalesco, toca em grupo de boi pintadinho (cultura da região de Campos) e gosta muito de música.

Filipe sempre teve videogame: “por meu irmão ser mais velho ele tinha certa noção do que estava acontecendo no mundo, e ele também gostava”, mas até os nove anos preferia brincar com as crianças na rua: “tava jogando videogame na sala e ficava escutando o barulho das crianças brincando na rua e dava vontade de ir para lá”.

Não gostava muito de sair. Já o irmão, gostava bastante. Os amigos iam para casa deles e ficavam contando o que faziam no fim de semana. Como ele era bem mais novo, ficava só imaginando como seria. Um dia saiu com eles e não gostou. Só foi gostar de começar de sair no nono ano do Ensino Fundamental. Começou a sair com colegas da mesma faixa etária depois que ingressou no IFF. A partir daí passou a gostar mesmo de sair, de ir a shows e de Carnaval.

5.3.9.2 *Religião*

Filipe passava muito tempo junto com o amigo M. “Por estar sempre na casa dele, tinha a mesma educação. A parada que a mãe dele falava que não gostava, já tinha para mim. Os negócios que a mãe dele, o pai dele achava estranho, eu tinha para mim”. A família de M. é evangélica e Filipe reflete sobre ter sido limitado em muitas coisas por ser seu amigo: “tipo, fui batizado na igreja evangélica, com uns 10, 11 anos”. Sua mãe deixou, pois era um desejo de Filipe. Antes dos 14 anos saiu da igreja quando percebeu que coisas que ele considerava normais eram recriminadas. Afastou-se da igreja, mas continuou a amizade com o amigo. Até hoje se falam com frequência, mas não se encontram tanto.

A avó é da igreja messiânica e a mãe é católica “daquela que vai à missa duas vezes no ano”. Ele diz que não era obrigatório na família ter uma religião ou seguir a religião de alguém. A avó era umbandista e mudou de religião quando a irmã a levou a um culto da igreja messiânica. Lembra que o primo-irmão contou que um dia a avó pediu para ele destruir as imagens dos santos do terreiro que ela tinha nos fundos do quintal. Lembra, rindo, do medo que o primo-irmão sentia a respeito desse fato, pois achava que podia ser castigado. Reflete que essa diversidade é o que o faz “respeitar tudo e todas as religiões. Hoje em dia eu não tenho religião, mas se você acredita em um daqueles símbolos ali [tinha símbolos de religiões em um cartaz da sala que conversávamos], eu não vou te desrespeitar por isso não”.

Conta que a avó é muito bem tratada na igreja dela: “um sábado por mês tem uma reunião deles e termina tarde. Sempre tem uma pessoa que traz ela em casa. Acho que foi uma boa escolha para ela, acho que ela escolheu bem. Nunca foi de brigar com a mãe e a avó, sempre respeitou, mesmo chateado. Ela passa todo dia na igreja porque se sente bem”.

CAPÍTULO VI – SÍNTESE DOS RETRATOS: DAS DISPOSIÇÕES COMUNS PARA PERMANECER NO CURSO

Pensar na permanência escolar desses alunos é um processo amplo e sistêmico. Podemos olhar de vários ângulos: a partir da família, da escola, do lugar social, das políticas de ações afirmativas, das representações sociais e de tantos outros. Porém, o aspecto que mais chamou a atenção da pesquisadora nesse grupo foi a amizade que eles desenvolveram no espaço escolar, que se ampliou para todas as esferas de suas vidas.

Esses alunos poderiam ser considerados, a partir da lógica do fracasso escolar, sujeitos propensos à evasão. Eram negros, os pais de dois deles com baixa escolaridade, moradores de comunidades consideradas violentas e com baixo capital cultural. Pela sociologia da reprodução, eram alunos fadados ao fracasso. Explicar o sucesso desses alunos necessariamente está além dos determinantes familiares.

A teoria da reprodução cultural de Bourdieu ajuda a pensar que o fracasso/sucesso escolares estão ligados não somente ao mérito (como afirmavam os funcionalistas), mas também a questões de ordem social, e que as características culturais familiares se sobrepõem às econômicas na explicação destes casos.

Para Bourdieu (2007), a escola cumpre a função de reprodução das estruturas sociais. Cabe a escola garantir a reprodução do macro no micro, ou seja, a ela seria o meio pelo qual o indivíduo assimilaria e reproduziria a sociedade. Para este autor, a escola é vista como mais um dos mecanismos de manutenção da estrutura de classes utilizados pelas elites para manterem sua posição de superioridade.

A partir da Sociologia à escala individual, podemos observar que os condicionamentos estruturais familiares e escolares não são automáticos, precisando engendrar na história individual em busca de disposições e ações que possibilitaram o sucesso improvável. Os indivíduos devem ser percebidos em seu momento presente e a partir de várias instâncias de socialização, como a família, a escola e a religião.

Essa teoria nos permite ver possibilidade de mudança dentro de uma mesma classe. Como exemplo, dentro de classes populares, podemos ter indivíduos que têm ou não sucesso escolar, com uma pluralidade empírica maior que apenas os dados estatísticos podem mostrar.

Da mesma forma, podemos pensar nos conceitos de fracasso e sucesso escolar de forma mais dinâmica. Os três alunos que deixaram de estudar no IFF poderiam ser vistos como fracassados no âmbito escolar e foram considerados evadidos pelo sistema. Porém,

quando conhecemos suas histórias, podemos perceber que cada um seguiu sua trajetória com sucesso.

Isso foi percebido pelos próprios colegas, na análise que fizeram sobre o trabalho da CAE para sua permanência escolar:

F: Ajudou a eles ver que não era isso que eles queriam, tá ligada? Para mim enquanto a gente ajudou a seguir até o final. Para eles já foi ... eles fazendo essa reunião, essas coisas estudando com a gente eu acho que ficou mais claro na cabeça deles que não era a eletrônica, não era isso que eles queriam. E na nossa cabeça já foi outra coisa, ajudou eles de um jeito e ajudou a gente de outro. A gente a seguir em frente, a eles a seguirem a vida deles.

A: Eu ainda acho que Matheus foi mais por necessidade. Acho que... Ele viu que o tempo estava passando para ele por ele ter perdido.

F: Não, mas para mim também estava passando. [têm a mesma idade]

A: Não, mas cada caso é um caso. Você tem o seu pai, o dele eu não sei como que é. Eu acho que é bem mais difícil do que a sua vida. Então eu acho que esse caso dele ter perdido e a idade está passando eu acho que obrigou ele a sair daqui por conta disso. Por ele ter que ajudar em casa.

F: Mas eu acho que o caso Wesley e Kamila realmente com o tempo eles vendo que isso aqui não era o que...

C: Kamila tenho certeza que foi.

F: O Wesley também, não tem nada a ver. Acho que foi para mostrar para eles que realmente não era isso que eles queriam e foi até bom para adiantar eles. Melhor do que eles ficarem num negócio que talvez perdessem mais. Porque quando você não tem interesse na parada é complicado, quando você não tem pelo menos um pingão de interesse.

Nessa passagem da conversa podemos ver uma pluralidade de questões que envolvem a permanência escolar, como família, interesse pelo curso e necessidades financeiras.

Kamila, após sair do IFF, fez supletivo para terminar o Ensino Médio e trabalhou no comércio por um tempo. Depois começou a fazer faculdade. Encontrei com ela por acaso em uma loja onde trabalhava, no ano seguinte à sua saída do IFF, e ela contou que não tinha desistido dos estudos, mas ainda não tinha encontrado um curso que a agradaria. Menos de um ano depois, recebi uma mensagem em rede social com uma foto de sua nota na faculdade (9,7) com uma frase que demonstrava a felicidade em ter encontrado algo que gostava de estudar.

A partir dessa passagem na história de Kamila, observamos ser possível o indivíduo, racionalmente, por meio dos seus próprios contextos, mudar sua trajetória. Hoje ela está finalizando o curso de Pedagogia.

Wesley terminou o Ensino Médio por supletivo e começou a fazer parte de grupos de discussões étnico raciais, o que fortaleceu sua autoestima em relação às suas raízes. No mesmo ano que saiu do IFF, retornou a CAE para contar o que estava fazendo. Conversou

bastante sobre questões raciais, principalmente sobre preconceito e ações micro e macrossociais que poderiam minimizar o racismo no Brasil.

Em 19 de fevereiro de 2018, enviou uma mensagem por uma rede social para contar à pesquisadora que tinha conseguido seu primeiro emprego com carteira assinada. Trabalha desde sua saída do IFF, mas sempre de maneira informal. Com isso, conseguiu sair da casa dos pais e voltou a pensar em fazer faculdade de História. Os pais só o deixariam fazer esse curso depois que ele fizesse faculdade de Educação Física: “disseram para mim que é a única coisa que sei fazer”.

Matheus saiu do IFF para trabalhar. Ele sentia a necessidade de ajudar a mãe e a irmã no sustento da casa. Era o único homem, tinha uma boa relação com a família, mas achava que estava velho para continuar no Ensino Médio regular. Ele conseguiu pontuação necessária no ENEM para ser aprovado no Ensino Médio, mas havia perdido um documento e não conseguiu resolver a tempo de pedir a certificação.

No final de 2017 entrou em contato com a pesquisadora por rede social, pois queria voltar a estudar, mas no curso técnico integrado ao Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, pois estava trabalhando. Por dificuldade de horário, acabou não conseguindo voltar. Além de trabalhar, atua assiduamente na sua igreja, no Ministério de Música, atividade que sempre gostou.

Percebemos que a amizade, para os três alunos que ficaram, foi a disposição forte que proporcionou a permanência e conclusão no Ensino Médio. Para os três que saíram, as disposições familiares, de trabalho e de satisfação individual, foram as mais fortes. Matheus precisava ajudar financeiramente em casa, Kamila procurou a verticalização dos estudos com um curso que ela realmente gostava e Wesley precisava buscar algo que fizesse sentido para sua vida.

Anderson, Cirilo e Fontes apostaram na continuidade dos estudos no IFF pela amizade e pelo que a Instituição significava de possibilidade para um futuro melhor:

A: Pensei várias vezes em ter saído na época, mas se eu tivesse saído na época eu não teria o Ensino Médio daqui e nenhum o técnico. Ou seja, eu ia para qualquer escola aí e fazer o ensino médio lá. E ia ter a possibilidade de trabalhar em qualquer emprego mais ou menos. Eu saí daqui e já... tipo fiquei quase um ano na central lá, fazendo instalação. Então foi um negócio que tipo assim, eu vi que... valeu a pena.

F: Eu não queria sair daqui, e entrar em outro lugar para ter um currículo mais ou menos. Então, eu coloquei esse objetivo, eu vou sair por lá, porque eu quero ter o meu técnico e quero ter esse negócio aí. Aí foi o que ficou na minha cabeça.

A: Porque, imagina você sair só com o Ensino médio. Um tempo que hoje a gente está enfrentando que não tem quase trabalho e nem nada. É complicado.

Fica nítido que a questão central do projeto de futuro é via trabalho e não sistema escolar. A necessidade do estudo não passa pela educação em si ou curiosidade em aprender. A questão familiar e social do trabalho pesa mais nas disposições para agir desses alunos, precisando ajudar a família em seu sustento.

Para eles, a amizade também aparece como elemento importante no Ensino Fundamental, principalmente no Fundamental II. Segundo Cirilo, os amigos o ajudavam a querer estudar mais, com curiosidade para aprender: “Com treze anos você estudando biologia você está descobrindo um monte de coisas. Eu gostava muito de ler, sentava com W. [amigo de sala] a gente ficava discutindo as paradas, falando de guerra, eu gostava disso”.

Já para Anderson e Fontes, os amigos ajudaram nas descobertas da adolescência. A lembrança deles foi mais sobre os momentos das primeiras relações afetivas fora da família do que das de situação de aprendizado.

Na rememoração do Ensino Médio eles trazem como acertada a decisão da CAE em manter o grupo unido, como dito por Cirilo:

“E acho que botar a gente também junto facilitou. Que eu acho que se ela fizesse com um por um ficaria bem mais complicado. Porque a gente estando junto, a gente se conheceu, já tinha uma certa amizade e a gente só aumentou e queria o bem do outro também. Não pensava só em eu passar, eu queria que eu passasse, mas queria que eles também passassem. E a gente se desdobrava mais pelo outro também”.

Outro momento marcante da importância da amizade deles foi a morte do primo-irmão de Cirilo. A preocupação entre eles, entre avisar à equipe da CAE sobre o ocorrido e levar lanche na sala para ele nos dias seguintes chamou a atenção da pesquisadora. Cirilo também fala da sua preocupação com os amigos quando reflete sobre sua reprovação no 2º ano do Ensino Médio, quando preferiu não pedir ajuda aos amigos:

“[...] porque eles tinham que estudar para eles. Se eu falasse, ‘ah Andinho estou precisando de ajuda’. E eu pensava que Andinho está em tais matérias e eu estou em outras. E eles iriam interromper o estudo deles para me ajudar. E isso ia atrapalhar a eles, ia perder todo mundo talvez”.

Eles mantêm um grupo em rede social com os amigos que fizeram durante o estudo no IFF. Ente eles, alguns que também participaram de encontros do trabalho da CAE. Portanto, continuam se ajudando e se divertindo juntos.

Resende (2015) traz a filia como elemento novo e importante para permanência escolar na modernidade, na qual as escolas se tornam massificadas. Anteriormente, a escola e a família eram uma unidade e os alunos não eram reconhecidos como atores no e do processo educacional. Essa massificação se deu pelo aumento significativo da diversidade de aluno nas instituições escolares, pela obrigatoriedade legal do ensino dos quatro aos 18 anos, fazendo que todo o universo de crianças e adolescentes estejam em salas de aula. O ensino médio foi incluído na educação básica apenas em 1996, a partir da LDB daquele ano. Dessa forma, as mudanças são recentes e trouxeram complexidades e situações ainda não vividas pela instituição escolar, gerando alguns desafios, segundo Resende (2015, p. 97):

Contudo, trabalhar conjuntamente as figuras do aluno e do cidadão traz agora mais desafios, em virtude da repercussão criada com a entrada da figura do jovem-adolescente, aliada às culturas juvenis, nos estabelecimentos de ensino. Nem as pedagogias centradas no aluno constituem-adequada alternativa para contornar os efeitos produzidos pela figura adolescente/juvenil na escola.

Nóvoa, em 1999, já trazia essas questões:

A acção educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade. Estas características são ainda mais marcadas nos dias de hoje, devido à presença na escola de crianças de todas as origens sociais e culturais, bem como à democratização do acesso às mais variadas tecnologias de informação e comunicação (p. 18).

Historicamente, o ensino de nível médio brasileiro, no qual os alunos retratados nesta dissertação estavam, enfrenta muitos desafios, no que se refere ao acesso, à permanência, à qualidade e à sua identidade (KRAWCZYK, 2011), que vêm dificultando o desenvolvimento social e econômico dos jovens que nele se encontram ou que nele deveriam se encontrar.

A trajetória desse nível de ensino evidencia as disputas político-ideológicas acerca das concepções e formatos atribuídos a ele ao longo do tempo e revela a separação estrutural entre o ensino propedêutico, historicamente voltado para as elites que seguiriam os estudos em nível superior ou que ocupariam os cargos intermediários da administração pública, e o ensino profissional, voltado para os integrantes das classes menos favorecidas que comporiam a força de trabalho no comércio, no campo e na indústria. (MATOS; PAES DE CARVALHO, 2018, p. 16).

O aumento da diversidade no ensino técnico integrado ao médio nos Institutos Federais de Educação também ocorreu pela implementação das ações afirmativas no acesso a

esse nível de ensino. Além das cotas²⁵ para os alunos que ingressam em curso superior, o IFF também implementa o processo seletivo acessível ao Ensino Médio.

Em estudo sobre a permanência escolar no IFF, Pessanha (2016, p. 146), conclui que:

“A emergência institucional de traçar metas e estratégias para promover e elevar a permanência dos estudantes é fator de preocupação de gestores, docentes e técnicos administrativos envolvidos nessa missão. Entretanto, acreditamos que primeiramente deve-se levar em consideração o reconhecimento dos sujeitos que chegam à escola, promovendo adaptações institucionais em sintonia com a realidade do estudante, permitindo escutá-lo e entendê-lo na perspectiva do diálogo e acolhimento, visando à proposição de ações que se convertam no desenvolvimento e formação integral do educando”.

Nesse mesmo viés de pensamento, Tinto (2015), em seu texto intitulado “*Through the eyes of students*”, entende que, a partir da perspectiva do estudante, a permanência é uma forma de motivação moldada pela percepção que o estudante tem das suas interações com outros estudantes, professores e funcionários da escola e de seus significados, como a sua capacidade para ter sucesso na faculdade, seu sentimento de pertencimento na Instituição e suas percepções sobre o valor do currículo necessário para sua graduação.

Para ele as decisões dos alunos de persistir ou abandonar também podem ser influenciadas por outras questões, como finanças, obrigações familiares e de trabalho. Porém, quando se compreende a persistência como uma forma de motivação moldada pela percepção de estudantes de suas experiências, outra dimensão é acrescentada à nossa compreensão do complexo processo de persistência e conclusão.

Para o autor a percepção do envolvimento do estudante e as comunidades de aprendizagens e sociais são como fundamentais para a permanência escolar. Os estudantes que relatam maior contato com colegas e professores demonstram níveis mais elevados de aprendizagem ao longo de sua estada na instituição escolar. Dessa forma, aqueles estudantes que participam de comunidades sociais na escola, fortalecem sua participação nas comunidades de aprendizagem (TINTO, 1997).

²⁵ No edital de ingresso, nº 181 de 10 de agosto de 2018 o IFF reservou, do total das vagas ofertadas para ingresso nos cursos técnicos de nível médio, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que comprovem ter cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas da rede nacional de ensino, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Dentro dessas vagas, no mínimo 50% (cinquenta por cento) foram reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; e proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, foi reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência.

Os alunos aqui apresentados conseguiram desenvolver uma autopercepção do seu processo educacional e criaram uma comunidade de aprendizagem. Conheceram-se na escola, desenvolveram uma amizade que facilitava estar fora de sala no 1º ano, gerando repetência e, depois, com a ajuda da comunidade escolar, levaram essa amizade também para a sala de aula, gerando melhor aprendizagem do conteúdo.

A importância da amizade e inclusão de outros alunos para ajudar nos estudos foi relatada por Felipe em sua primeira entrevista individual:

“E aí eu também achei que você estudar com alguém que sabe a matéria é muito mais fácil do que com o professor. Você já vai direto na sua dúvida. E o professor ele tem, sei lá 30 pessoas e lá eram 4. Então era muito mais fácil quando a gente chamava I. [colega de sala] por exemplo, ele explicar exatamente o que a gente queria.”

O diálogo abaixo aconteceu na segunda entrevista em grupo e confirma a importância da amizade para a aprendizagem. Outro fato interessante é que, mesmo já tendo terminado o Ensino Médio e cada um estar em uma instituição, a amizade continua:

F: Ele [I.] me ensinou física, me ensinou... matemática e eletricidade analógica. Eu só vinha com a apostila para ele. *Você quer aprender o que? Eu quero isso. Ia lá e começava.*

C: Olhava e depois explicava.

F: E também como tinha WhatsApp essas coisas tinha uma dúvida mandava perguntar a ele. Até hoje faz isso, quando tem um vestibular, alguma coisa que eu não sei eu pergunto para ele.

C: Ele é prestativo para caramba.

F: Dá raiva dá, porque é um negócio que você não vê solução o bicho, *dá dois minutos aí*, aí depois ele manda de volta. Eu falo, #####.

A: É. Ele dá uma estudada rápida, entende o negócio e vai lá e te passa.

C: E o bom dele também é que a qualquer hora, tipo ele está trabalhando, mas a qualquer hora que você mandar mensagem para ele. Falando e aí...

F: Ele tendo tempo ele vai mesmo.

A diferença na atitude deles em relação ao estudo foi observada pela família, como Anderson e Cirilo falaram na entrevista em grupo:

A: Percebeu, ela [mãe] achou que eu estava até ficando doido. Que ela nunca tinha me visto estudar.

C: É, você está doido?

A: É, era engraçado porque eu estava na sala assim estudando e ela passava e olhava. Eu percebia que ela estava olhando... o que ela está olhando? Passava pela sala e depois voltava e olhava de novo. Aí tinha hora que me incomodava. *O que está acontecendo? Ela, não, eu estou vendo você cheio de folha está me dando agonia. O que você está precisando aí? Aí eu falei, não eu estou precisando de nota mãe só isso. Aí ela falou, não calma você vai conseguir. Aí eu ficava lá estudando e deu certo acabei saindo.*

R: Sua avó, você acha que percebeu?

C: Claro. Rhena eu nunca tinha pegado um livro na mão não. Aí em uma semana de Páscoa, num feriado. Foi o feriado que eu tinha que estudar para passar do segundo ano para o terceiro. Feriado imenso, que vai todo mundo para a praia e eu saio do quarto sei lá só para comer e tomar banho. Esse menino está ficando maluco. Aí vendo um monte de folha jogada, e o menino vendo vídeo aula, estudando e preparando.

Para pensar o forte vínculo de amizade que eles conseguiram criar e manter, trazemos a Sociologia dos regimes de envolvimento, que compreende as capacidades num sentido alargado, concebidas como poderes de coordenação da pessoa consigo e produzidas sobre uma disposição apropriada do mundo ao seu redor, aberta à coordenação com os outros (THÉVENOT, 2006).

Apesar das perspectivas manifestadas pelos alunos assumirem formas plurais, podemos perceber a preponderância de regimes em cada um deles. Anderson, a partir das disposições familiares, se envolve nas questões escolares e na amizade pelos valores aprendidos. A mãe o ensinou a importância dos valores religiosos, do estudo, do trabalho e da família, como conceitos e crenças norteadores de suas ações. Podemos perceber isso quando ela se separa do pai de Anderson por ele não transmitir os valores necessários ao filho, quando ela não aceita que a professora o aprobe de ano por ele não ter aprendido os conteúdos, quando ela fortalece a importância da religião sem imposição e quando ela abre mão do trabalho para cuidar dos pais, mas continua ajudando os antigos patrões fazendo comida para eles e conseguindo manter uma renda para a família.

Essas disposições podemos ver refletindo em Anderson quando ele se preocupa com o bem-estar de outros alunos, mesmo já tendo terminado seu curso, e os encaminha para a CAE, quando ele retorna para a igreja em busca de diminuir os comportamentos considerados como pecados, quando se preocupa com o bem-estar dos amigos, dividindo sua refeição com eles, sendo incapaz de responder aos professores de maneira grosseira, e quando trabalha, mantendo um comportamento de respeito e ética.

Fontes traz com ele a capacidade cognitiva da ação, pensando e refletindo sobre seus comportamentos e criando formas de estudar e se relacionar, buscando a resolução de conflitos. O *modus operandi* que criou para estudar e a busca de conhecimento teórico e científico para discutir com a família sobre esses aspectos são exemplos de sua ação baseada na cognição. Com os amigos ele pondera, ajuda a refletir e traz novas possibilidades de pensar as questões.

Cirilo age pautado no afeto. O ensinamento da avó sobre ele fazer o que quer é o que ele usa em suas ações. Ele pensa sempre em como vai se sentir, se o caminho que está tomando é o que o fará ser mais feliz, dentro daquilo das disposições aprendidas. Além disso, a preocupação com os amigos, colocando-os em primeiro lugar, como quando não procurou ajuda com as disciplinas que estava com dificuldade, e quando faltava as primeiras aulas para comprar o pão para a avó, são formas recorrentes de sua forma de agir. Pensa no que ele vai sentir, mas respeitando o sentimento do outro.

Essa pluralidade de regime de envolvimento resultou em comportamentos complementares, ajudando na manutenção e no fortalecimento da amizade entre eles e na permanência escolar.

O envolvimento dos atores institucionais no processo de permanência também foi ressaltado nas entrevistas, principalmente sobre a entrada no 1º ano do Ensino Médio. Na entrevista em Grupo 3, todos ressaltaram a importância do acolhimento institucional como fundamental para a permanência em sala de aula. Kamila expressou esse pensamento da seguinte forma:

“Eu entrei no IFF porque meu pai queria, então já entrei sem vontade. Aí você não sabe nada da instituição, faz as disciplinas do médio junto do técnico, muito mais do que tinha no ensino fundamental. E no fundamental a gente não teve química, nem física, nem biologia. E olha que estudei em escola particular! E ainda tem os professores que não estão nem aí para você. Fica difícil. Reprovi duas vezes, até conseguir passar pro segundo ano”.

Cirilo complementou:

“Você sabe o que é entrar no IFF e nunca ter tido matérias e ali o professor te jogar a disciplina achando que você já sabe? É doideira! Eles podiam não fazer o técnico separado do ensino médio. A gente não tem oportunidade de um ensino médio bom se não for no IFF, e aí tem que fazer o técnico junto”.

O *campus* Guarus do Instituto Federal Fluminense é uma escola de bom nível na região. Seu IDEB²⁶ de 2017 foi de 4,7, superior à média do Estado do Rio de Janeiro (3,9) e do município de Campos dos Goytacazes (3,8), e igual ao do Brasil. É considerada pela população uma possibilidade de melhor nível de estudo no Ensino Médio, sobretudo por ter o técnico integrado, com perspectiva de melhor colocação no mercado de trabalho. Por isso,

²⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

muitos pais desejam que os filhos façam o processo seletivo e estudem no IFF, mesmo que não seja da vontade desses. A escolha do curso muitas vezes é feita pelo menos pior: os alunos verificam quais os cursos existem e escolhem o que eles imaginam estar mais próximo do que gostam²⁷.

No *campus* Guarus só existem dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Eletrônica e Meio Ambiente. A escolha, muitas vezes, é pelo número de vagas ou pelo interesse na área de exatas ou humanas, respectivamente.

A escola, além da quantidade de disciplinas, se diferencia na forma de relação entre funcionários e alunos. Não tem a figura do inspetor, aquela pessoa que coloca os alunos dentro de sala, não tem sinal para entrada, saída e lanche, e os professores começam a ensinar aos alunos a responsabilidade de estudarem sozinhos.

Essas características, somadas às características do início da adolescência²⁸, faz com que muitos alunos, ainda no 1º ano do Ensino Médio, se deslumbrem com a liberdade da escola, esquecendo-se da responsabilidade própria. No terceiro bimestre é quando, geralmente, começam a buscar melhorar as notas. Alguns conseguem concluir o 1º ano com êxito, outros repetem. Na turma de 1º ano do curso de eletrônica, em 2013, o percentual de alunos reprovados foi de 24,41%²⁹, o mesmo dos aprovados com dependência, uma matrícula foi cancelada e 50% foram aprovados.

O cuidado com o ano inicial é, segundo Tinto (2003), fundamental para que o aluno permaneça no processo de estudo. Um aluno precisa querer persistir para concluir o curso, precisa estar motivado para permanecer, persistir e completar seu ensino. E, além da família, as ações institucionais podem favorecer ou não a permanência.

É importante que os estudantes possam obter o apoio oportuno que precisam quando encontram precocemente dificuldades em conhecer as exigências acadêmicas, e às vezes sociais da escola. Esse apoio deve ser maior em sala de aula (TINTO, 2015). Os alunos aqui retratados relatam a importância do papel do professor em seu processo acadêmico:

R: Mas tiveram alguns professores que colaboravam com a situação

F+C+A: Ah! Tinha!

F: A. [professor de matemática], M. [professora de física]

²⁷ Essas considerações são fruto de onze anos de trabalho no IFF Guarus, atendendo alunos e seus responsáveis.

²⁸ A adolescência é um momento do ciclo vital onde os adolescentes começam a trazer novos valores e ideais para a família, por terem maior contato com a sociedade, estabelecendo seus próprios relacionamentos de forma independente. O adolescente experimenta situações, num processo de independência, porém ainda não consegue fazer tudo sozinho, precisando ainda de orientação e atenção (CARTER; MCGOLDRICK, 1995).

²⁹ Disponível em: <rdweb.iff.edu.br>. Acesso em: 21 dez. 2018.

C: I. , até I. [professor da área técnica]...

A: Teve aqueles professores que tiveram bom-senso, mas

F: Mas M. [professor de química] jogava a gente lá embaixo

C: Mas M. [professor de química] era o que botava a gente (risos)

F: Falou que ia abrir um lava jato e colocar a gente lá.

A: Não quer nada, ficava falando, não quer nada, vou botar vocês num lava jato. Mas aí para você ver, a gente contrariou ele.

F: Lembra de T. [professora de matemática]? Ela falou que eu não ia sair daqui que não ia passar em matemática

A: Ah é verdade.

C: Ela parou e falou, *qual é o seu nome?* Aí eu respondi para ela. Ela, *ah tá está bom tomara que você tenha aula comigo no ano que vem.* (...) mas foi A. que me deu aula (...) ano de matemática.

F: A. para mim foi melhor professor que tive.

A: A. era maneiro, gente boa.

F: Ele me fez me sentir dono no país da matemática.

A: E nem dá para falar que você não aprendeu nada.

F: A. era um cara que além de sala de aula ele se preocupava com o que a gente passava fora de sala de aula também. Ele e M., M. [professora de física] também sempre perguntava como que eu estava. Então para esses professores assim eu me esforçava um cado mais. Do que os que...

C: A. também era um cara que entendia a gente, porque na nossa idade ele também não queria estudar.

F: Não é que não queria, mas já estava enjoado, tá ligado? Aí tipo...

C: Não, tipo ele falou que ele foi começar estudar quando ele foi ter um filho que ele começou a tentar entrar na faculdade.

Pereira (2017), em sua pesquisa sobre o bom professor para alunos do PROEJA, constatou que, para eles, esse professor deve ir além da competência técnica. Ser um bom professor também “[...] envolve capacidades pessoais de criar ambiente favorável à aprendizagem na sala de aula e acolher o aluno, com suas dúvidas, saberes e desejo de aprender mais” (p. 95).

Sobre a fala anterior, os alunos comentam sobre essas capacidades pessoais, tanto dos professores quanto da equipe da CAE, que podemos remeter à importância da amizade: a preocupação dos funcionários da Instituição com os alunos:

“A: Eu acho que o que ajudou mais tanto em João [estagiário de psicologia], como você, é que você não tratava a gente, sei lá, de um jeito profissional. Você parecia realmente se importar. Você não tratava a gente, *ah é o meu trabalho então eu tenho que dar um jeito.*

A: Era mais como amigo mesmo.

F: Era mais como... é como a gente falava, era uma segunda mãe, tá ligado? Tanto você quanto o João. Você não falava de uma maneira profissional. Você falava normal como se estivesse falando com suas filhas.

C: E avisava, tipo se não fizer isso aí vai dar errado.

A: E não errava não.

F: E João também não falava com a gente, *ah é o meu trabalho, meu estágio.* Ele falava como se a gente fosse parceiro dele.

(...)

F: Mas parecia mais que você estava realmente querendo ajudar a gente do que o seu trabalho. Estava mais preocupado em ajudar a gente do que, *ah vou fazer isso só porque é o meu trabalho.*

A: É. Sempre passou isso para gente mesmo.

C: O João também, foi essencial também. A Jovana [pedagoga] também, jogava essa preocupação de certa forma de levar a gente para sala.

A: Quando olhava o nosso caderno?

C: Aí era triste.

F: Ela ficava triste mesmo.

A: Porque era triste. E a cobrança?

C: Ela cobrava diferente também.

A: *Gente não tem como ficar isso não. Dá um jeito nisso aqui.* [imitando Jovana]

F: Quando ela... apertava coração.

A: *Olha isso aqui!* Quando ela falava da nota. *Não tem condição não gente. Vai estudar!* [novamente imitando]

Com essas falas também percebemos a necessidade de atenção do adolescente que, em busca da sua liberdade, ainda precisam de pessoas que os oriente, ainda estão descobrindo quais as suas disposições e como ser responsáveis por si mesmos, isto é, ainda estão em processo de socialização.

Conforme Lahire (2015), a socialização é como os indivíduos incorporam o social. Este processo vai da socialização primária (familiar) à secundária (escolar, profissional, estética etc.) de forma não mecânica. A socialização primária não implica em homogeneidade e a secundária não são meras atualizações/desenvolvimentos da socialização primária. Existe a importância e o peso da origem social; a construção das trajetórias, comumente não lineares e preenchidas de incertezas no caminho.

Neste ponto, trago o conceito de socialização explicado por Peter Berger e Thomas Luckmann em seu livro *A Construção Social da Realidade*. Eles consideram a socialização como o processo pelo qual ocorre a interiorização da realidade, sendo explorada num duplo viés: socialização primária e socialização secundária.

“A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (BERGER E LUCKMANN, 1999, p. 175). O indivíduo adquire conhecimento do papel dos outros e neste processo entende o seu papel, em suma, apreende sua personalidade através de uma atitude reflexa. A socialização primária envolve o sentimento de emoção, tendo a linguagem como um dos principais mecanismos de socialização.

A socialização primária orienta-se para a formação da identidade social, ela é essencialmente reprodutora do mundo social. É o processo de incorporação da realidade tal

qual ela é, propondo a integração dos indivíduos nas relações sociais de produção e reprodução existentes.

“A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER E LUCKMANN, 1999, p. 175)”. É a interiorização de realidades parciais, baseadas em instituições, contrastando com o mundo básico adquirido na socialização primária. A socialização secundária não sobrepõe a identidade criada na socialização primária, no entanto admite reelaboração.

CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo debater sobre a noção de permanência e êxito escolar a partir do olhar sociológico, com base na premissa que a permanência não é o contrário da evasão.

Inicialmente, foi feita uma releitura de uma ação da CAE do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Guarus, na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, por meio das perspectivas de Bernard Charlot, Émily Durkheim, Vincent Tinto, e Luc Boltanski e Laurent Thévenot.

A partir dessa releitura, optei por seguir conceitual e metodologicamente com a perspectiva da Sociologia à escala individual de Bernard Lahire, por meio de retratos sociológicos. Procurei abordar o social a partir dos atores, como proposto por Bernard Lahire e pelos estudos de Vincent Tinto sobre permanência escolar. Olhando o social a partir dos indivíduos, os vemos como criativos, inventivos, competentes e inovadores.

A visão do social a partir das instituições a descreve como um estado de realidade em que aparece a reprodução das regularidades e das assimetrias. Ao trabalhar diretamente com esses alunos, percebemos a infinidade de possibilidades dentro de uma própria instituição.

A princípio, seriam feitos retratos com os seis alunos que participaram da ação da CAE, porém, por dificuldades dos atores envolvidos, decidimos fazer apenas com os três alunos que terminaram o Ensino Médio no IFF.

Realizar as entrevistas para os retratos foi prazeroso para os envolvidos. Os alunos se prontificaram a participar, inclusive desejando que não mudassem seus nomes na escrita do trabalho. Sentiram-se orgulhosos por fazerem parte de uma dissertação. Como já existia uma relação de confiança construída durante o tempo de estudos deles no IFF, as entrevistas se tornaram um bate papo lembrando a trajetória escolar de cada um.

Nas entrevistas em grupo tivemos momentos em que pudemos observar a verdadeira relação de amizade entre eles. Poucas foram as perguntas feitas, pois eles respondiam em sintonia, um completando a fala do outro, lembrando de momentos importantes e divertidos. A pesquisadora se tornou quase apenas uma observadora, que não era notada na fluidez da conversa.

Com o material das entrevistas, foi possível perceber a importância da amizade, com sua característica da preocupação com o outro e de dar importância ao outro no processo de aprendizagem, permanência e êxito escolar. Fortalecer o elo entre alunos, professores e

funcionários da escola, mas principalmente em sala de aula, parece ser primordial para a longevidade escolar.

Os três alunos tinham disposições que facilitariam a evasão escolar, a partir de visões deterministas: famílias uniparentais, baixa escolaridade, sem referência de momentos de leitura na família, necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, moradores de bairros violentos, alunos apenas de escolas públicas e negros. As dificuldades acadêmicas, a falta de metas e compromissos individuais, a pouca disponibilidade de recursos financeiros e a natureza de impasses das experiências sociais e acadêmicas individuais na Instituição – todos considerados por Tinto (2003) como causas da evasão – são aspectos que estavam presentes nesses alunos.

Não obstante, eles foram capazes de continuar seu processo acadêmico, vivenciando as dificuldades e buscando ajuda para a conclusão do curso. Ao aceitarem participar do trabalho da CAE, demonstraram que gostariam de seguir um caminho diferente daquele traçado pelo determinismo social. Quando perguntado para eles o que poderia ter acontecido caso o trabalho não tivesse sido realizado eles responderam que não teriam terminado o Ensino Médio no IFF e que cada um seguiria um caminho diferente, podendo trabalhar em qualquer tipo de serviço (“qualquer porcaria”), ficar em casa sem fazer nada (“vadiando”) ou até entrar para o tráfico.

Segundo Tinto (2015) que as experiências vividas após a entrada do aluno na instituição são mais significativas para sua permanência do que as experiências anteriores, pensamento que corrobora a possibilidade de aprendizado de novas disposições proposto por Lahire (2005). Quanto maior a pluralidade de contextos sociais não homogêneos em que o indivíduo é inserido, maior o patrimônio de disposições de hábitos e de capacidades, que variam de acordo com o contexto social que esteja envolvido. A instituição escolar pode ser promotora de novas vivências, combinando e ativando disposições para o aprendizado.

A permanência desses alunos não aconteceu unicamente pelo trabalho da CAE. Eles sentiram uma preocupação real da Instituição com eles, fazendo com que tivessem experiências boas em sala de aula e com o aprendizado. Eles começaram a ir espontaneamente à sala da CAE para relatarem suas conquistas, seja em nota, seja no relacionamento com os professores. Tal fato reforça o que já foi estudado por Vincent Tinto. Este autor afirma que o sucesso dos esforços de permanência institucional reside na capacidade da instituição de envolver professores e administradores de todo o *campus* em um esforço colaborativo para construir configurações educacionais em salas de aula que envolvam ativamente todos os

alunos na aprendizagem. A qualidade das experiências escolares e sociais individuais nas instituições de ensino são mais importantes para a permanência e êxito escolar do que os atributos de personalidade e experiência anterior.

Com isso, podemos perceber que apenas olhar o que faz os alunos saírem não traz à luz a importância do que os faz ficar. Fazer uma análise social macro, apesar de importante, não nos conecta com o que realmente importa para o aluno permanecer estudando. A permanência material e a igualdade de acesso às instituições são temas importantes e necessários. Porém, a discussão sobre a permanência simbólica deve ser ampliada, pois é a que se mostra mais efetiva para a permanência dos alunos.

Observando as políticas públicas sobre educação e a política institucional do IFF, encontramos poucas ações institucionais pensadas a partir do olhar do aluno sobre o processo educacional. No dia a dia da Instituição e, principalmente, em conselhos de classes e reuniões pedagógicas, observamos falas pejorativas em relação aos alunos, como se eles não tivessem capacidade para pensar a instituição e as relações existentes nela.

Conforme explicitado por Resende (2015), além da figura do aluno, atualmente aparecem na escola as figuras do cidadão e do jovem adolescente, junto com as culturas juvenis, gerando maiores desafios pedagógicos, sendo uma complexa tríade geradora do compromisso do aluno com a instituição. Os professores consideram a centralidade assumida pela experiência cultural juvenil uma dificuldade para a melhoria do ensino e a responsabilizam pelo empobrecimento da cultura escolar. Essas duas culturas têm diferentes fontes de transmissão de saberes, de informações e de tempos de aquisição.

Tal percepção dos professores, aliada à atual permissividade da socialização familiar, a falta de apoio das políticas públicas e da mídia, geram um momento de dificuldade real na educação: os estudos sobre permanência escolar trazem a necessidade de maior percepção dos dilemas e ações institucionais a partir do olhar do aluno e o corpo docente percebe a cultura juvenil dentro da escola como prejudicial para o processo de aprendizagem. Acrescentando, a configuração do planejamento das ações em políticas públicas não está em consonância com o que realmente acontece nas instituições, pois são pensadas por um seletivo e restrito número de agentes, que muitas vezes não fazem parte do dia a dia escolar.

Pesquisas em Sociologia da Educação são de extrema importância no cenário atual, já que existem possibilidades reais de mudanças nas políticas públicas brasileiras na esfera da educação que possam gerar maior dificuldade no acesso a aprendizagem da educação formal e da cidadania.

A partir da sociologia de Bernard Lahire, percebemos que a educação vem do social. Por isso o meio social é crucial ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, pois sozinhos não conseguem superar as dificuldades com que se deparam. Desta forma, para reverter o quadro atual de fracasso escolar em regiões vulneráveis, é essencial investir em políticas públicas que melhorem o ambiente social e a estrutura das escolas de periferia.

A análise sociológica feita neste estudo, a partir dos retratos sociológicos propostos por Bernard Lahire, mostra que as disposições aprendidas na família podem ser confirmadas ou modificadas na socialização escolar. Para este autor, um estudante não consegue sair sozinho de suas dificuldades de aprendizagem, por isso as influências externas são fundamentais – seja o apoio de um familiar, de um amigo estudioso ou de professores competentes.

Portanto, a permanência e o êxito escolar dependem das relações sadias entre os atores da educação – alunos, professores, pais e gestores. Assim, o olhar para permanência implica encontrar nesses sujeitos o que os tornam capazes de dar continuidade ao conhecer, à relação com o saber, possibilitando a conclusão das etapas escolares.

A experiência da pesquisadora com terapia familiar, com o trabalho de assistência estudantil em um instituto federal de ensino e com os estudos do NUCLEAPE, possibilitou fazer esta pesquisa. A partir dela podemos perceber que as disposições familiares de socialização são estruturantes das ações dos indivíduos que, com o alargamento do processo de socialização, com a entrada para escola, ampliam as possibilidades de construção de novas disposições. Nesse processo, a amizade passa a ser o lugar mais importante.

Esses alunos iniciaram seu processo de diferenciação familiar, tendo ações diferenciadas das disposições familiares, começando a passar pelo “processo de metamorfose”, como dito por Velho (1994). Eles criam campos de possibilidades, ampliando seu capital cultural, sem abandonar seu lugar na família. Eles não são considerados *trânsfugas*³⁰, por estarem ainda na mesma classe social, mas já conseguiram se metamorfosear.

A escolha pela noção de metamorfose se dá pelo caráter interdisciplinar deste trabalho em busca de retratar o que está mais próximo dos fatos aqui colocados. Acreditamos que esse termo é o que mais se aproxima do processo vivido pelos seis estudantes citados.

³⁰ Para Bernard Lahire, *trânsfugas de classe* são casos de rebaixados, isto é, filhos de classes com mais vulnerabilidade social e econômica que "se safam" pelos estudos, conseguindo sair de sua condição social de origem pelo caminho da escola, isto é, uma matriz de socialização radicalmente contraditória com a de sua família.

Além disso, a permanência escolar, dentro da modernidade, possibilita a metamorfose dos indivíduos. A LDB, quando coloca como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, prevê que a socialização pela escola se propõe a possibilitar mudanças nos comportamentos individuais e, por consequência, nos sociais.

Porém, como pondera Resende (2015), sendo os alunos, hoje, atores da educação, levando para a escola a sua forma de ser e suas culturas, principalmente os jovens, novos desafios e problemas são criados, quer no âmbito do domínio cognitivo, quer no domínio educativo.

Para que esses problemas sejam sanados, Tinto (2015) traz a perspectiva do aluno como fundamental. Neste trabalho corroboramos com essa ideia, mostrando que as trajetórias individuais, assim como as disposições de cada aluno, podem gerar processos significativos de permanência escolar.

Com a sociologia à escala individual de Lahire (2003), podemos perceber a capacidade dos indivíduos de se diferenciarem. Para este autor, quanto mais cedo um indivíduo experencie, simultaneamente ou sucessivamente, uma pluralidade de contextos sociais não homogêneos, e por vezes contraditórios, mais ele terá um patrimônio de disposições, de hábitos ou de capacidade não homogêneo, variando segundo o contexto social.

Os seis alunos retratados aqui, a partir do trabalho realizado pela equipe pedagógica após a indignação em um Conselho de Classe, que se iniciou com 19 alunos jurados de reprovação, conseguiram desenvolver uma amizade significativa para seu processo de permanência.

As instituições escolares devem entender o impacto que as percepções dos alunos têm no seu processo de aprendizagem e permanência, sendo particularmente importante entender como elas se aplicam a estudantes com dificuldades acadêmicas e socioeconômicas.

Ao encontrar dificuldades em persistir na escola, os alunos podem involuntariamente agir de forma prejudicial ao seu sucesso escolar. Os alunos aqui retratados relataram que eles, à primeira vista, achavam as disciplinas impossíveis de serem aprendidas e por vezes desistiram de estudar. Porém, quando se uniam na comunidade de aprendizagem desenvolvida por eles e se ajudavam, percebiam que era mais simples do que imaginavam e tinham mais motivação para estudar.

A partir deste estudo, tivemos a oportunidade de promover outra maneira de analisar o sucesso estudantil que reconhece a visão dos estudantes de suas experiências como diferente

daquela das instituições. Através da Sociologia à escala individual, trouxemos o olhar do estudante sobre seu processo de aprendizagem e permanência, mostrando a importância da amizade no processo educacional da modernidade.

Para finalizar este trabalho, trago um diálogo entre os alunos sobre o que é ser amigo, ressaltando a necessidade de se olhar o aluno como ele é e o que é importante para ele no seu processo educacional. Este olhar é fundamental para a permanência escolar.

- A: Ah amigo é se preocupar com outro.
 C: É carregar Andinho pela avenida toda até o posto médico e o posto estar fechado.
 A: É verdade.
 C: Eu tirar a minha camisa e botar em cima dos peitos dele porque ele está com frio.
 F: Sei lá, eu acho difícil explicar, mas a gente está tão junto, tá ligado? Tanto tempo também. Acho que...
 C: Hoje em dia não passa mais tanto tempo junto, mas, mesmo assim, a gente não perde o contato.
 A: É. A gente tem uma preocupação com o outro.
 C: Tipo não é todo dia que a gente se vê, não é todo dia que a gente se fala. Mas quando se ver e falar vai ser do mesmo jeito.
 A: Acho que a amizade é quando você tipo sai daquela zona de tipo assim você não vê como amigo mais, já vê como irmão. Então é assim que eu vejo esses dois.
 F: Ah alguém que você quer acompanhar, tá ligado? Tipo se eu estou sozinho em casa eu chamo alguém para ir para lá. Eu chamo ele, chamo não sei quem ou do nada a gente inventa de sair, de querer estar junto mesmo. A gente sempre quer estar junto e não tem aquele negócio. Tem gente que tipo assim mesmo sendo colega meu tem vezes que eu não quero estar perto.
 [...]
 Mas sei lá... esse vínculo, eu não sei como começou.
 C: Em menos de um ano que a gente se conhecia a gente foi passar o verão junto.
 A: Já tinha confiança.
 C: Cada um deixou a sua família e foi geral para mesma casa. A gente, só nós 4 [outro colega de turma]
 F: Um panha a treta do outro.

Pelo olhar da sociologia a permanência pode ser estudada a partir das relações entre as instituições escola e família, na relação entre os atores envolvidos no processo escolar, a partir das políticas públicas para educação, entre tantos outros. Nesta dissertação escolhi olhá-la pelo olhar daquele que é afetado diretamente em seu desenvolvimento individual e social: o aluno. E a amizade, as relações de confiança e cuidado, para eles, são fundamentais para sua continuidade no processo educacional. Dar continuidade a este estudo, acompanhando esses sujeitos em sua trajetória na faculdade ou no início da sua carreira profissional seria interessante para compreender a extensão e manutenção das disposições geradas no ensino médio.

Se faz necessário que a educação seja sempre e cada vez mais estudada, principalmente olhando para aqueles que estejam mais propensos a não dar continuidade ao processo escolar, pelas dificuldades e desigualdades encontradas neste caminho.

Pensando na desigualdade, relembro Amartya Sen que em seu livro, *Desigualdade Reexaminada*, mostra que, apesar dos progressos materiais e científicos alcançados ao longo da história, ainda existe um grau elevado de exclusão, gerando desigualdade, que muitas vezes suprimem ou anulam a liberdade efetiva.

Este autor reflete sobre os fins da atividade econômica em uma sociedade, de modo que ela distribua a riqueza gerada, conciliando justiça e eficiência econômica, ampliando a liberdade e diminuindo a desigualdade. Seus estudos estavam relacionados à pobreza, com características interdisciplinares, rompendo as fronteiras entre economia e ética. Seu destaque se deu por mostrar como e por que a pobreza e a fome não são necessariamente eliminadas por melhoras econômicas e aumento da renda média.

Para ele, a diversidade humana é um aspecto fundamental em seu interesse em igualdade e apresenta a relação entre a heterogeneidade das pessoas e a divergências na avaliação da igualdade. A diversidade dos seres humanos é imensa, tanto em características pessoais como sociais, e essa diversidade resulta nas diferenças na avaliação da igualdade.

A simplificação dessas diferenças pode resultar na desconsideração de aspectos centrais importantes das exigências de igualdade. É necessário lidar com a diversidade de foco na avaliação da desigualdade. Por isso, a extensão da desigualdade real de oportunidade não pode ser deduzida da magnitude da desigualdade de rendas, depende também da variedade de características físicas e sociais que afetam nossas vidas e fazem de nós quem somos. Assim, deve-se importar com as dificuldades que as pessoas têm, em comparação com as outras, para converter a renda em bem-estar e liberdade.

E a educação que busca formar indivíduos críticos está ligada diretamente a diminuição da desigualdade, a meu ver. Quanto mais acesso ao conhecimento e permanência escolar, mais chances de desenvolver indivíduos que consigam refletir e agir em função do seu bem-estar, com liberdade de crença, pensamento e ação. E a instituição escolar que consiga reconhecer e trabalhar com a diversidade estará mais perto de contribuir com a igualdade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas:** rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ANDIFES. **Reforma Universitária:** proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. Brasília: ANDIFES, jun. 2004.

ANDOLFI, M.; ÂNGELO, C.; MENGHI, P.; NICOLO-CORIGLIANO, A. **Por trás da máscara familiar:** um novo enfoque em terapia de família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AMÂNDIO, S. L. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire, **Sociologia, Problemas e Práticas [Online]**, n. 76, 2014. Disponível em: <<http://spp.revues.org/1669>>. Acesso em: 30 set. 2017.

AZEVEDO, F. F. dos S. **Dicionário Analógico da Língua Portuguesa:** ideias afins/thesaurus. 2 ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (Coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-99.

BARROS, M.M.L. Trajetória de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 71-92, jul./dez. 2010

BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas:** uma visão humanística. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. Texto original de 1967.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. **De la Justification. Les économies de la grandeur.** Paris: Gallimard, 1991.

BOTTOMORE, T.; OUTHWAITE, W. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. pp. 22-27.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Meditações pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil (2001).

_____. **A Miséria do Mundo.** São Paulo: Ed. Vozes, 2003.

_____. **A escola conservadora:** As desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. do C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso de UFMG. **Avaliação: Revista de rede de avaliação institucional da educação superior**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 161-189, set. 2003.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, n. 49, p. 263-271, ago. 2011.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Câmara dos Deputados. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **Congresso Nacional**. Câmara dos Deputados. Lei n.º 9.192, de 21 de dezembro de 1995, que altera dispositivos da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9192.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **Congresso Nacional**. Câmara dos Deputados. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Ministério da Educação**. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, MEC. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/178/Plano%20de%20Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20raz%C3%B5es%2c%20princ%C3%ADpios%20e%20programas.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **Ministério da Educação**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09aWRlYiZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWYyY2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI=>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

CARMO, G. T. (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

_____; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 63, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

_____; OLIVEIRA, G. E.; ALMEIDA, G. M. M. Da inquietação sobre a abissal diferença quantitativa entre as publicações sobre a permanência e a evasão escolar. In: CARMO, G. T. (Org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e êxito escolar: um giro paradigmático**. Ed. Brasil Multicultural. Campos dos Goytacazes-RJ, 2018

_____; SANTOS, D. B. R.; MANGUEIRA, G. Educação de Jovens e Adultos na contramão da evasão: o enigma da permanência escolar. **Cátedra digital**, v. 3, p. 1-8, 2017.

CAMPOS DOS GOYTACAZES, **Perfil 2018**, disponível em:
<https://www.campos.rj.gov.br/newdocs/1542233062PERFILCAMPOS2018.pdf>

CARMO, G. T.; LIMA, C. M. V. No Brasil, combater a evasão na escola tem o mesmo sentido que promover, nela, a permanência? - uma indagação sob duas perspectivas da noção de compromisso. **Seminário Temas & Debates 1**. Envolver, comprometer, pertencer: os interstícios de uma inclusão escolar em permanência, Universidade Nova de Lisboa, CICS/FCSH 25 a 28 nov. 2016.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo vital familiar**. Porto Alegre: Ed Artes Médicas, 1995.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, dez. 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 05/03, de 2003. Reconhece a Psicologia Social como especialidade em Psicologia para finalidade de concessão e registro do título de Especialista. Brasília, 2003.

DEBERT, G. G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 144, set./dez. 2011.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2007.

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Ed Martins Fontes, 1999.

_____. **O suicídio: estudo de sociologia**. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2000.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo. Ed: Paz e Terra, 2011.

GAIOSO, N. P. de L. **O Fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** Brasília, 2005.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

IBGE. **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2016.** Acesso em 01/03/2019. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_dou.shtm

IFF. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Fluminense – PDI 2010- 2014.** Campos dos Goytacazes: IFF, 2010.

IFF. **Resolução nº 39 de março de 2016,** que aprova o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense, constante no Anexo I desta Resolução.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

JUNIOR, P.L. & MASSI, I. **Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação.** Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.

KANT, I. Crítica da razão pura. 1788. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000016.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

KRAWCZYK, N. Reflexão Sobre Alguns Desafios Do Ensino Médio No Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752–769, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

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

_____. **Homem Plural: os determinantes da ação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. **A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização.** Em: Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, dez., 2015. Pp. 1393-1404. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1393.pdf>.

_____. Elementos para uma teoria da criação literária: o caso de Franz Kafka. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 47, p. 48-72, jan./abr. 2018.

_____. Do *habitus* ao patrimônio individual de disposições - rumo a uma sociologia em escala individual. **Revista das Ciências Sociais**, v. 34, n. 2. 2003, p. 7-29. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/33926/73558>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

LEWIS, D. **On the plurality of the worlds**. Oxford: Blackwell Publishing, 1986. Disponível em: <http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content_store/Sample_Chapter/97080631224266/Lewis%20On%20Plurality.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

LINHARES, C. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, v. 6, n. 31, p. 139-160, 2007.

MATOS, L. A. de; PAES DE CARVALHO, C. **Permanência no Ensino Médio Profissional: o caso do Instituto Federal Fluminense campus Cabo Frio**. Rio de Janeiro, 2018. 183p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MEC. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Avaliação: Revista de rede de avaliação institucional da educação superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 55-65, dez. 1996.

MCGOLDRICK, M. **The Genogram Journey: reconnecting with our Family**. W.W. Norton \$ company Inc. New York. 2011.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, S. B.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS Faculdade de Educação – FACED – Porto Alegre/RS – Brasil. Disponível em: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabes/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

NOBRE, J. C. A.; PEDRO, R. M. L. R. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, RJ, n. 14, dez. 2010.

NÓVOA, A. Os professores na virada do século. **Cadernos de Pedagogia**, n. 286, dez. 1999.

OLIVEIRA, G. E. E.; OLIVEIRA, M. R. N. S. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015.

PAES, R. S. S. Z.; BARCELOS, J. L. P. B. Permanência Escolar: contribuições do trabalho da psicologia na Coordenação de Atendimento ao Educando. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/VOLUME-04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PAIVA, J. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, G. (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. pp. 99-116.

PATRÃO, C.N.; PEREIRA, L.A.C. **A segregação residencial como fenômeno relacional: um estudo de caso sobre o 1º distrito de Campos dos Goytacazes**. (no prelo 2019).

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: TAQueiroz, 1990.

PEREIRA, J. P. **O desafio de saber ensinar: em busca da qualidade docente no PROEJA**. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2017.

PESSANHA, J. H. DA S. **Uma questão é o acesso, outra é a permanência escolar: um estudo do PROEJA a partir do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Guarus**. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2016.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. 2002. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20Sobre%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

REIS, D. B. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, BA, 2009.

_____. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. pp. 73-82.

RESENDE, J. M. V. S. de. **A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

_____. **Mensagem por e-mail a Gerson do Carmo**. De: josemenator@gmail.com para: gtavares33@yahoo.com.br, em 25 nov. 2015.

_____. **A permanência pode ser vista como objeto sociológico?** Entrevista realizada por Cristiana Barcelos da Silva, Lisboa, maio. 2017. Não publicada.

_____, J. M.; CAETANO, P. A arte de fazer a medida. O julgamento dos professores em contextos de avaliação escolar. In: VIEIRA, M. M. (Org.). **O futuro em Aberto**. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2015, pp.97-129.

_____; PACHECO, E. (Orgs.). **Institutos Federais: um futuro por armar**. Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal, RN: Editora IFRN, 2009.

RIBEIRO, M. A.; RISSO, S. R. Ação afirmativa, permanência e desempenho escolar: pesquisa sobre os alunos cotistas do Instituto Federal Fluminense. Em: CARMO, G. T. (Org.). **Dos estudos da evasão para os da permanência e êxito escolar: um giro paradigmático**. Ed. Brasil Multicultural. Campos dos Goytacazes-RJ, 2018.

RICOEUR, P. Para uma ética do compromisso. Entrevista realizada por Jean-Marie Muller e François Vaillant. **Revista Alternatives Non-Violentes**, n. 80, pp. 2-7, out.1991.

SEMESP. Mapa do ensino superior 2016. Disponível em:

<http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SEM, A. **Desigualdade Reexaminada**. São Paulo / Rio de Janeiro, Editora Record, 2001.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

THEVENOT, L. *L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découverte. 2006.

TINTO, V. **Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research**. New York: Columbia University, Teachers College. Office of Planning, Budgeting and Evaluation, Jun. 1973.

_____. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**, v. 59, p. 438-455, 1988.

_____. Principles of effective retention. **Journal of The First-Year Experience & Students in Transition**, v. 2, n. 1, p. 35-48, 1990.

_____. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, n. 68, p. 599-623, 1997.

_____. Student success and the building of involving educational communities. **Higher Education Monograph Series, Syracuse University**, v. 2, 2003.

_____. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006. Disponível em: <http://csr.sagepub.com/content/8/1/1.short>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Theory & Practice**, v. 9, Issue 3, Dec. 2015

_____. Reflexions on Student Persistence. **Student Success**, v. 8, n. 2, p. 1-8, Jul. 2017.

_____; RUSSO, P. Coordinated studies programs: Their effect on student involvement at a community college. **Community college review**, v. 22, n. 2, p. 16-25, 1994.

UMA CRÍTICA PARA O PRESENTE: entrevista com Luc Boltanski 221 2014.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das Sociedades Complexas. Rio de Janeiro: Ed Jorge Zahar, 1994.

WALSH, F. A family resilience framework: Innovative practice applications. **Family Relations**, n. 51, p. 130-137. 2002.

_____. The concept of family resilience: Crisis and challenge. **Family Process**, n. 35, p. 261-281, 1996.

_____. **Fortalecendo a resiliência familiar** (M. F. Lopes, Trad.). São Paulo: Roca, 2005.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

APÊNDICE 1 – NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA EM EDUCAÇÃO

O Nucleape é um grupo operativo que assume o “promover a permanência escolar” como um paradigma mais rico do que o “combater a evasão”.

Ele é um Grupo Operativo, tomada emprestado de Enrique Pichón-Rivière, que se caracteriza pela centralidade na tarefa (macro e micro) no âmbito de um dado projeto. Esse empréstimo se aplica a questões de envolvimento (social, acadêmico, pedagógico) com projetos para a implementação de políticas públicas voltadas para a permanência e êxito dos estudantes. Por conseguinte, todas as tarefas são consideradas situações de aprendizagem coletiva entendida como processo de interação, de apropriação do real, de resposta coerente e significativa às demandas por resultados de uma educação de qualidade.

Dessa forma, o conjunto de integrantes, como totalidade, na prática, abordam e se envolvem com as dificuldades que se apresentam em cada momento da tarefa, fazendo emergir situações de esclarecimento sobre mal-entendidos e estereótipos que dificultam a comunicação para a operacionalização coletiva de um dado projeto.

Na perspectiva de grupos operativos, além da noção de tarefa, é fundamental para a vida do grupo: o vínculo como representação subjetiva que cada um dos membros tem sobre si e sobre os outros; a construção na interação destes num tempo e espaço comum de forma mútua porque esta acontece quando internalizamos o outro e somos internalizados por ele.

O principal vetor para fomentar essa aprendizagem em processo de construção coletiva do Grupo Operativo (escuta de diferentes pontos de vista formativos/profissionais) é a aposta na diversidade de: formações, níveis de escolaridade, ocupações laborais, abordagens sobre a permanência na educação. Assim, de certa forma, todos os projetos, pesquisas, formações e ou metodologias do Nucleape podem ser considerados como interdisciplinares.

No Brasil não tem tradição de pesquisa no Brasil e no mundo, por isso uma das metodologias usadas pelo Nucleape é a conversação criativa. Partindo de George Herbert Mead, de Norbert Elias, de Ilya Prigogine, de António Damásio, de Kant e de Hegel e da própria investigação no grupo de doutoramento de Ralph Stacey, entre 1994-1998, o grupo estabeleceu uma proposta baseada na interação comunicacional humana.

A questão é: o que fazemos quando ainda não desenvolvemos uma ferramenta segura para qualquer problema realmente desconhecido? Basicamente conversamos. Com quem? Com aqueles que nos estão próximos. Depois, viramo-nos para aqueles com quem já

conversamos e gostamos de conversar. Depois trazemos para um círculo mais reduzido uma série de palavras novas sobre as quais não estamos muito seguros. E, então, podemos conjuntamente descobrir novas ideias e novas soluções. Depois, as palavras novas tornam-se habituais, e começamos a utilizá-las em ações materiais. Finalmente conseguimos reduzi-las a escrito e a proposições.

O Nucleape considera que o termo permanência é um conceito em aberto, em construção, dada a necessidade de ampliar sua compreensão para além da perspectiva estática de “ficar” na escola. Nesse caminho, traz o filósofo Gilles Deleuze e seu tradutor para a filosofia da educação, Silvio Gallo, como referências para incentivar, sem censuras, a emersão de ideias e práticas que resultem em um pensar contínuo e cumulativo sobre o que vem a ser permanência na educação. O ponto de apoio, nesse caso, é o dispositivo denominado “exercício da paciência do conceito” formulado por Gilles Deleuze e explicitado por Silvio Gallo na tarefa de pensar a filosofia da educação pelo viés da “criação”.

O trabalho de criação ou de recriação de um conceito exige paciência porque conceito é a instituição de um acontecimento, suscitado por problemas vividos na pele, sentidos com intensidade (GALLO, 2009, p. 181). Como não se consegue resolver os problemas de uma só vez, a paciência é exigida na visita aos conceitos já criados, para recriar ou criar o novo. Para Gallo (2009, p. 282), assim como os problemas devem ser aqueles sentidos com intensidade, os conceitos devem ser como afetos, que nos tocam ou não. É o afeto que possibilita ou não a nossa adesão à perspectiva de paciência do conceito – seja no processo de recriação ou criação conceitual.

Um projeto do Nucleape desde junho de 2016 foi a tradução de obras de Vincent Tinto, sociólogo americano. Em novembro de 2017, esse grupo de pesquisa concluiu a tradução, seguida de apresentação e discussão, de 20 artigos de sua autoria, com ou sem colaboradores. Em 2018, a ação principal do Nucleape, será a continuidade desse projeto, com atividades de sistematização das noções, práticas, avaliações e hipóteses – com foco na realidade do IFF – construídas ao longo dos quase 50 anos de pesquisa do autor. Interessa-nos destacar, principalmente: a) o processo de descobertas que justificam o abandono progressivo da ênfase na evasão para passar a enfatizar a permanência e êxito de todos os estudantes de qualquer instituição educacional e; b) a centralidade da sala de aula como lugar privilegiado, numa instituição educacional, para avançar nas reflexões e ações com foco na permanência escolar.

Para tal, o grupo apropria-se da categoria *experiência instituinte* desenvolvida por Linhares (2007). Suas pesquisas congregam toda uma bibliografia referente às reformas educacionais, inovações e movimentos instituintes na escola. Além dessas, agrega instrumentos epistemológicos para perceber outros tipos de relações pedagógicas, ainda embrionárias, que prometem alargar práticas e concepções de conhecimento escolar por meio dos quais objeto e sujeito se interpenetram e se conjugam com a vida, assumindo a responsabilidade de exercitá-la de forma respeitosa e incluyente, representativa de uma educação de qualidade.

Dessa forma, as ações de pensar, agir e escrever sobre a permanência na educação podem ser consideradas como uma gênese de construção coletiva, mesmo que ainda em formação dispersa, pelo fato de as tomarem como *experiências instituintes* sob o princípio do direito à qualidade da educação no Brasil.

E o espaço escolar mais importante para o processo de permanência é a sala de aula. Os encontros educativos que nela ocorrem são uma das principais características da experiência educacional do estudante. A sala de aula é a encruzilhada [no sentido de que é onde os caminhos se cruzam] onde o social e o acadêmico (docentes e afins) se encontram. Assim, o envolvimento acadêmico e social ou integração devem ocorrer, principalmente, na sala de aula.

Uma questão fundamental para o Nucleape é a diferença entre olhar a evasão e a permanência. Para Tinto (2006), “[...] uma coisa é entender por que os alunos saem; outra coisa é saber o que as instituições podem fazer para ajudar os alunos a ficarem e obterem sucesso”. Neste caso, sair não é a imagem espelhada de ficar. Saber por que os alunos saem não diz, diretamente, porque os estudantes persistem. Saber por que o aluno sai não diz às instituições pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os alunos a ficar e ter sucesso.

Essa ruptura com o discurso sobre a evasão parece necessária aos pesquisadores com o objetivo de fazer algo diferente ou contrário ao que vem sendo pesquisado na escola, um discurso que não leva a nada e que, por isso, pode ser “trocado” por outro mais “otimista”.

Conforme Carmo e Carmo (2014, p. 16), dentre as poucas publicações encontradas sobre permanência, de modo geral, estas se propõem a: 1- anunciar, de forma direta, a escolha de outro caminho, justificando-a de formas variadas, mas a partir da negação do caminho existente; 2- constituir nichos de sentido, como maneira de delimitar domínios de práticas pedagógicas e de gestão sobre permanência escolar; 3- perceber que o direito à educação de

qualidade é um referente que corresponde e se adapta melhor à expressão “garantir a permanência” do que àquela que diz “reduzir a evasão”.

A partir da constatação dessa significativa diferença quantitativa e qualitativa, o grupo do Nucleape se pergunta por que há tão poucos estudos sobre a *permanência escolar*, se desde a LDBEN Nº 9394 de 1996, em seu Art. 3º Inciso I, ela está legitimada institucionalmente pelo “princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. E, na direção contrária, porque tantos trabalhos popularizaram a expressão “acesso e permanência na escola” como se fosse uma palavra composta de significado único, sem dar visibilidade especificamente à *permanência*. E, finalmente, por que a visibilidade dessa expressão – permanência escolar – não interessou à Academia por mais de duas décadas, após 1996³¹, e a da evasão escolar sim, se esta última não consta em qualquer artigo da LDBEN vigente.

³¹ Ano da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394.

APÊNDICE 3 – A TRAJETÓRIA DOS TRÊS ALUNOS QUE OPTARAM POR NÃO CONTINUAR ESTUDANDO, NO TEMPO EM QUE ESTIVERAM NO IFF

Neste apêndice são apresentados, resumidamente, a trajetória no tempo em que estiveram no IFF dos três alunos que optaram por não continuar estudando nesta instituição.

Kamila

Kamila, a única menina e a única branca do grupo, vinha de família com situação sócio econômica um pouco melhor que os meninos. O irmão mais novo estava no ensino fundamental, mãe é arquiteta e o pai fotógrafo.

Entrou no IFF pois o pai queria: “ele achava que teria muito emprego por causa do porto do Açú e da plataforma da Petrobrás”. Como ela ainda não sabia o que caminho seguir nos estudos, fez o processo seletivo. Logo que começou a estudar, percebeu que não era mesmo aquilo que queria: “tinha muita matemática. E desde criança minha mãe achava que eu tinha discalculia, imagina se eu ia conseguir terminar o curso?”.

Porém gostava do IFF, fez boas amizades e começou a namorar um aluno do mesmo curso. Como não tinha perspectiva nos estudos, continuou estudando, apesar das reprovações em 2012 e 2013. Os amigos e o namoro colaboravam para sua permanência no IFF, mas não para que ficasse em sala ou se engajasse nos estudos.

Ela não sentia dos pais a cobrança para terminar os estudos, dizia que eles respeitavam seu tempo e que sabiam da sua indecisão quanto ao seu futuro profissional. Via a mãe como a que tinha estabilidade financeira, que segurava as pontas nos problemas. O pai, para ela, um artista, aquele que conseguiu seguir uma carreira que gostava.

Na dinâmica sobre escrever o nome de pessoas que admirasse, colocou seus pais e pessoas que conseguiam viver do que gostavam. Mas ela ainda não havia encontrado o que gostava. Nos seus desejos, pensando cinco anos a frente, gostaria de estar “bem longe do ensino médio, trabalhando, namorando, ter viajado, com um carro e bem tatuada. Faculdade talvez...”. Os estudos não faziam parte das suas metas.

E concluir o ensino médio parecia importante para se livrar de um peso e não uma conquista. Com todas as distrações da escola (quiosque, namoro, sala de música) e o sentimento de não cobrança familiar, a conclusão dessa etapa do ensino parecia algo distante e pouco desejado.

Achar uma motivação para seguir o caminho dos estudos ou de uma profissão levou um tempo. Depois de conseguir passar para o segundo ano do ensino médio, em 2015, decidiu sair da escola. Concluiu o ensino médio pelo supletivo e começou a trabalhar em lojas. Desenvolveu seu gosto por maquiagem, fez curso e trabalha como maquiadora. Desenvolveu o gosto por fotografia e fez várias tatuagens.

Neste percurso, iniciou o curso de pedagogia em uma faculdade particular da cidade. Enviou uma foto para equipe da CAE por rede social com a nota da proa (9,7), revelando ter encontrado algo que a cativou.

Matheus

Matheus era um aluno alegre, que cativava amizades. Gostava de futebol e, principalmente, de música. Fazia parte do grupo de alunos responsáveis pelo espaço musical e rádio do campus. A sala de aula não era tão interessante.

Dos seis alunos, era o mais maduro, apesar das atitudes que não colaboravam para concluir o ensino médio. Não falava do pai e seu exemplo era a irmã, que após ter se formado em química, era a base de sustento da casa. Se considerava irresponsável e tinha vontade de ter uma vida estruturada e um bom emprego, principalmente para ajudar a mãe.

Quando pensava em desistir do curso para trabalhar, refletia: “sou o único homem da família e ainda estou no ensino médio. Tenho que colaborar em casa e estudando não dá”. No segundo ano do ensino médio fez o ENEM e com sua pontuação poderia concluir o ensino médio. Porém, por falta de um documento, não pode pedir a conclusão. Este fato o desestimulou e ele parou os estudos para trabalhar. Continua envolvido com a música, fazendo parte de um ministério de música na igreja que frequenta.

Hoje ele trabalha e ajuda no sustento de casa. Pensa em voltar a estudar, quer concluir seu curso no IFF, mas pelo horário de trabalho e da igreja, está com dificuldades de voltar. Kamila definiu a escolha dele da seguinte forma: “são prioridades. Para ele trabalhar e estar na igreja é mais importante hoje”.

Wesley

A equipe da CAE teve o primeiro contato com Wesley pois ele se envolveu em um problema na escola. Ele era um adolescente debochado, que implicava com os colegas, respondia professores e sua fala tinha, constantemente, um tom de superioridade. Essas são

características que incomodam e chateiam algumas pessoas. Um outro aluno se sentiu tão mal com as esse jeito de Wesley, que um dia, após um desentendimento, o agrediu na rua.

A agressão foi grave e o caso foi parar na justiça. Como os alunos eram menores de idade, uma das orientações do juiz foi o acompanhamento da frequência e comportamento do aluno agressor na escola. O contato com Wesley e sua família foi para ajudar para que ele pudesse voltar para a escola e acompanhar o retorno a escola sem que houvesse briga ou confusão entre os dois.

Wesley, mesmo depois desse fato, continuou com seu jeito implicante e soberbo. Na época que iniciou seus estudos no IFF, em 2012, era muito questionador, principalmente das relações de hierarquia que estavam presentes no seu dia a dia: professor e aluno, pais e filhos. Era um revolucionário sem causa, e achava que sempre tinha razão.

Seus pais eram religiosos e sempre levavam os filhos (Wesley tem um irmão) para igreja e queriam que os filhos seguissem aquilo que eles (pais) acreditavam. Não aceitavam, segundo Wesley, qualquer mudança nos hábitos familiares. E essa era a maior questão para ele. Respondia à intolerância dos pais com comportamentos inapropriados na escola e em casa. Era reativo e rebelde.

Reprovou em todos os anos que esteve no IFF por falta. Tinha possibilidade de passar por nota, sempre foi inteligente, com facilidade em aprender as matérias. Seu jeito questionador fazia com que tivesse facilidade nas disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia. Porém, não se esforçava a estar em sala de aula. Estava todo dia na escola, mas não nas aulas.

Tinha namorada (aluna da escola também) e sonhava em casar-se com ela. Ele negro, ela branca. Não dizia ter problema com isso. Tinha bom relacionamento com a família dela, passavam fins de semana juntos e o pai da namorada o ajudava em alguns trabalhos de *freelancer* com fotos.

Quando resolveu sair do IFF, terminou o ensino médio pela pontuação no ENEM e começou frequentar com assiduidade grupos que discutiam a questão racial em Campos. Toca em uma banda, trabalhou em uma firma que participava de processos de licitação. Uma das licitações que a empresa ganhou foi a da pintura do muro do Rio Paraíba do Sul³² na cidade, na qual ele também participou.

³² Projeto desenvolvido de secretaria de cultura, no qual pichadores locais pintaram o muro de proteção do Rio Paraíba do Sul.

Em 2016 me procurou na CAE para discutir sobre questões raciais e tudo que estava descobrindo a respeito de si mesmo a partir dessas questões. Começou a querer ser revolucionário com causa. Sua vontade era fazer faculdade de história para ensinar crianças negras a darem valor a sua própria história. Estava começando a refletir sobre suas ações, o que poderia contribuir para a continuidade do racismo no Brasil.

E uma das relações mais afetadas foi o namoro. O término desse relacionamento, em 2017, ainda gera momentos de conflitos tanto para ele, quanto para ex-namorada. Ela não entende como ficou tanto tempo com alguém debochado e implicante. Ele não consegue se perdoar por ter ficado tanto tempo com uma menina branca. Hoje namora uma negra, que tem o mesmo nome da ex-namorada.

Ele ficou muito feliz quando conseguiu seu primeiro emprego com carteira assinada. Foi uma conquista que o possibilitou a sair de casa e se sentir mais livre para ser quem ele deseja. Ainda está no processo de descoberta de si mesmo e buscando alcançar a revolução interna.

Conseguiu aprovação, pelo SISU, no curso de graduação em Ciências Sociais da UENF, já tendo feito sua matrícula para começar o curso em 2019.1.

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Dados de identificação**

Título da dissertação: Retratos Sociológicos: do fracasso iminente à permanência e êxito escolar

Pesquisador Responsável: Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes

Orientador: Gerson Tavares do Carmo

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ___/___/_____ RG: _____

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Retratos Sociológicos: do fracasso iminente à permanência e êxito escolar”, de responsabilidade da pesquisadora Rhena Schuler da Silva Zacarias Paes, mestranda do curso de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tiver. Após ter tido esclarecimentos sobre as informações e aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra à pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter tido esclarecimentos sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo fazer retratos sociológicos de alunos com êxito no processo de permanência escolar;
2. Os encontros serão previamente marcados via mensagem eletrônica. Poderão participar dos encontros a pesquisadora e seu orientador. Serão feitos registros em áudio e foto;
3. Ao participar desse trabalho contribuirei para as discussões sobre permanência escolar e outros aspectos para a educação;
4. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de média de três encontros;

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo;
6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido;
7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde;
8. Meu nome poderá ser revelado e, se eu desejar, terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. O meu retrato sociológico será lido por mim antes da entrega do trabalho à banca avaliadora;
9. Fui informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados; e
10. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Rhena Schuler, pesquisadora responsável pela pesquisa, e-mail: rhena@iff.edu.br.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa
acima descrito.

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) participante