



UENF

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Centro de Ciências do Homem

Programa da Pós-Graduação em Sociologia Política

JOSÉ CARLOS ROCHA JUNIOR

ÊXITO ESCOLAR DE ESTUDANTES TRABALHADORES DO ENSINO MÉDIO:

Um estudo dos patrimônios individuais de disposições

Campos dos Goytacazes - RJ

Novembro

2022

JOSÉ CARLOS ROCHA JUNIOR

ÊXITO ESCOLAR DE ESTUDANTES TRABALHADORES DO ENSINO MÉDIO:

Um estudo dos patrimônios individuais de disposições

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Linha de Pesquisa: Cultura, Territorialidades e Poder.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo

Campos dos Goytacazes – RJ
Novembro
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pelo autor.

R672 Rocha Junior, José Carlos.

“ÊXITO ESCOLAR DE ESTUDANTES TRABALHADORES DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DOS PATRIMÔNIOS INDIVIDUAIS DE DISPOSIÇÕES” / José Carlos Rocha Junior. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

263 f.

Inclui bibliografia.

Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2022.

Orientador: Gerson Tavares do Carmo.

1. Patrimônios individuais de disposições. 2. Retratos sociológicos. 3. Êxito escolar. 4. Estudantes trabalhadores. 5. Ensino médio. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320

ÊXITO ESCOLAR DE ESTUDANTES TRABALHADORES DO ENSINO MÉDIO:

Um estudo dos patrimônios individuais de disposições

JOSÉ CARLOS ROCHA JUNIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Aprovação em 31 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Presidente)

Prof^ª. Dr^a. Elane Kreile Manhães
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF

Prof. Dr. Geraldo Marcio Timóteo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof. Dr. Marcos Abraão Fernandes Ribeiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF

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

Prof. Dr. Paulo Roberto Menezes Lima Junior
Universidade de Brasília – UnB

Dediquei a minha dissertação de mestrado à memória de meu pai, José Carlos Rocha. Esta tese dedico a meu filho Benjamim, que não conheceu o avô. Dedico, pois, ao futuro.

Agradecimentos

*Pra renascer em cada pedaço que ficou
E o grande amor vai juntar
E é coisa que ninguém separa mais*

Beto Guedes: “A página do relâmpago elétrico”

Ao tentar lembrar todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com a pesquisa apresentada nesta tese, percebi a impossibilidade. Durante a trajetória de estudo, pesquisa e escrita, muitas pessoas foram meu suporte. Muitas outras contribuíram de forma mais discreta, mesmo sem se darem conta do quão importante foram. Os agradecimentos que faço, portanto, não farão justiça a todos os envolvidos.

Agradeço, assim:

À família que está comigo sempre: minha esposa Luciane e meu filho Benjamim, este a quem dedico a tese. Aos agregados da casa, Juca e Linda, os beagles quase humanos que nos dão muito trabalho, mas alegrias em maior proporção. A minha mãe Penha e meu irmão Rafael.

Ao meu orientador Gerson Tavares do Carmo, pela intelectualidade que não exclui a humanidade. Por ser paciente em relação às minhas falhas. Avalio ter sido um grande feito de ambos, terminarmos esse processo construindo possibilidades de parceria futura. Um feito maior foi a substituição dos termos “professor” e “aluno” por “amigo”.

Aos professores que participaram das três bancas obrigatórias do PPGSP-UENF, que são: Marcos Abraão Fernandes Ribeiro (IFF-Fluminense) e Geraldo Márcio Timóteo (PPGSP-UENF), que participaram das bancas de defesa de projeto, de qualificação e de defesa de tese; Paulo Roberto Menezes Lima Junior (UnB), que participou das bancas de qualificação e de defesa de tese; Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO), que participou da banca de qualificação; Elane Kreile Manhães (IFF-Fluminense) e Mauro Macedo Campos (PPGSP-UENF), que participaram da banca de defesa de tese. Suas contribuições generosas foram fundamentais para o resultado final deste trabalho.

Aos jovens retratados nesta tese. Pela generosidade com que se dispuseram a conceder horas de entrevistas, sem as quais a pesquisa não existiria. Agradeço por compartilharem as histórias de suas vidas a um estranho que se tornou uma espécie de confidente por breve

período. Mesmo sendo codinomes, toda as minhas reverências a Débora de Fátima, Cássia Garcia, Lucas Zanetti, Jonas Firmino, Théo Pereira e Júlia Apolinário.

Aos colegas que intermediaram os contatos com os entrevistados. A eles devemos a possibilidade de cumprir um protocolo importante da metodologia empregada na pesquisa. São eles: Fábio Pacheco, Mércia Feletti, Pollyana Borges, Maria Eduarda e Juliana Torres.

Aos colegas da turma de doutorado 2018/1. Pelas conversas, brincadeiras e desabafos. Por compartilhar momentos crucias. Em especial Nelson Lellis, Bianca Gomes, Jacinta Medeiros, e Karine Pessôa, a Jheniffer Vieira, a Maria Luiza e Ralph Crespo.

Ao grupo de pesquisa/CNPq - “Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação, IFF/UENF” (NUCLEAPE). Compartilhamos momentos especiais de estudo e aprendizado.

Ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UENF. Em especial aos professores que interagi de alguma forma, seja cursando disciplinas ou mesmo na “troca” de ideias. E também à coordenação do curso, na pessoa de Wania Mesquita e seu comprometimento e zelo pelo programa e pelos estudantes.

À Superintendência de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, que me autorizou adentrar às escolas para aplicação dos questionários. Estendo o agradecimento a diretores, coordenadores, pedagogos e professores que contactei para a aplicação desses questionários. Foram muitos contatos, muitas idas e vindas. E aos 525 jovens que responderam ao questionário para que pudéssemos construirmos o perfil desses estudantes.

Por fim, mas não menos importante, à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, pelo fomento em forma de bolsa de estudos, fundamental para nós da classe trabalhadora.

Enquanto todo mundo espera a cura do mal

E a loucura finge que isso tudo é normal

Eu finjo ter paciência

Lenine: “Paciência”

Resumo

ROCHA JUNIOR, José Carlos. **Êxito escolar de estudantes trabalhadores do ensino médio: um estudo dos patrimônios individuais de disposições**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

O objetivo deste estudo é identificar e analisar, alicerçado no programa da sociologia em escala individual sob a perspectiva disposicionista e contextualista da ação, os patrimônios individuais de disposições de estudantes que lograram êxito no percurso do ensino médio regular, ao mesmo tempo em que conciliaram os estudos com a rotina de trabalho. As disposições individuais são patrimônios simbólicos, incorporados aos indivíduos no processo de socialização. Significa que os indivíduos, imersos em experiências de socialização mais ou menos precoces, intensas, regulares e diversificadas, incorporariam um conjunto de disposições, mais ou menos fortes, duradouras, transferíveis de um contexto ao outro de vida, e que passariam a influenciar em seus modos de crer, agir e sentir. O dispositivo metodológico utilizado para analisar os patrimônios individuais de disposições é o retrato sociológico. Este dispositivo consiste na construção biográfica de um determinado sujeito, respeitando sua singularidade, mas ao mesmo tempo enfatizando seus patrimônios de disposições e a maneira como esses patrimônios interferem em suas trajetórias na vida social. Trata-se de uma pesquisa de instrumental qualitativo que dialoga com dados quantitativos e produz seus próprios dados, em um jogo de escalas, da macro à microanálise sociológica. As disposições identificadas no patrimônio dos sujeitos retratados são plurais e, quando combinadas a determinadas propensões e competências, podem ser interpretadas como características relacionadas ao êxito escolar dos sujeitos retratados neste estudo.

Palavras-Chave: Patrimônios individuais de disposições; Retratos sociológicos; Êxito escolar; Estudantes trabalhadores; Ensino médio.

Abstract

ROCHA JUNIOR, José Carlos. **School success of working high school students**: a study of individual patrimony of dispositions. Thesis (Doctorate in Political Sociology) – State University of Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2022

The objective of this study is to identify and analyze, based on the sociology program on an individual scale under the dispositional and contextualist perspective of action, the individual assets of dispositions of students who have succeeded in the course of regular secondary education, while at the same time reconciling the studies with the work routine. Individual dispositions are symbolic patrimonies, incorporated to individuals in the socialization process. It means that individuals, immersed in more or less precocious, intense, regular and diversified experiences of socialization, would incorporate a set of dispositions, more or less strong, lasting, transferable from one context of life to another, and that would influence their ways of believing, acting and feeling. The methodological device used to analyze the individual assets of dispositions is the sociological portrait. This device consists of the biographical construction of a given subject, respecting his singularity, but at the same time emphasizing his dispositions patrimonies and the way in which these patrimonies interfere in his trajectories in social life. It is a qualitative instrument research that dialogues with quantitative data and produces its own data, in a game of scales, from macro to sociological microanalysis. The dispositions identified in the patrimony of the subjects portrayed are plural and, when combined with certain propensities and competences, can be interpreted as characteristics related to the academic success of the subjects portrayed in this study.

Keywords: Individual assets of dispositions; Sociological portraits; School success; Working students; High school.

Lista de Siglas e Abreviaturas

| | |
|--------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| Consed | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IJSN | Instituto Jones dos Santos Neves |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| Ipea | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ONU | Organizações das Nações Unidas |
| PAEBES | Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| S.E.R. | Superintendência Regional de Educação |
| SEDU | Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo |
| Seges | Sistema Estadual de Gestão Escolar |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| UENF | Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro |
| Undime | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |

Lista de gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1. Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio – 2012 a 2019. . . . | 88 |
| Gráfico 2. Percentual da frequência escolar de jovens de 15 a 17 anos por <i>quintis</i> da distribuição da renda domiciliar do trabalho per capita, Brasil, Sudeste e Espírito Santo no 4º trimestre/2019. | 89 |
| Gráfico 3. Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos concluintes do Ensino Médio no Brasil - 2012 a 2019. | 89 |
| Gráfico 4. Total de matrículas para o Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo. . . | 92 |
| Gráfico 5. Taxa de aprovação do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo (%). . . | 92 |
| Gráfico 6. Taxa de reprovação do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo (%). . . | 93 |
| Gráfico 7. Taxa de abandono do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo (%). . . | 93 |
| Gráfico 8. Total de matrículas para o Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo no Município de Cachoeiro de Itapemirim. | 94 |
| Gráfico 9. Taxa de aprovação do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo no Município de Cachoeiro de Itapemirim (%). | 95 |
| Gráfico 10. Taxa de reprovação do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo no Município de Cachoeiro de Itapemirim (%). | 95 |
| Gráfico 11. Taxa de abandono do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo no Município de Cachoeiro de Itapemirim (%). | 96 |
| Gráfico 12. Percentual dos estudantes quanto à idade (n = 525). | 109 |
| Gráfico 13. Distribuição percentual de escolarização por etapa de ensino, Brasil, região Sudeste e Estado do Espírito Santo. | 110 |
| Gráfico 14. Distribuição percentual da taxa de frequência por etapa de ensino, Brasil, região Sudeste e Estado do Espírito Santo. | 110 |
| Gráfico 15. Percentual dos estudantes quanto ao sexo (n = 525). | 111 |
| Gráfico 16. Percentual dos estudantes quanto à cor (n = 525). | 111 |
| Gráfico 17. Percentual dos estudantes quanto à escolaridade dos pais (n = 525). | 112 |
| Gráfico 18. Percentual dos estudantes quanto à moradia (n = 525). | 113 |
| Gráfico 19. Percentual dos estudantes quanto à religião (n = 525). | 114 |
| Gráfico 20. Percentual dos estudantes quanto à relacionamentos (n = 525). | 115 |
| Gráfico 21. Percentual dos estudantes quanto à expectativa de relacionamentos (n = 525). | 115 |
| Gráfico 22. Percentual dos estudantes quanto à rede educacional que estudaram durante o Ensino Fundamental (n = 525). | 117 |
| Gráfico 23. Percentual dos estudantes quanto à reprovação (n = 525). | 117 |
| Gráfico 24. Percentual dos estudantes quanto às séries e anos escolares que mais reprovaram. Múltiplas respostas (n = 118). | 118 |
| Gráfico 25. Percentual dos estudantes quanto à reprovação por sexo (n = 425). | 118 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 26. Percentual dos estudantes quanto à reprovação por cor (n = 425). | 119 |
| Gráfico 27. Taxa de distorção idade-série Ensino Fundamental e Médio segundo o sexo (%) | 120 |
| Gráfico 28. Percentual de respostas segundo os motivos de reprovações. Múltiplas respostas (n = 122). | 121 |
| Gráfico 29. Percentual de respostas quanto aos sentimentos gerados pelas reprovações. Múltiplas respostas (n = 128). | 122 |
| Gráfico 30. Percentual de respostas quanto a representação do ensino médio para os estudantes. Múltiplas respostas (n = 555) | 122 |
| Gráfico 31. Percentual dos estudantes quanto ao ingresso no ensino superior (n = 255). | 123 |
| Gráfico 32. Percentual de respostas quanto ao comportamento dos estudantes em relação às Atividades propostas pelos professores. Múltiplas respostas (n= 1877) | 124 |
| Gráfico 33. Percentual de respostas quanto ao compromisso com os estudos fora do horário escolar. Múltiplas respostas (n = 589). | 125 |
| Gráfico 34. Percentual de respostas quanto a amizades na escola. Múltiplas respostas (n = 1329). . . | 126 |
| Gráfico 35. Taxa de desemprego e de ocupação dos jovens de 15 a 29 – 2012 a 2019 (%). | 128 |
| Gráfico 36. Percentual dos estudantes quanto a ocupação após o turno escolar (n = 525) | 128 |
| Gráfico 37. Percentual dos estudantes quanto ao tipo de ocupação após o turno escolar (n = 525) . . | 129 |
| Gráfico 38. Percentual dos estudantes quanto às experiências de trabalho (n = 171) | 129 |
| Gráfico 39. Percentual dos estudantes quanto à locomoção para o trabalho (n = 171) | 130 |
| Gráfico 40. Percentual de respostas quanto aos motivos que os levaram a conciliar estudo e trabalho. Múltiplas respostas (n = 226) | 131 |
| Gráfico 41. Percentual de respostas quanto à destinação dos salários. Múltiplas respostas (n = 162). . | 132 |
| Gráfico 42. Percentual de estudantes quanto às maiores dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho (n = 171) | 132 |
| Gráfico 43. Percentual de estudantes quanto à questão se gostariam de poder se dedicar mais aos estudos ou ao trabalho (n = 171) | 133 |
| Gráfico 44. Percentual de estudantes quanto à questão se tivessem que optar entre as situações de estudo ou trabalho (n = 171) | 133 |
| Gráfico 45. Percentual de respostas quanto aos aspectos que os estudantes julgavam necessários para um bom emprego. Múltiplas respostas (n = 1246) | 134 |
| Gráfico 46. Percentual de respostas quanto ao que os estudantes consideram um bom emprego. Múltiplas respostas (n = 1342) | 135 |
| Gráfico 47. Percentual de respostas quanto às tarefas ou práticas que os estudantes realizam com mais frequência em suas casas. Múltiplas respostas (n só estudam = 727; n estudam e trabalham = 346) . | 137 |
| Gráfico 48. Percentual de respostas quanto às fontes de leitura que os estudantes mais fazem uso. Múltiplas respostas (n = 565) | 138 |
| Gráfico 49. Percentual de estudantes quanto à frequência de leitura. (n = 525) | 138 |
| Gráfico 50. Percentual de respostas quanto aos meios que os estudantes utilizam para manterem-se informados. Múltiplas respostas (n = 1422) | 139 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 51. Percentual de respostas quanto aos ambientes que os estudantes mais frequentam. Múltiplas respostas (n = 1225) | 140 |
| Gráfico 52. Percentual de respostas quanto às atividades artístico-culturais praticadas pelos estudantes. Múltiplas respostas (n só estudam = 382; n estudam e trabalham = 169) | 140 |
| Gráfico 53. Percentual de respostas quanto às práticas esportivas mantidas pelos estudantes. Múltiplas respostas (n = 525) | 141 |
| Gráfico 54. Percentual de respostas quanto aos recursos que os estudantes mais utilizam para ouvir músicas. Múltiplas respostas (n = 811) | 142 |
| Gráfico 55. Percentual de respostas quanto aos estilos musicais preferidos dos estudantes. Múltiplas respostas (n = 1188) | 143 |
| Gráfico 56. Percentual de respostas quanto aos produtos audiovisuais mais consumidos pelos estudantes. Múltiplas respostas (n = 1352) | 144 |

Lista de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Teses que utilizam da sociologia disposicionista lahireana em pesquisas sobre percursos escolares. | 57 |
| Tabela 2. Autoavaliação dos estudantes quanto ao esforço pessoal. | 65 |
| Tabela 3. Quantitativo de escolas que ofereceram a terceira série do Ensino Médio no ano letivo de 2019, turmas e matrículas. | 66 |
| Tabela 4. Comparativo entre a previsão de aplicação do questionário e a quantidade aplicada. | 68 |
| Tabela 5. Quantidade de estudantes avaliados pelos professores e a selecionados para entrevistas. . . | 70 |
| Tabela 6 Intermediação para contatos com os entrevistados. | 71 |
| Tabela 7 Perfis-tipo dos entrevistados. | 72 |
| Tabela 8 Aplicação das entrevistas: datas e duração dos registros de áudio. | 76 |
| Tabela 9. Histórico de repasses do Fundeb aos estados da Federação. | 84 |
| Tabela 10. Distribuição por município das escolas pertencentes a SRE de Cachoeiro de Itapemirim. . | 91 |

Lista de quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. Guia de entrevistas | 62 |
| Quadro 2. Diferenças de escopo em relação ao modelo de Bernard Lahire (2004) | 146 |

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Agradecimentos | 5 |
| Resumo | 8 |
| Abstract | 9 |
| Lista de siglas e abreviaturas | 10 |
| Lista de gráficos | 11 |
| Lista de tabelas | 13 |
| Lista de quadros | 13 |
| Introdução | 16 |
| Capítulo 1 - MAPAS E CAMINHOS: | |
| Definições teóricas e conceituais necessárias e percurso metodológico | 21 |
| 1.1 Situando a pesquisa no campo científico | 21 |
| 1.2 Para além da reprodução: o êxito escolar como fio condutor de análise | 25 |
| 1.3 Aumentando a objetiva: da macroanálise à sociologia em escala individual | 35 |
| 1.4 Patrimônios individuais de disposições: o social individualizado | 38 |
| 1.4.1 Do <i>habitus</i> às disposições | 39 |
| 1.4.2 Prolongamentos críticos sob a perspectiva disposicionista | 44 |
| 1.4.3 Disposições individuais socialmente incorporadas a agir, crer e sentir | 47 |
| 1.4.4 As dobras do social: uma metáfora do social individualizado | 52 |
| 1.4.5 O que se incorpora e o que se transfere | 53 |
| 1.5 Retratos sociológicos: apropriações e construção de um dispositivo próprio | 55 |
| 1.6 Explorando o campo de pesquisa: uma busca intencional | 64 |
| 1.7 Notas sobre a aplicação dos questionários e seleção dos entrevistados | 66 |
| 1.8 Notas sobre a realização das entrevistas | 70 |
| Capítulo 2 – OS LUGARES | |
| Análise do campo da educação escolar | 78 |
| 2.1 Escola: forma, tempo escolar e tempo de seus sujeitos | 78 |
| 2.2 Ensino Médio: conjunturas, configurações, indefinições e desafios | 80 |
| 2.3 Ensino Médio no Espírito Santo | 91 |
| 2.4 Ensino Médio no Município de Cachoeiro de Itapemirim | 94 |

Capítulo 3 – A POPULAÇÃO

As juventudes e os jovens estudantes pesquisados 98

| | |
|---|-----|
| 3.1 Juventude: uma construção histórica, social e política | 98 |
| 3.2 Ingressantes no ensino médio público: condições juvenis | 106 |
| 3.3 Perfil dos estudantes pesquisados: aspectos gerais | 109 |
| 3.4 Relações sócioescolares dos estudantes pesquisados | 116 |
| 3.5 Os estudantes pesquisados e suas relações com o mundo do trabalho | 126 |
| 3.6 Os estudantes pesquisados e seus amplos domínios de relações | 135 |

Capítulo 4 – OS INDIVÍDUOS

Sujeitos sociais e seus patrimônios individuais de disposições 145

| | |
|--|-----|
| 4.1 Diferenças em relação ao modelo de Bernard Lahire | 145 |
| 4.2 Retrato Sociológico de Débora de Fátima: “Dá para dar conta... sempre dá” | 147 |
| 4.3 Retrato Sociológico de Jonas Firmino: “Quero ser o topo do mundo” | 164 |
| 4.4 Retrato Sociológico de Cássia Garcia: “Sempre fui a louca das humanas” | 179 |
| 4.5 Retrato Sociológico de Théo Pereira: “Todo mundo confiava em mim” | 194 |
| 4.6 Retrato Sociológico de Lucas Zanetti: “Ter uma família que te apoia, o resto...” | 207 |
| 4.7 Retrato Sociológico de Júlia Apolinário: “A gente precisa se moldar” | 221 |

Conclusões

Balanco dos retratos sociológicos e encaminhamentos possíveis 237

| | |
|---|-----|
| 5.1 Os indivíduos são “fabricados” | 238 |
| 5.2 Balanco dos retratos sociológicos a respeito das relações de trabalho | 241 |
| 5.3 Balanco dos retratos sociológicos a respeito das relações escolares | 242 |
| 5.4 Balanco dos retratos sociológicos a respeito dos domínios culturais | 245 |

Referências bibliográficas 250

Apêndices

| | |
|--|-----|
| Apêndice A: mini-questionário aplicado durante a exploração do campo de pesquisa. | 256 |
| Apêndice B: questionário aplicado aos estudantes na primeira fase da pesquisa de campo . | 257 |
| Apêndice C: questionário aplicado aos professores na primeira fase da pesquisa de campo | 263 |

Introdução

*Trago no sonho e no sangue motivos pra lutar
O que eu sou, eu sou em par
Não cheguei sozinho*

Lenine e Carlos Posada: “Castanho”

Sabe-se que, para os jovens, a escola não é apenas um ambiente de aprendizado; é também um espaço importante de vivências diversas. Sabe-se, da mesma forma, que o mundo do trabalho não é um tema periférico para os jovens estudantes brasileiros e que não são raros os casos de estudantes trabalhadores de origem popular que constroem trajetórias exitosas na escola, mesmo conciliando os estudos com o trabalho. A sociologia tem dado importantes contribuições nos estudos cujo foco está na relação entre a juventude, a escola e o trabalho.

O objetivo deste estudo é identificar e analisar o patrimônio individual de disposições de estudantes que lograram êxito no percurso do ensino médio regular, ao mesmo tempo em que conciliaram os estudos com a rotina de trabalho. Trata-se de buscar entender os efeitos das disposições individuais em relação ao êxito escolar dos estudantes pesquisados. O estudo alicerça-se no programa da sociologia em escala individual sob a perspectiva disposicionista e contextualista da ação. Perspectiva esta que tem como propósito lançar um olhar específico sobre as realidades individuais, uma realidade mais heterogênea e plural do que aquela observada em análises de escalas de observação mais amplas e abrangentes.

O que estabelecemos como critério para estudantes exitosos não são aqueles que começaram um percurso escolar no ensino superior. A razão se deve ao fato de que os estudantes podem construir um percurso exitoso no ensino médio sem que tenham condições objetivas de cursarem o ensino superior, ou mesmo, considerando seus projetos pessoais, o ensino superior seja adiado ou mesmo não fazer parte dos projetos futuros, pelas mais diversas razões. Também não estabelecemos como critério de aluno exitoso aqueles que foram “bons alunos” durante toda a educação básica, pois esse critério desconsidera que o estudante pode construir uma trajetória exitosa especificamente no ensino médio, mesmo que tenha apresentado “situações de fracasso”, nos termos utilizados por Charlot (2007, p. 37), durante o ensino fundamental.

As disposições individuais são patrimônios simbólicos, incorporados aos indivíduos no processo de socialização. Elas também podem ser entendidas como o social incorporado ao indivíduo ou mesmo o social individualizado. Significa que os indivíduos, imersos em experiências de socialização mais ou menos precoces, intensas, regulares e diversificadas, incorporariam um conjunto de disposições, mais ou menos fortes, duradouras, transferíveis de um contexto ao outro de vida, e que passariam a influenciar em seus modos de crer, agir e sentir.

O dispositivo metodológico utilizado para analisar os patrimônios individuais de disposições é o retrato sociológico. Este consiste na construção biográfica de um determinado sujeito, respeitando sua singularidade, mas ao mesmo tempo enfatizando seus patrimônios de disposições e a maneira como esses patrimônios interferem em suas trajetórias na vida social. Os retratos sociológicos têm a potencialidade de demonstrar que as atitudes dos indivíduos em relação às suas experiências nas diversas instâncias da vida social, estão relacionadas a variadas experiências de socialização.

Outro ponto a ser exposto é que, apesar de tratar-se de uma pesquisa de instrumental qualitativo, ela dialoga com dados quantitativos e produz seus próprios dados, em um jogo de escalas, da macro à microanálise sociológica. Para tanto, foram aplicados 525 (quinhentos e vinte e cinco) questionários em estudantes da terceira série do ensino médio, para se obter o perfil população pesquisada. Desse contingente, 154 (cento e cinquenta e quatro) estudantes, aqueles que conciliaram os estudos com o trabalho, foram avaliados por seus professores, sob critérios estabelecidos pela pesquisa, para identificação dos que atendiam ao perfil necessário. Dessa segunda amostragem, 12 (doze) estudantes foram identificados como candidatos para as entrevistas. Desses últimos, 06 (seis) foram retratados dentro do dispositivo metodológico retrato sociológico.

A hipótese que norteou a pesquisa é que, não obstante as origens sociais que aproximam grupos e classes a partir de uma perspectiva macrosociológica, a realidade individual é complexa. Ela é marcada pela pluralidade nas trajetórias de socialização, nos projetos e expectativas para o futuro, no mundo do trabalho e nas trajetórias escolares. Daí nasce uma questão importante: se sabemos que há um contingente de jovens trabalhadores de classes populares que logram êxito nos estudos, mesmo diante das adversidades de uma vida marcado pelo trabalho, quais são fatores que explicam esse êxito? Como afirmou Pais (1990, p. 144), “toda interrogação é um produto da incerteza ou uma pressuposta tentativa de desmistificação de uma certeza dada como inquestionável”.

O estudo nasce da combinação de dois fatores: inquietações que marcaram a trajetória profissional deste pesquisador, juntamente com o envolvimento dentro do Núcleo de Estudos

sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape)¹. Em relação ao ensino médio e seu público, o interesse já vem de algum tempo, a partir de experiência própria, como professor de história. Uma vivência que alimentou o desejo em entender melhor essa etapa da educação básica e seu público. O interesse se aprofundou quando o pesquisador passou a perceber com mais atenção a relação muitas vezes problemática dos jovens com a escola. Perceber também as exigências do cotidiano escolar em relação a esses jovens e suas dificuldades.

Em relação à temática do êxito escolar, a escolha - talvez seja melhor dizer, envolvimento² – surgiu do contato com o professor Gerson Tavares do Carmo e seu trabalho junto ao Nucleape. À princípio este pesquisador teve certa dificuldade em perceber o êxito e permanência como objeto de pesquisa, afinal, fazer referência ao fracasso e a evasão escolar sempre foi muito evidente, como problematizam Carmo e Silva (2016). Foi necessário, pois, realizar o que o professor Gerson do Carmo denomina de “giro epistemológico”³.

Ficaram mais claras as palavras de Xypas (2017, p. 6), quando argumenta que em um país como o Brasil, que há tempos luta contra o fracasso escolar, a possibilidade da descoberta das condições do êxito pode servir tanto para a formação e ação dos docentes junto aos alunos, como também para contribuir para orientações de políticas públicas inovadoras. O autor chega a fazer um paralelo com a área da saúde pública, “onde o desenvolvimento da higiene constitua a melhor maneira de prevenir a proliferação de epidemias”.

Assim, abracei a temática do êxito e permanência escolar como o fez Xypas (2017, p. 25), quando começou a explorar as possibilidades de pesquisa do que denominam de “sucesso escolar”: “com o entusiasmo daqueles que descubrem um saber novo, um objeto para o qual não tinham ainda atentado”, pois até então tinham “como objeto o que era certo, indubitável e numericamente comprovável, ou seja, o fracasso escolar, ao qual dávamos o *status* de fato”. E também como o fez Carmo (2016, p. 13) ao assumir o tema da permanência como “uma agenda bem mais rica”⁴, pois, pensar no que falta – que é o caso das pesquisas em relação à evasão

¹ O Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape) foi criado através do Termo Aditivo n.º 02/2015 ao Convênio n.º 32/09 entre a Universidade Estadual do Norte Fluminense e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense e publicado no diário Oficial da União nº 176 de 12/09/2014. Foi registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq em 11/12/2014.

² O projeto apresentado no processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UENF já propunha pesquisa no ambiente/recorte do ensino médio, mas o enfoque era a construção política do modelo educacional adotado para o então ensino de segundo grau, durante o período da ditadura civil-militar brasileira.

³ Ouvi pela primeira vez expressão em uma conversa que tive com o prof. Gerson Tavares do Carmo, em meados do primeiro semestre do ano letivo de 2018. Ele se referia ao processo de mudança, de certa forma abrupta, quando passarmos de um entendimento já enraizado para outra possibilidade de entendimento.

⁴ Fala originalmente proferida Osmar Fávero, junto a outros pesquisadores, enquanto discutiam a formação das frentes de pesquisa que viriam a que assumir o postulado de que o objeto permanência possui diferenças epistemológicas significativas em relação à abordagem da evasão enquanto objeto de pesquisa.

escolar -, “não é o mesmo que pensar no que temos e o quê e como podemos fortalecer e ampliar”.

Um ponto importante na construção do tema se deu a partir da leitura de um artigo sobre conselhos de classe. Ao analisar reuniões de conselhos de classe, Resende (2015, p. 112) observou uma reclamação recorrente entre os professores: que os alunos que conciliavam os estudos com o trabalho, ou curso profissionalizante, seriam “mais assíduos aos estágios do que às aulas; que estabelecem maiores compromissos com os contextos de trabalho do que com as dinâmicas escolares em sala de aula”.

As falas desses professores funcionaram como um gatilho de memórias a respeito do cotidiano dos professores em reuniões no interior da escola. Estabeleceu-se uma aproximação entre o contexto da pesquisa de Resende (2015) e a própria vivência profissional deste pesquisador. Diante dessa questão, alguns questionamentos foram levantados: será verdade que os alunos que trabalham – ou, pelo menos, a maioria deles -, valorizam mais as atividades relacionadas ao trabalho do que as atividades escolares? Se isso for verdade, por que acontece? Quais as percepções que os alunos possuem em relação ao ensino médio? Quais perspectivas que eles possuem em relação ao trabalho? Em relação aos alunos que trabalham e, ainda assim, são assíduos e conseguem êxito na escola, quais mecanismos acionam e mobilizam para tal feito? Quais características da socialização desses jovens lhe dão disposições compatíveis com o necessário para se lograr êxito escolar?

A opção pelos estudantes da terceira série se faz por algumas razões. Em primeiro lugar pela vivência deste pesquisador no cotidiano da escola, onde é possível testemunhar uma certa desmotivação em relação aos estudos. Essa desmotivação aparenta se ampliar após a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Assim, compreendo que o aluno que consegue manter uma disposição para os estudos nesse fim de percurso, em si já significa um grande mérito.

Há, também, uma questão objetiva envolvendo a idade desses jovens, que é a idade mínima para ingressar no mercado de trabalho de forma, pelo menos de forma legalizada. Menores de 16 anos de idade é vedado qualquer trabalho, exceto condição de aprendiz, mas somente a partir de 14 anos. Um estudante que possui uma trajetória escolar regular, sem retenções, estará na segunda série do ensino médio, quando iniciam suas articulações a procura por trabalho. Normalmente é um processo que se concretiza mais facilmente quando esse aluno está na terceira série, em vias de sair da educação básica para assumir determinada ocupação no mercado de trabalho.

O desenho dessa tese assemelha-se a um cone invertido, iniciando com uma análise ampla e contextual e terminando no indivíduo, por meio dos retratos sociológicos. Está estruturada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Mapas e Caminhos”, contém as bases teóricas e o percurso metodológico. O capítulo busca localizar este estudo dentro do campo científico das ciências sociais. Também estabelece alguns debates, como a necessidade do enfoque no êxito escolar, sem deixar de reconhecer a importância histórica das pesquisas cujo enfoque está na evasão e no fracasso escolar, mas apontando alguns limites deste último.

No segundo capítulo, intitulado “Os Lugares”, busca-se analisar o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, que é a escola. Buscou-se entender como se configurou historicamente essa instituição, como funciona seus tempos, quais são as bases legais de seu funcionamento, quais os resultados alcançados, etc. Realizou-se, também, uma breve incursão pelo ensino médio brasileiro, no Estado do Espírito Santo em no Município de Cachoeiro de Itapemirim.

No terceiro capítulo, intitulado “A População”, realiza-se um trajeto teórico sobre a juventude, ou as juventudes. O propósito foi entender melhor como se constrói essa categoria social na história e quais são os jovens que ingressam no ensino médio público no Brasil. O capítulo também traz o perfil de um contingente de estudantes da terceira série do ensino médio que responderam a um questionário. Além do perfil geral, o questionário possibilita analisar outras relações que esses estudantes estabelecem, como relações sociais diversas, relações com o mundo do trabalho e em outros domínios sociais.

No quarto capítulo, intitulado “Os Indivíduos”, estão contidos os retratos sociológicos de seis estudantes trabalhadores considerados exitosos por seus professores. Os retratos sociológicos apresentados são resultado de longas entrevistas realizadas de forma remota, onde pôde-se reconstruir as trajetórias desses jovens e, portanto, apontar e analisar seus patrimônios individuais de disposições.

A tese encerra-se com um trecho de conclusões, onde foi realizado um balanço dos retratos sociológicos e alguns apontamentos sobre a validade da metodologia adotada para o recorte temático proposto. Esse balanço se justifica pelos seguintes motivos: I) os pesquisadores que utilizaram do dispositivo metodológico retrato sociológico, os elaboram atravessando as narrativas com formulações teóricas pertinentes; nesta pesquisa, optamos por uma narrativa fluída, sem atravessamentos teóricos, que foram transferidos para os balanços finais; II) o fato de estabelecermos uma categoria muito específica de sujeito social a ser retratado, faria com que algumas intervenções teóricas se tornassem recorrentes, o que poderia tornar a leitura cansativa ao leitor.

Capítulo 1

MAPAS E CAMINHOS

Definições teóricas e conceituais necessárias e percurso metodológico

*Depende do ponto de vista
Depende do ângulo certo
Deixa que eu vejo, observe
Um pouco mais longe
Um pouco mais perto*

Frejat e Arnaldo Antunes: “Lente”

1.1 Situando a pesquisa no campo científico

Há, nesta pesquisa, importante proximidade e envolvimento entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, que são os estudantes de ensino médio. Certamente que a proximidade entre sujeitos (o que pesquisa e o que é pesquisado) afeta o processo científico. Não necessariamente de forma negativa, mas distinta. Alguns pesquisadores assumem o processo de envolvimento como algo inevitável, sem que isso se constitua um defeito ou imperfeição, como é o caso de Velho (1978). Para o autor, a premissa de que a distância em relação ao que se pesquisa seja garantidora da imparcialidade necessária as conclusões científicas é um dogma e um mito.

Definir uma problemática de pesquisa, identificar um fenômeno de estudo, elaborar uma hipótese ou construir um tema é sempre uma tomada de posição no fluxo dos conhecimentos produzidos e das atualizações desses conhecimentos pelas demandas que a vida em sociedade impele. Além disso, o pesquisador se encontra imerso, simultaneamente, em uma dupla condição: ser quem analisa e ser sujeito social. Isso supõe que a experiência de pertencimento do pesquisador à sociedade que se pretende analisar também é tão importante quanto o olhar que ele lança sobre o fenômeno a ser pesquisado. Em suma, o olhar científico de quem pesquisa traz as marcas de sua formação acadêmica e das suas experiências sociais e políticas.

Conciliar o pensamento reflexivo e objetivo que as ciências cobram do pesquisador com a especificidade do fenômeno de estudo que envolve relações de proximidade entre quem

pesquisa e o que se pesquisa é um desafio. Essa complexidade obriga o pesquisador a uma vigilância epistemológica cuidadosa pelos obstáculos advindos da identidade de natureza entre o sujeito e o objeto de estudo – este que sente, pensa, interage, constrói histórias de vida e atribui significados próprios às suas ações.

Localiza-se, de acordo com Santos (2018), principalmente a partir dos constructos de Galileu Galilei (1564-1642), Isaac Newton e da respectiva lógica investigativa da ciência moderna, duas fortes concepções científicas já em superação: a primeira é a ideia de que o conhecimento necessita de quantificação, logo, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante; a segunda é que o método científico deve assentar-se na redução e fracionamento da complexidade, pois, para se entender determinado fenômeno, seria necessário dividir e classificar, para, então, se determinar as relações entre as partes.

Para esse autor, trata-se de um entendimento determinista que migrou do mundo físico para o social através do positivismo. Um entendimento que traz a percepção de que os resultados das pesquisas, além de não sofrerem interferência dos sujeitos que as analisam, também se produzem independente do lugar ou do contexto em que são analisadas. No entanto, a realidade não se reduz à soma das partes em que foi dividida para ser analisada, e a relação sujeito/objeto não se faz por contornos dicotômicos, mas em forma de um *continuum*.

Apoiando-se nos constructos de Werner Heisenberg (1901-1976) e Niels Bohr (1885-1962), Santos (2018, p. 46) argumenta que:

Heisenberg e Bohr demonstraram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. [Reforça] a ideia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele.

Portanto, tanto no universo físico quanto no das ciências sociais e humanas, há uma interferência do sujeito que observa e investiga em relação ao fenômeno ou sujeitos observados. A consciência dessa constatação é importante para o debate em torno da produção do conhecimento, pois, sobretudo, põe em questão a ideia de neutralidade do pesquisador em relação ao que se pesquisa e o coloca dentro da realidade observada, voluntariamente ou não.

É importante também frisar que esta pesquisa opta por transitar por fronteiras fluidas entre teoria e metodologia, entre constatação e interpretação e entre métodos e técnicas qualitativas e quantitativas. Por conseguinte, distancia-se de concepções científicas pautadas em dicotomias no que se refere aos elementos de construção de conhecimento.

A separação entre teoria e metodologia se constituiu a partir de uma oposição epistemológica originada da divisão social do trabalho científico, que surge sob os efeitos da industrialização acelerada. Pelo menos dois importantes efeitos dessa divisão são identificados por Santos (2018): em primeiro lugar, a estratificação da comunidade científica tornando as relações entre os que produzem ciência, mais autoritárias e desiguais, proletarizando os sujeitos produtores de pesquisa; em segundo, a interferência do capital sobre o domínio das tecnologias, que contribuiu para aprofundar o abismo entre países centrais e periféricos.

A dicotomia entre teoria e método é criticada de forma veemente por Bourdieu (1998), sobretudo quando adentra no debate sobre a não flexibilidade metodológica, característica chamada pelo autor de sectarismo metodológico. O autor sugere que, dependendo da definição do objeto de estudo, várias técnicas podem e devem ser mobilizadas, desde que pertinentes e passíveis de utilização. A superação dessa divisão necessita do que o autor denominou de “pensar relacionalmente”. Para Bourdieu (1998, p. 26):

A pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiadamente difícil para se poder tomar a liberdade de confundir *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina [Sociologia] - e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apeteia-me dizer: “É proibido proibir” ou “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos”. (grifos do autor)

Em suma, Bourdieu (1989, p. 26) defende que os métodos e técnicas empregados devem existir em função do conjunto de hipóteses formuladas ao estudo, em outras palavras, dos objetivos de pesquisa. Portanto, deve haver liberdade empírica, mas com “extrema vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e das condições de seu emprego”.

Para Santos (1989), a discussão sobre o método também é epistemológica. Para ele, à medida em que a verdade tornou-se mais precária, mais difícil e arriscado tornou-se a sua busca. A consciência sobre essa complexidade traduziu-se na ideia de que não há um caminho real para aceder à verdade, portanto, muitos devem ser tentados na medida do possível. Defende a combinação de métodos qualitativos e quantitativos e o uso de variadas técnicas de investigação. É o que o autor chama de “pluralismo metodológico”.

Certamente Max Weber já havia percebido muito antes essa complexidade da realidade a ser observada e a fragilidade das verdades. O autor analisa o processo científico dentro do que denominou de “curso do progresso”. Um progresso que se prolongaria ao infinito. Segundo Weber (2013, p. 29), o sentido próprio do trabalho científico é permitir fazer com que surjam

novas indagações. Segundo ele, “não nos é possível concluir um trabalho sem esperar, ao mesmo tempo, que outros avancem ainda mais. E, em princípio, esse progresso se prolongará ao infinito”.

Superação de dicotomias vem acontecendo dentro de um contexto de enfraquecimento de consensos de matrizes positivistas sobre as ciências, bem como de reflexões acerca da provisoriidade da verdade e da complexidade na busca pelo conhecimento, em especial, neste caso, das Ciências Sociais e Humanas. Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos vem desenvolvendo nos últimos anos importantes contribuições teóricas não só no que se refere ao posicionamento do sujeito que pesquisa, mas também sobre um debate mais amplo da ciência em seu conjunto. Principalmente buscando entender o paradigma pós-moderno, que ele denomina de “paradigma emergente”.

Santos (2018) argumenta que, por se tratar de um contexto de transição, a definição e a configuração do paradigma emergente só podem ser obtidas de forma especulativa. Mas, por certo, afirma o autor, esse paradigma em emergência precisa ser não apenas científico (um conhecimento prudente), mas também social (um conhecimento decente).

O debate sobre o senso comum toma espaço importante nas contribuições teóricas de Boaventura de Souza Santos. Nesse ponto, há um diálogo interessante com Pierre Bourdieu. Para este, a ciência tem a tarefa de superar o senso comum, elaborando novas maneiras de compreender as instituições e suas relações, os modos de vida e as sociedades. Afirma, ainda, que o senso comum de hoje é a inovação científica de ontem que caiu no domínio público e que será reformulada pela ciência para novamente cair em domínio público. Bourdieu (1994, p. 16) argumenta que “à medida que a ciência progride, e progride sua divulgação, os sociólogos devem esperar encontrar cada vez mais frequentemente, realizada em seu objeto, a ciência social do passado”.

Já a partir da construção teórica do paradigma emergente, proposta por Boaventura de Souza Santos, a ciência se realiza quando se converte em senso comum. Segundo Santos (1989, p. 57):

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do sendo comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum.

O que está em pauta é a necessidade de o conhecimento científico poder ser traduzido em sabedoria de vida. Ou seja, a possibilidade de o conhecimento científico ser traduzido em conhecimento prudente.

1.2 Para além da reprodução: o êxito escolar como fio condutor de análise

Os instrumentais analíticos da Sociologia, em especial da Sociologia da Educação, são de grande importância para a compreensão do papel da educação como maximizadora ou atenuadora de desigualdades sociais, bem como das próprias contradições educacionais. Equacionar a questão da desigualdade escolar/desigualdade social há muito se tornou uma preocupação presente nos estudos que orbitam em torno da educação.

Caudatários dessa discussão, os estudos e teorizações a respeito do chamado fracasso escolar ganhou grande atenção e espaço nas produções acadêmicas, passando pelos meios de comunicação e discursos políticos. Principalmente a partir da década de 1960 do século XX, quando, pela adoção de um discurso crítico, as interpretações ligadas à Teoria da Reprodução passaram a perceber a escola como espaço no qual as desigualdades sociais são dissimuladas através de uma suposta meritocracia e, portanto, como um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

As teorizações ligadas à Teoria da Reprodução se constroem em oposição à visão da escola como promotora de ascensão e mobilidade social, assim como daquela que, pautada em políticas democráticas e de equalização social, promovia a correção das desigualdades sociais. Tais visões de escola estavam fortemente ligadas à corrente estrutural-funcionalista, amplamente difundida a partir da década de 1940 do século XX. É própria dessa modelo interpretativo a ideia naturalizada dos chamados “dons” ou habilidades intelectuais, segundo a qual o fracasso ou êxito escolar estariam ligados à ausência ou existência de um “dom”, legando ao sujeito a responsabilidade pela escolarização bem ou malsucedida.

Importante frisar que, no contexto da primeira metade do século XX, prevalecia uma visão otimista sobre o papel da escola, visto que desde a metade do século XIX as principais economias capitalistas expandiam largamente seus parques industriais e regiões de comércio. A expansão industrial necessitou de mais mão de obra e cada vez mais qualificada. Uma demanda que exigiu mais escolarização, levada a cabo pelos estados, por meio de uma escola pública e gratuita.

A escola teria o papel fundamental na superação do atraso econômico e na construção de uma sociedade justa (leia-se, meritocrática), democrática e fundamentada na ciência. Conforme destacam Nogueira e Nogueira (2002, p. 16), essa concepção entendia a escola como

uma instituição neutra, no qual os indivíduos competiriam em “condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social”.

De acordo com Charlot (2007, p. 29), a ideia de “dom” foi sempre bem acolhida pelo senso comum, a tal ponto de enraizar-se na ideologia profissional docente. Além do mais, a noção de “dom” permite uma explicação mais fácil de processos complexos, a título de exemplo quando a escola se depara com fracassos ou êxitos inesperados, a qual por certo está diante de sujeitos dotados de inteligência ou, ao contrário, de sujeitos intelectualmente limitados.

Ocorre que, ainda de acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p. 16), a partir da década de 1960 do século XX, tem-se “uma crise dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Abandona-se o otimismo das décadas anteriores em favor de uma postura bem mais pessimista”. E, pelo menos, dois processos contribuíram para essa mudança. Um deles diz respeito a uma série de pesquisas quantitativas que identificaram a relação flagrante entre origem social e trajetórias escolares, bem ou malsucedidas⁵. Essas pesquisas reforçaram as críticas a ideia difundida de igualdade de oportunidades proporcionada pela escola e demonstraram que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos chamados “dons” individuais, mas de condições sociais. O outro processo foi o efeito inesperado ocasionado pela massificação do sistema escolar, qual seja: a frustração em relação inflacionamento dos certificados escolares. Isto é, o baixo retorno social e econômico proporcionado pelos certificados escolares no mercado de trabalho frustrou expectativas de mobilidade social, em especial, dos jovens estudantes⁶.

Importantes referências da Teoria da Reprodução, que contribuíram na elaboração de paradigma dentro da Sociologia da Educação, influenciando uma gama de pesquisadores posteriores, foram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Principalmente quando da difusão de *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2014), lançado originalmente na França em 1970. A obra, que aborda o problema das desigualdades educacionais em sociedades industriais, tomando como referência o sistema de ensino francês

⁵ Importantes exemplos dessas pesquisas são: o chamado Relatório Coleman, desenvolvido através de *surveys* educacionais patrocinada pelo governo estadunidense; e os estudos do Instituto Nacional Francês para Estudos Demográficos (INED), um centro de pesquisas francês especializado em estudos da demografia e da população em geral.

⁶ Ver: BOUDON, Raymond. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981. Por meio de análises estatísticas e dados empíricos, recolhidos em países europeus de grande expansão industrial, demonstrou-se que a massificação da escola, ou seja, do atendimento de demandas sociais em relação ao ensino, não foi acompanhado da redução das desigualdades sociais, frustrando as expectativas de mobilidade social através dos diplomas escolares.

do final da década de 1960, tornou-se referência nas discussões sobre a instituição escolar, sua função na sociedade e o papel dos agentes que o compõem. Também marca o impacto da dessas teorizações no pensamento educacional brasileiro.

Para um diálogo com o estudo apresentado nesta tese, destacamos dois aspectos importantes de suas teorizações. O primeiro diz respeito à influência da origem social e familiar na constituição dos sujeitos e a repercussão dessa influência nas atitudes e percursos escolares desses sujeitos. O segundo se refere ao papel das instituições escolares na reprodução das desigualdades sociais. Esses dois aspectos se complementam nas teorizações de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sendo o primeiro imprescindível para que haja o segundo.

Demarcando o recorte analítico, Bourdieu e Passeron (2014, p 16) elucidam que, embora por caminhos diferentes, as análises realizadas em *A Reprodução* conduzem sempre ao mesmo princípio de inteligibilidade, qual seja: às “relações entre o sistema de ensino e a estrutura de classes, ponto central da teoria do sistema de ensino, que se constitui enquanto tal à medida que seu poder de construção dos fatos se afirmou no trabalho sobre os fatos”. Com base nesse princípio, a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido, só poderiam ser compreendidos quando relacionados à estrutura de classes.

A cultura é entendida pelos autores como um elemento chave no processo de dominação. Apoiando-se no acúmulo teórico de tradição antropológica de que uma cultura não é superior à outra, o que justificaria, então, a legitimação da cultura da classe dominante como mais legítima que outras? A resposta está na noção de arbitrário cultural, uma espécie de imperialismo cultural. Por esse mecanismo, a cultura dominante passa a ser compreendida como cultura geral, mais legítima que as demais.

Esse processo de legitimação cultural de uma classe social sobre outra só é compreendido quando se leva em consideração a incidência de vários arbitrários agindo, bem como as relações de força em disputa na sociedade de classes. O maior ou menor poder de legitimação cultural corresponde à força ou poder da classe social que a sustenta, nesse caso, a classe dominante.

As pesquisas realizadas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, no contexto francês do final da década de 1960 indicaram uma convergência entre as estruturas de classe e os percursos escolares, ou seja, que as atitudes de pais e alunos em relação à escola estavam relacionadas às suas posições de classe.

Naquele contexto histórico, os alunos, após terminarem o nível básico, precisavam mudar para outra escola. Para o ingresso nas melhores escolas públicas, havia concorrência através de exames, de indicações e de regularidades de notas boas no ensino básico. O pai do

aluno esperava que este atingisse um bom desempenho nas séries iniciais. No entanto, a escolha da escola e das categorias do ensino (técnico ou teórico) ligavam-se às lembranças das experiências direta e imediata de escolarização, pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças de seu meio. Assim, a desesperança, não raras vezes, tomava as classes populares, como se não fossem dignos de determinados ambientes.

A escola seria, então, mais um ambiente de incidência da ação de arbitrários de uma classe sobre outra, exercida por violência simbólica. O processo se dá pela ação pedagógica, que, segundo Bourdieu e Passeron (2014), se constitui como poder arbitrário, basicamente, em dois sentidos:

Num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos e classes constitutiva de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário segundo um modo arbitrário de imposição e da inculcação (educação). (p. 27)

Num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP [ação pedagógica], reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural. (p. 29)

No entanto, essa violência simbólica é dissimulada através do discurso da neutralidade da escola em relação às suas práticas pedagógicas e ao tratamento dispensado aos estudantes. Conforme Bourdieu (2007, p. 53), “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais”. Então, livre de qualquer suspeita, a escola reproduz as desigualdades sociais, tratando de modo igual todos aqueles com necessidades educacionais diferentes.

A ação pedagógica é uma forma de comunicação, e, como tal, necessita que seus interlocutores dominem códigos específicos. O domínio desses códigos varia de acordo com a proximidade ou distanciamento entre os códigos da cultura escolar e a cultural familiar de origem dos estudantes. Estudantes pertencentes a famílias mais letradas já herdariam códigos culturais condizentes com os códigos escolares, ou seja, para estes, a cultura escolar seria sua própria cultura.

As condições econômicas e culturais das classes médias são diferentes das classes mais abastadas. Contudo, conforme aponta Bourdieu (2007, p. 48), as crianças das classes populares

são duplamente prejudicadas no que diz respeito à faculdade de assimilar cultura letrada por não lhe ser familiar. Já crianças das classes médias “devem à sua família não só os encorajamentos ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhe permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura”.

O capital cultural e o *ethos* se combinam na concorrência para definir as condutas escolares que excluirão os alunos das classes populares. A questão da desesperança e do *ethos* aparece de modo paradoxal para as crianças pobres, pois se espera que compensem suas carências de capital cultural através de um desempenho melhor do que aqueles que possuem melhores condições econômicas e de cultura letrada. Desta maneira, Bourdieu (2007, p. 50) aponta qual seria o princípio geral que conduz à super seleção das crianças dos meios populares, qual seja: “as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que outras de demonstrar um êxito excepcional, devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário”.

Mesmo reafirmando a importância dessas teorizações, Nogueira e Nogueira (2002) ressaltam que, por outro lado, Pierre Bourdieu não adentrou à “caixa preta” do estabelecimento de ensino. Nesse sentido, o autor destaca dois pontos fundamentais de problematização. O primeiro é a afirmação temerária de que as práticas pedagógicas são totalmente subordinadas e um arbitrário cultural. O segundo diz respeito às diversidades internas aos estabelecimentos escolares, no que se refere à organização, práticas avaliativas e perfil dos docentes. Assim, Nogueira e Nogueira (2002, p. 34) complementam que, de fato, “quando a análise é feita no plano macrossocial das relações entre as classes, Bourdieu tem boas razões para ser pessimista. Essa análise, no entanto, não pode ser transposta diretamente para o plano microssociológico. Existem diferenças significativas no modo como cada escola e o professor participam desse processo de reprodução social”.

Outra ressalva necessária é que as situações de fracasso têm repousado em bases objetivas, como renda, origem de classe, dados estatísticos, etc. No entanto, não se pode negligenciar os fatores subjetivos presentes nestas situações. Conforme lembra Charlot (2007, p. 37), “não é pertinente considerar o aluno fracassado como uma vítima passiva das classes dominantes. Ele vive uma experiência que interpreta, e, conforme o sentido conferido a essa situação de fracasso, age e reage de maneira diferente”. As situações de fracasso e/ou sucesso escolares necessitam serem vistos como uma construção ao longo da história pessoal, institucional, cultural e social do estudante.

Chegando ao ponto em que o estudo aqui apresentado se aproxima, destacam-se outras tendências que buscam interpretações mais variadas acerca dos processos de situações de êxito ou fracasso escolar, como as ligadas a etnometodologia e ao interacionismo simbólico. Trata-se de teorizações mais atentas aos procedimentos escolares, cuja rotina é capaz de levar os estudantes tanto a uma adesão quanto a uma recusa dos valores escolares. Buscam, da mesma forma, combinar dimensões objetivas e subjetivas dos sujeitos sociais. Para Cunha (2010, p. 43), “combinar a dimensão objetiva com a subjetiva supõe reconhecer o peso das variáveis objetivas no futuro escolar das crianças, mas atentar também para a importância da variável subjetiva na construção das disposições, sobretudo se quisermos investigar o sentido que o saber escolar tem na vida dos sujeitos”.

É necessário deixar claro que o estudo aqui apresentado não busca negar a reprodução das desigualdades sociais via escola. Como bem argumentou Charlot (2007, p. 36), as desigualdades sociais diante e dentro da escola são um fato. Diante e dentro da escola há desigualdade de classe, de sexo, de cultura, de etnia ou de raça, e tantas outras. Essas desigualdades originam-se em bases materiais, financeiras e institucionais. Combater situações de fracasso requer ações contra as desigualdades sociais. Para o autor, “a teoria pedagógica que desconhecer esses aspectos do problema corre o risco de cumprir uma função ideológica e mistificadora: dar a entender que o problema do fracasso seria resolvido se os alunos pobres e suas famílias se esforçassem”.

Mas também é fato que o mesmo sistema escolar que reproduz as diferenças entre classes sociais também permite o êxito e a promoção de alunos de origem popular. Xypas (2017, p. 7) salienta que, “em sociedades em desenvolvimento como o Brasil, existe, ao lado da reprodução social, outra realidade social: a ascensão social pelos estudos de gente oriunda de classe popular”. Porém, os estudos dos insucessos assim como a busca de suas causas e consequências ocupam espaço bem mais expressivo que as pesquisas da relação com o saber daqueles que, “apesar de embebidos na mesma conjuntura geradora de insucesso, constroem trajetórias de sucesso”.

Para Xypas (2017, p. 6), no Brasil, país cuja luta contra o fracasso escolar é uma constante:

[...] a descoberta das condições do êxito escolar dos alunos de classe popular pode servir tanto pela formação dos docentes, para que eles possam orientar e acompanhar alunos pobres, mais comprometidos, como pela orientação de políticas públicas inovadoras. O paralelo pode ser feito com a área da saúde pública onde o desenvolvimento da higiene constitua a melhor maneira de prevenir a proliferação de epidemias.

Sobre o espaço ocupado pelo chamado “fracasso escolar”, nos mais diversos campos, como nos meios de comunicação, nos discursos políticos ou mesmo na academia, Charlot (2000) considera um processo que se converteu em “objetos sociomidiáticos”. O autor entende por objetos sociomidiáticos situações que “supostamente explicam o vivido e as experiências, mas que não têm função analítica”. Em outras palavras, o que está sendo considerado é que certos objetos do discurso social ou dos meios de comunicação de massa adquiriram tamanho grau de evidência que temos a certeza de tratar-se do sentido correto. Por exemplo: quando se fala em “crise do ensino”, de que tipo de crise refere-se? Em qual setor da educação?

Nesse sentido, Charlot (2000, p. 14) afirma que esses objetos funcionam como atrativos ideológicos que tendem a se impor ao pesquisador: “este [o pesquisador] corre constantemente o risco de ver-se ‘repassar’ objetos sociomidiáticos como objetos de pesquisa”. O chamado fracasso escolar tornou-se um fio condutor que aglutinou vários aspectos diferentes da educação. É utilizado para exprimir a reprovação em um determinado ano escolar: a não aquisição de certos conhecimentos ou o abandono da escola. Como adverte esse autor, “a noção de fracasso escolar se tornou tão extensa que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la à desigualdade social à ineficácia pedagógica dos docentes, [...] ao desemprego, à violência, à periferia”.

Porém, não se trata de uma questão simples, pois, como aponta Charlot (2000, p. 13), é fato que:

Os docentes recebem diariamente em suas salas de aula alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, os dispositivos de inserção acolhem diariamente jovens sem diploma e às vezes sem pontos de referência: nessas condições, como nega a “realidade” do fracasso escolar? É verdade que esses jovens existem e que essas situações ocorrem. Nem por isso, o “fracasso escolar” é um “fato”, que a “experiência” permitiria “constatar”. A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social.

Por conseguinte, Charlot (2000, p. 16) chamará a atenção para o fato de que não existe aquilo que costumamos chamar de fracasso escolar. O que existe, segundo o autor, “são alunos em situação de fracasso”, ou seja, não existe um objeto “fracasso escolar”, analisável como tal. Existe, sim, uma generalização de vários aspectos diferentes e, em certos momentos, pontuais, subsumidos na ideia de fracasso escolar. Por isso, em uma pesquisa cujo escopo está relacionado ao fracasso escolar, é sempre importante definir qual o objeto a ser analisado, por exemplo: uma experiência que o aluno vive e interpreta; situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar; as atividades e condutas ou seus discursos.

Porém, não se trata, no estudo aqui apresentado, de negar a existência da reprodução social pela escola. Trata-se de não tomar a reprodução como a característica determinante da escola; trata-se de focar a investigação nos casos de fogueira à lógica da reprodução; trata-se de lançar outro olhar sobre as experiências escolares. Sobretudo, cuida-se de propor, utilizando as palavras de Charlot (2000, p. 30), uma leitura mais “positiva”⁷ da realidade social, aquela que atente ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são — e não somente nas carências, no que falta. Tal leitura é “antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica”.

Significativas pesquisas têm sido direcionadas nesse sentido. Uma importante referência está descrita em *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (2008), de Bernard Lahire. Nesta obra o autor demonstra empiricamente os equívocos havidos em teorizações que generalizam de forma determinista as ligações entre origem de classe e o fracasso ou sucesso escolar. Pela observação e análise dos relacionamentos vivenciados pelos sujeitos, o autor caracterizou as condições reais nos contextos familiares que explicam os casos de sucesso ou situações de fracasso escolar. Mais do que isso, a obra se revelou um marco nos estudos sobre as causas “improváveis” de sucesso escolar entre estudantes oriundos dos meios populares.

Quando a escala de observação é direcionada para as configurações familiares, tornam-se imprecisos o uso de termos como classe social ou origem de classe. De acordo com Lahire (2008, p. 33):

Ao construir contextos mais restritos, somos logicamente levados – se não quisermos passar ao largo daquilo que constitui a grande parte da riqueza dos materiais que a pesquisa produz – a desconstruir as realidades que os indicadores objetivos propõem, a heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto.

A pesquisa realizou-se na cidade francesa de Lyon com estudantes de quatro escolas de periferia que cursavam o equivalente ao segundo ano do Ensino Fundamental I no Brasil. Todos eles de famílias pertencentes às camadas populares. Algumas crianças eram filhos de pais imigrantes e com dificuldades de adaptação à língua francesa. Foram selecionados vinte e sete

⁷ Na obra “Da relação com o saber: elementos para uma teoria” (2000), Bernard Charlot (Paris, 1944) argumenta que existe uma teoria da deficiência sociocultural e esta realiza uma leitura “negativa” da realidade social, interpretando o mundo por deslocamentos das faltas, das carências. Charlot propõe que, no caso de estudantes, a análise da “relação com o saber” possibilita uma leitura “positiva”, pois se liga à experiência dos alunos, às suas interpretações do mundo, às suas atividades. De acordo com o autor, a leitura negativa “é a forma como as categorias dominantes vêm as dominadas”; forma de pensar o dominado “como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto”. Segundo o autor, até uma situação de fracasso pode ser analisada a partir de uma leitura positiva. Para tanto é necessário compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um determinado momento ou situação de aprendizado e, não, o que falta para que essa situação seja exitosa.

alunos com desempenhos variados: quatorze crianças (sendo cinco meninas e nove meninos) em situação de “fracasso” escolar e treze crianças (sendo oito meninas e cinco meninos), em situação de sucesso.

Todo o material empírico resultou da confrontação de dados recolhidos das seguintes fontes: entrevistas com os familiares dos estudantes em seus próprios domicílios acompanhadas de notas etnográficas sobre os contextos de cada entrevista aplicada; entrevistas na escola com os estudantes selecionados; entrevista, no início e no final do ano letivo, com cada uma das professoras do grupo de alunos pesquisados; entrevista com os diretores das quatro escolas envolvidas.

Tendo em vista que os estudantes selecionados são de origem popular, isto é, se assemelham quando considerados algumas variáveis objetivas, como baixo nível de escolaridade e renda, o autor buscou compreender o que chamou de diferenças secundárias, internas a esses grupos. Sua hipótese é que as diferenças secundárias entre as famílias das camadas populares podem explicar as variações significativas na escolarização dos estudantes pesquisados. Para tanto, Lahire (2008, p. 12), partiu das seguintes questões: quais são as variações internas aos meios populares capazes de justificar grandes diferenças na escolaridade das crianças? E o que poderia explicar que parte dessas crianças com probabilidade de reprovações consegue superar tais riscos e, em alguns casos, lograrem lugares de destaque nas classificações escolares.

Na obra, Bernard Lahire trabalha com o sentido de interdependência, que é um elemento central no conceito de configuração, tal qual teorizado por Norbert Elias (1897-1990)⁸. O conceito de configuração social necessita se pensar em termos de relações e de processos e não pela absolutização de certos traços sociais como explicativos dos fenômenos sociais. Ou seja, o sentido de interdependência coloca os traços sociais observados em relação, sendo que nenhum traço pode ser considerado de forma isolada.

A ideia de interdependência foi operacionalizada sob duas formas em *Sucesso escolar nos meios populares*. Em primeiro lugar, na identificação das configurações familiares dos estudantes pesquisados e na descrição e análise das modalidades de socialização familiar, o que implica em reconstruir as redes de interdependência por meio das quais os comportamentos foram constituídos. E, em segundo lugar, articulando os perfis familiares encontrados com as exigências escolares. Conforme justifica Lahire (2008, p. 19):

⁸ Norbert Elias foi um sociólogo alemão e professor da Universidade de Leicester, na Inglaterra.

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolar podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. Nosso trabalho consistirá [...] em descrever e analisar configurações singulares, combinações específicas de traços gerais.

A descrição e análise das configurações familiares, a partir de combinações específicas de traços gerais resultaram, conforme aponta Lahire (2008, p. 20-29), nos seguintes traços pertinentes de análise:

- 1º) As formas familiares da cultura escrita: em que a relação próxima do cotidiano doméstico com a leitura traria possibilidades de sucesso escolar dos filhos, por exemplo: ver constantemente os pais lendo jornais, revistas, leituras e voz alta para os filhos, etc. Mas essa prática precisa significar uma experiência positiva, ou seja, quando está relacionada a atos afetivos. Portanto, a questão não se limita a ter ou não experiência de leitura nos lares, mas como essa prática é vivida e se tais experiências são compatíveis com a socialização escolar.
- 2º) As condições e disposições econômicas: trata-se de condições objetivas de sobrevivência, sem a qual seriam comprometidas a cultura escrita familiar ou uma moral de perseverança e esforço. A desorganização e a insegurança no trabalho são pouco favoráveis nesse sentido pois desagregam horários e as prioridades de sobrevivência são deslocadas a primeiro plano.
- 3º) A ordem moral doméstica: não se trata de uma intervenção propriamente escolar, feita pelas famílias, mas de um domínio periférico. Quando há exigência de um bom comportamento, de conformidade com as regras, de cumprimento a horários, entre outros. Ou seja, estruturas cognitivas ordenadas. Tais famílias podem muito bem cobrar que seus filhos respeitem a autoridade do professor e que sigam regras da escola, o que acaba por facilitar a socialização escolar.
- 4º) As formas da autoridade familiar: a escola é regida por regras de disciplina. Assim, quando as crianças não são submetidas a regimes disciplinares diferentes ou até opostos, há uma aproximação com o que a escola espera.
- 5º) Os modos familiares de investimento pedagógico: diz respeito à capacidade familiar de ajudar a criança a realizar objetivos, principalmente quando esses objetivos passam pela escolarização. Por exemplo, quando os pais estimulam a criança a ter sucesso e,

para tanto, seria necessário dedicação aos estudos. Determinados pais podem até fazer com que a escolaridade dos filhos seja uma finalidade principal.

Como pode ser observado, para além das teorias da reprodução, há uma gama de possibilidades de se pensar a realidade social, mormente, no caso do estudo aqui apresentado, quando pautadas por visão mais positiva da realidade social e das subjetividades. Dentre as variadas possibilidades de construção de um objeto de pesquisa, optou-se por um estudo focado nos patrimônios individuais de disposições, como segue descrito.

1.3 Aumentando a objetiva: da macroanálise à sociologia em escala individual

Nas análises sociais, aceitamos como necessárias as reduções sociológicas para a compreensão dos diferentes fenômenos sociais. Para tanto, situamos os indivíduos em categorias, grupos, classes, faixa etária, subgrupos e tantas outras classificações e subclassificações. A sociologia em escala individual, embora atente para o indivíduo nas suas trajetórias e inclinações, também opera em redução sociológica. Essa sociologia também pode apresentar variações de métodos para atender a objetivos e enfoques diversos.

Ludicamente, a epígrafe deste capítulo pode ser entendida como um jogo, onde uma lente objetiva que é manipulada em busca do melhor foco. O mesmo jogo se aplica à complexidade da realidade social. Esta não é a mesma a depender da escala de análise ou de observação.

Microanálises se tornaram comuns inicialmente entre historiadores, principalmente os italianos. Propunham, através da redução de escalas, compreender fenômenos que não seriam perceptíveis em análises mais generalizantes. Não se tratou, necessariamente, de uma história local ou um recorte temporal muito reduzido, mas o estudo de trajetórias ou de determinadas práticas sociais, delimitadas no tempo histórico.

Ao proporem a redução da escala de observação, os micro-historiadores objetivaram compreender, a partir de um dado fenômeno específico, a realidade que o circunda. Como bem argumenta Pesavento (2000, p. 223), os micro-historiadores acabaram por demonstrar que o fenômeno social passado é sempre reconstruído a partir de interrogações e novas questões. Não é algo posto e já definido, mas uma “prática de experimentação que recusa as evidências e aparências da realidade para resgatar os detalhes e traços secundários, num entrecruzamento máximo de relações”.

O próprio Bernard Lahire faz referência ao historiador Carlo Ginzburg (Turim, 1939), mais especificamente sobre a importância da obra *O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias*

*de um moleiro perseguido pela Inquisição*⁹. Lahire (2006, p. 30) alega que Ginzburg nos ajuda a compreender, pouco a pouco, de que modo – e de acordo com quais dobraduras¹⁰ específicas do social –, Menocchio, o personagem central da história, tornou-se quem é.

No entanto, Sandra Pesavento alerta para certas ponderações acerca do conteúdo argumentativo presente em *O queijo e os Vermes*. De acordo com Pesavento (2000, p. 229), Ginzburg teria incorrido em um “excesso interpretativo, inferindo além daquilo que os documentos permitiam, através da sua ‘autoridade de fala’, do seu ‘capital simbólico’ de grande historiador”. Ele teria, desse modo, confrontado a interpretação de Menocchio com a sua interpretação.

Nesse caso, se torna interessante as contribuições do historiador Jacques Revel, quando utiliza a expressão “jogos de escalas” como uma metáfora para o uso das diversas escalas de observação. O autor argumenta que a escolha de uma escala de observação produz efeitos de conhecimento. Para Revel (1998, p. 20), “variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama”. Em outras palavras: de perto, não se mostra nem se vê a mesma coisa que a uma distância focal maior.

Embora este estudo tenha produzido os próprios dados quantitativos e também se utilizado de macro-dados oficiais disponíveis, seu núcleo é de caráter qualitativo. O “jogo” de escalas aqui produzido vai da macro a microanálise como uma lente em busca do foco. Mais especificamente, opera a partir dos constructos do que Bernar Lahire denomina de programa de uma sociologia em escala individual. E, como o próprio nome já indica, o termo refere-se à opção, por parte do pesquisador, pela redução da escala de análise e da investigação intensiva do objeto, sujeito ou fenômeno proposto.

Uma questão fundamental à sociologia em escala individual é: existiriam objetos mais sociológicos que outros? Trata-se de uma questão importante em virtude de haver uma tendência a se pensar que classes, grupos, instituições etc. são categorias do campo de estudos das ciências sociais, enquanto os comportamentos individuais pertenceriam, por exemplo, ao campo da psicologia ou psicanálise. No entanto, para Lahire (2003, p. 7), “é o ponto de vista que cria o objeto e não o objeto esperaria calmamente no real o ponto de vista científico que viria revelá-lo”. Em outras palavras, o que define é a abordagem e não o objeto.

⁹ Carlo Ginzburg remete ao século XVI e nos remonta a história de Domenico Scandella, também conhecido por Menocchio, um moleiro condenado pela Igreja Católica Romana em virtude de suas ideias. As fontes de pesquisa foram principalmente os documentos produzidos pela Inquisição.

¹⁰ A expressão “dobraduras do social” será melhor desenvolvida no trecho seguinte.

Uma visão homogeneizadora do indivíduo em sociedade foi marcante na área das ciências sociais. Isso se deve ao fato de que as observações são comumente direcionadas em determinados domínios sociais, como o cultural, o educacional, o mundo do trabalho, etc., e em um determinado contexto específico. Dessas observações emanam-se deduções sobre as formas de agir, de ver o mundo ou de pensar determinados dos indivíduos. Lahire (2016, p. 39) ressalta que:

Mesmo quando se admite a multiplicidade de saberes e conhecimentos incorporados, de experiências vividas ou de “papeis” interiorizados pelo ator (repertório de papéis, reserva de conhecimentos disponíveis...), os pesquisadores frequentemente pressupõem que, por trás dessa multiplicidade, uma unidade fundamental (um “eu” coerente e unificado) ainda está em operação.

A sociologia em escala individual não se opõe às análises na escala dos grupos, das classes, dos gêneros ou categorias, nem ao menos ignora os dados estatísticos. Pode, inclusive, se apoiar ou incorporar essas perspectivas. De forma irônica, Lahire (2006, p. 21) nos fala que construir uma sociologia das socializações individuais negando a teoria das classes sociais é “tão sutil quanto imaginar que o estudo dos átomos ou das moléculas implica, logicamente, a negação da existência dos corpos ou dos planetas”. Dessa forma, compreender o social individualizado requer, necessariamente, entender o social em estado estendido, ou seja, compreender os processos mais gerais de que um caso específico (a unidade sociológica) se configura em um produto complexo.

Por outro lado, a proposta não cede ao que o autor denomina de “ilusão positivista”, de se tentar apreender a totalidade de uma unidade sociológica em todas as suas facetas ou nuances. O que está em questão é se evitar a atenuação ou a eliminação das heterogeneidades (e até contradições) individuais verificadas em um mesmo indivíduo, quando este é examinado a partir dos diversos mundos sociais ao qual está inserido. O que Lahire (2003, p. 21) salienta é que uma sociologia em escala individual se nega em traçar um retrato coerente do indivíduo a partir de um único domínio social, a pretexto de que a ciência supostamente “impõe necessariamente ordem na desordem relativa do mundo empírico”. Assim, Lahire (2003, p. 22) complementa afirmando que:

Os atores não são feitos de um só bloco, mas constituem, ao contrário, *aglomerados compósitos, matizes complexos de disposições* (a agir e a crer) *mais ou menos constituídas*. Isso não significa que ele sejam “sem coerência”, mas sem princípio único de coerência – de crenças (modelos, normas, ideias, valores...) e de disposições de agir. (grifos do autor)

Pelo menos duas razões importantes podem ser elencadas para justificar a opção pela pesquisa a partir do programa da sociologia em escala individual. A primeira porque significa maior abrangência do campo da pesquisa sociológica, sem negar ou diminuir a importância dos estudos baseados em diferentes escalas de observação. A segunda porque responde a uma necessidade de se pensar o social em uma sociedade tida como fortemente individualizada, com frágeis lastros históricos de identificação, além de demonstrar que o social não se reduz ao coletivo ou ao que é tido como geral, mas que está presente também nas singularidades. Enfim, a sociologia em escala individual pode ser entendida como uma proposta para o reencontro com o social.

1.4 Patrimônios individuais de disposições: o social individualizado

Na língua portuguesa, o uso corrente do termo “disposição” é empregado em vários sentidos: inclinação vocacional ou tendência; arranjo, organização ou ordenamento de objetos e outros elementos; determinada condição mental e física. Para a Sociologia, no entanto, o conceito de disposições representa um importante recurso teórico para o estudo de características das práticas dos atores, agentes ou sujeitos sociais, incorporadas e reproduzidas por meio das relações sociais.

A questão em tela possui como pano de fundo um debate caro às ciências sociais, que diz respeito à agência humana. Portanto, remete a debates recorrentes e, até em certos momentos, apressadamente considerados como processos dicotômicos, como as relações entre indivíduo e sociedade, entre subjetivismo e objetivismo, e entre a agência humana e as estruturas. Tais questões foram trabalhadas teoricamente a partir de diferentes abordagens, como no caso do conceito de *habitus*, em Pierre Bourdieu, ou disposições, no de Bernard Lahire.

É possível afirmar que as disposições, tal como apresentadas por Bernard Lahire, sejam um desdobramento do que, no esquema explicativo de Pierre Bourdieu, é denominado *habitus*. Usando uma expressão mais adequada, utilizada pelo próprio Lahire, trata-se de um “prolongamento crítico” daquele. Em suma, o conceito de disposições objetiva preencher lacunas existentes no de *habitus*.

Para deixar clara a proposta desenvolvida nesta pesquisa e delinear com mais propriedade o emprego do conceito de disposições, necessário se faz uma breve incursão, mesmo que sumária, pela construção teórica do ficou conhecida por Teoria do *Habitus*, conceito ao qual Bernard Lahire tece suas críticas e seus desdobramentos.

1.4.1 Do *habitus* às disposições

A noção de *habitus* não é recente, remontando ao pensamento filosófico aristotélico e escolástico medieval. De acordo com Wacquant (2007, p. 65), na doutrina aristotélica sobre a virtude, a noção de *hexis* significa um “estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a nossa conduta”. No século XIII, o termo *hexis* foi traduzido para *habitus* por Tomás de Aquino na obra *Summa Theologiae*, em que “adquiriu o sentido acrescentado de capacidade para crescer por meio da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada”.

Ainda de acordo com a sistematização de Wacquant (2007, p. 65), o conceito de *habitus* foi utilizado por sociólogos como Émile Durkheim, em *A Evolução Pedagógica na França*, de 1904-5; por Marcel Mauss, em *As técnicas do corpo*, de 1934; por Max Weber, acerca do ascetismo religioso; e Thorstein Veblen, sobre o que denomina de um *habitus* mental predatório dos industriais; em Edmund Husserl, que designou o *habitus* como um tipo de conduta mental entre experiências passadas e as ações futuras; e também em Norbert Elias, que se refere ao *habitus* psíquico civilizatório, em *O Processo Civilizador*, de 1937.

No caso mais específico da perspectiva de Durkheim, ela foi se estabelecendo, de acordo com Setton (2002, p. 61), durante a passagem para o século XX, em um contexto fortemente marcado por ideários positivistas e de análises no campo das ciências sociais muito influenciadas por questões ligadas à ordem social. Durkheim utilizou o conceito para “designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável”.

É preciso salientar – e esse é um fator fundamental para entender a elaboração feita por Durkheim sobre o *habitus* - que tal construção conceitual foi pensada sob dois campos de observação: em sociedades tradicionais e em internatos. No primeiro caso, considera tratar-se de um grupo que realiza suas ações a partir de uma uniformidade intelectual e moral, tendo por base a crença de que tudo seria comum a todos. No segundo caso, a propósito de uma noção cristã, a partir de uma educação integral da criança, produzindo efeitos profundos e duradouros. Portanto, Durkheim elabora o conceito observando grupos de indivíduos vivendo em situações muito fechadas e com pouco contato com outros grupos.

Porém, nas obras de Pierre Bourdieu é que o termo adquire uma sistematização mais robusta, passando por um vasto itinerário de aprofundamento teórico-metodológico¹¹. Dessa forma, o autor contribuiu significativamente para o entendimento das práticas sociais e suas relações com as estruturas, em especial, das posições do agente social e de suas formas de ação, bem como do *habitus* como princípio unificador das práticas.

Pierre Bourdieu foi um crítico contumaz das interpretações que colocava em campos opostos duas interpretações predominantes acerca do mundo social: de um lado, as interpretações objetivistas, que entendiam as estruturas sociais como determinantes das ações humanas; e, de outro lado, as interpretações subjetivistas, que julgavam as ações humanas livres das estruturas, ou seja, livres para agir conforme as vontades pessoais. O autor buscou elaborar uma alternativa teórica a partir de um princípio mediador entre as duas interpretações, um conceito capaz de mediar a aparente oposição entre realidade exterior e realidades individuais, isto é, entre a aparente oposição entre indivíduo e sociedade. Segundo Bourdieu (1983, p. 45), para se compreender todas as implicações da noção de *habitus* seria preciso “escapar das alternativas estéreis do objetivismo e do subjetivismo, do mecanicismo e do finalismo, em que ficam aprisionadas habitualmente as teorias da ação”.

Para Bourdieu (1983, p. 46), o mundo social pode ser interpretado a partir de três tipos de conhecimento: a) o fenomenológico: que explicita a verdade da experiência primeira do mundo social, que vão desde as relações intrafamiliares à apreensão do mundo social com o mundo natural; b) o objetivista: que são as relações objetivas que estruturam as práticas e as representações das práticas, por exemplo, com a língua ou com a estrutura econômica; c) e o praxiológico: as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas, em que as disposições se atualizam e se reproduzem, em duplo processo “de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interiorizada”.

É possível perceber, pelo escopo do chamado conhecimento praxiológico, que a percepção da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade permite uma interpretação da realidade social que por sua vez admite certo nível de agência ao indivíduo, sem, contudo, deixar de vinculá-lo à sua posição social e a seu passado incorporado. Para Bourdieu (1983, p. 47), o conhecimento praxiológico tem uma função importante para o entendimento das relações dialéticas entre as estruturas e as disposições. Para o autor, esse conhecimento:

¹¹ Esse trecho não pretende dar conta da variada gama de conceitos trabalhados por Pierre Bourdieu. Pretende abordar a construção e o uso do conceito de *habitus*, passando pelo conceito de campo, para, dessa forma, se entender com mais clareza a construção teórica de Bernard Lahire sobre o conceito de disposições.

Tem como objetivo não somente os sistemas das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. (grifos do autor)

A preocupação de Bourdieu em produzir bases teóricas mais alicerçadas em estudos empíricos para apreender as relações entre os sujeitos e as condicionantes estruturais o levou empreender importantes pesquisas na Argélia, em África, nos anos 1950 e 1960 do século XX. Foi quando o autor pode observar e estudar o comportamento de indivíduos vivendo o desamparo de serem forçados a abandonarem um ambiente rural para se submeterem a um ambiente capitalista urbano. Por esses estudos, suas teorizações tornaram-se um instrumento capaz de permitir o exame das coerências existentes nas ações de indivíduos com características muito mais diversas, mas vivendo em situações parecidas de existência.

Com base nessas observações e análises, Bourdieu define-se por uma interpretação dialética a respeito das relações entre situação e *habitus*. Conclui, pois, que as práticas humanas não se configuram nem em uma resposta mecânica às condicionantes estruturais e nem no resultado de uma ação totalmente intencional por parte dos indivíduos. Assim, em *Esboço de uma teoria da prática*, o autor já inicia suas sistematizações acerca do conceito de *habitus*. Naquele momento, Bourdieu (1983, p. 65) definiu *habitus* como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.

Pensar o conceito de *habitus* a partir de uma concepção dialética entre a estrutura e a agência humana implica em considerar que as práticas não são imutáveis, mas, ao contrário, que elas podem ser atualizadas, inibidas, extintas ou reconfiguradas ao longo do tempo de vida do indivíduo. Também implica em considerar que as ações dos indivíduos não são fruto das mesmas molas de ação. Em suma, o *habitus* não configura uma determinação.

Nesse sentido é cabível uma interessante interpretação realizada por Setton (2002, p. 61), segundo a qual o “*habitus* não é um destino. *Habitus* é uma noção que [...] auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, de um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente”.

De fato, Pierre Bourdieu afirma que o princípio das diferenças entre os *habitus* individuais encontra-se nas próprias singularidades de cada trajetória. Mas isso não significa que o processo de incorporação do mundo exterior resulte em esquemas fluidos e voláteis. O

autor esclarece que as trajetórias individuais correspondem a uma série de determinações ordenadas cronologicamente e irredutíveis umas das outras. Esse *habitus* que, segundo Bourdieu (2009, p. 100):

[...] a todo momento, estrutura em função das estruturas produzidas pelas experiências anteriores as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos pelo seu poder de seleção, realiza uma integração única, dominada pelas primeiras experiências, das experiências estatisticamente comuns aos membros de uma classe.

Dessa maneira, a sedimentação de novas disposições incorporadas ocorre em tensão com as disposições já anteriormente incorporadas no esforço destas últimas em garantir sua autopreservação. Conforme aponta Bourdieu (2009, p. 100):

O *habitus* tende a garantir sua própria constância e sua própria defesa contra a mudança mediante a seleção que ele opera entre as informações novas, rejeitando em caso de exposição fortuita ou forçada, as informações capazes de questionar a informação acumulada e, principalmente, desfavorecendo a exposição de tais informações. [...] O *habitus* tende a se proteger das crises e dos questionamentos críticos garantindo-se um meio ao qual está tão pré-adaptado quanto possível.

O *habitus* é assim apresentado como estruturas (disposições interiorizadas duráveis) de práticas, estruturadas e estruturantes (geradoras de práticas e representações). Diz respeito ao modo pelo qual reproduzimos as estruturas sociais desde as primeiras experiências de socialização, ainda na família, ampliando-se para os demais domínios de socialização e instituições socializadoras, pela incorporação de disposições duráveis. Estas são fundamentais à maneira pela qual os indivíduos se posicionam ideologicamente, pensam, sentem, expressam seus gostos culturais, posturas (mesmo corporais), dentre tantas formas de se estar no mundo social.

Não se trata, porém, de caracterizar os *habitus* simplesmente como um condicionamento absoluto sobre as práticas, pensamentos e sentimentos. Os indivíduos possuem espaço de agência, de capacidade e de possibilidade criativa. No entanto, existe uma espécie de liberdade limitada, que é uma limitação objetiva, ou seja, das condições particulares de produção das práticas, como uma hierarquia invisível no interior da sociedade de classes. Segundo Bourdieu (2009, p. 91), “o *habitus* torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de produção”.

O autor reconhece que os membros de uma mesma classe não passam pelas mesmas experiências individuais. Mas ressalta que os indivíduos oriundos de uma mesma classe

apresentam mais possibilidades reais de vivenciarem situações semelhantes, próprias de sua classe, do que quando comparados a membros de outras classes. Portanto, condições objetivas semelhantes de existência produzem *habitus* semelhantes.

Dessa maneira, ampliando a noção de *habitus*, já em *O senso prático*, Bourdieu (2009, p. 87) esclarece que os condicionamentos associados a uma classe particular de existência produzem *habitus*, que são:

Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem nada ser o produto da obediência a alguma regra e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (grifos do autor)

Todavia, uma condição necessária para o pleno entendimento de *habitus* é sua relação com outro conceito fundamental na teoria bourdieusiana: o conceito de campo. O campo é um espaço social, um espaço de relações entre grupos sociais em que ocorrem disputas de posicionamentos, como em um jogo de poder. Compreender um *habitus* específico necessita relacioná-lo a um campo específico.

Os campos podem ser entendidos como espaços sociais estruturados de posições (ou postos) em um determinado momento, podendo ser analisados independentemente das características dos agentes que o ocupam. Podem ser tão variados quanto as possibilidades de sua identificação e estudo, como o campo da ciência, da política, da religião, da arte, da moda, da educação, etc. Embora o campo seja um espaço social estruturado, não quer dizer que se trata de estrutura fixa, pois tal estrutura depende da configuração das forças que atuam em cada campo.

Dessa forma, no interior de cada campo ocorrem disputas de posições dentro da lógica própria de cada campo, isto é, disputas que fazem sentido dentro do campo em questão. Isso se explica pelo fato de que o campo possui mecanismos próprios de determinação das lutas por hierarquias e posições. Por exemplo: se considerarmos as disputas de posições dentro do campo religioso, certamente o critério de disputa não será o volume de capital acumulado, mais condizente com o campo do mercado, ou o volume e a qualidade de artigos científicos publicados, certamente mais condizentes com campo o acadêmico, mas seriam critérios próprios do campo religioso. Conforme Bourdieu (1983, p. 120):

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: [...] a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico.

A posição que o agente ocupa no campo e o capital que possui são os fatores que irão determinar as estratégias e os investimentos acionados por cada indivíduo, no sentido de conservar ou transformar a estrutura desse campo. O poder dos agentes, dado pelo tipo e volume de capital possuído, é o que confere legitimidade (ou não) às posturas, às práticas, aos comportamentos, aos valores e às ideias dentro do campo. Assim, quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida em determinado campo, mais tendem a defender a manutenção dessas posições. Significa dizer que enquanto os grupos dominantes existentes em cada campo empregam estratégias de manutenção de suas posições os subalternizados empregam forças que visam à alteração de suas posições.

O campo é um espaço relacional. A posição que cada agente ou grupo ocupa é a face objetiva, que se articula com a face subjetiva, que são as disposições. Em suma, embora o *habitus* seja uma incorporação individual, na teoria de Pierre Bourdieu ele se constrói para dar conta do entendimento das posições sociais compartilhadas entre sujeitos dentro de um espaço social, um campo, uma categoria ou uma classe social, e não para a análise da incorporação do social pelos sujeitos singulares.

Não obstante o brilhantismo da obra de Pierre Bourdieu e seu importante legado, as sociedades atuais, cada vez mais complexas e multifacetadas, colocaram diante das ciências sociais novos desafios para a compreensão do mundo social e, dentre eles, a necessidade de entender, cada vez mais, o indivíduo que emerge dela. Muitos autores têm prestado importante serviço para as ciências sociais no sentido de se debruçarem sobre o entendimento desse indivíduo na perspectiva do social. Dessa forma, e para os objetivos desta pesquisa, Bernard Lahire ocupa um lugar de fundamental importância.

1.4.2 Prolongamentos críticos sob a perspectiva disposicionista

Para Vandenberghe (2016), a fulgurante hegemonia de Pierre Bourdieu nas últimas décadas dividiu o campo da sociologia entre bourdieusianos e antibourdieuianos. Mas uma variação teórica importante se construiu entre teóricos que o autor categoriza de pós-

bourdieusianos¹². Estes, mesmo fortemente influenciados pela síntese bourdieusiana, buscaram caminhos próprios. Como na metáfora utilizada por Vandenberghe (2016, p. 29), o trabalho de Bourdieu seria um ponto de partida: “como em um êxodo, o ponto de onde partem é o ponto do qual fogem”. Bernard Lahire encontra-se entre esses autores.

Na interpretação de Vandenbergue (2013, p. 2), Bernard Lahire é, ao mesmo tempo, o mais aguerrido crítico e o mais fiel discípulo de Pierre Bourdieu. No entanto, Lahire não se considera propriamente um discípulo¹³. Quando abordado sobre essa relação com o legado bourdieusiano, em entrevista à Rosenfield *et al* (2015, p. 284-285), Bernard Lahire utiliza de seu bom humor característico: “é uma espécie de saco de pancada para mim: treino com ele, mas como em um ringue de boxe”. Mas isso, contudo, sem deixar de expressar o seu reconhecimento: “é a sociologia mais rica dessa geração, e é na continuidade desse modelo que tento desenvolver criticamente minha própria linha de pesquisa”.

Assim, Bernard Lahire instala-se de forma profunda no programa da sociologia crítica bourdieusiana “replicando, estendendo, corrigindo, subvertendo e, em última instância, reescrevendo-o radicalmente a partir de dentro”. Vandenbergue (2013, p. 4) ressalta que Bernard Lahire propõe uma alternativa à formula sintética de Bourdieu, que é **[(habitus) (capital)] + campo = práticas**, para **disposições + contextos = práticas**.

De certa forma, conhecendo do trabalho de Bourdieu como poucos, Bernard Lahire o refaz, mas em direção distinta¹⁴. Vandenbergue (2016, p. 14) chega a afirmar que Lahire se propõe a um “esforço obsessivo e sistemático para tornar visíveis e analiticamente apreensíveis os pontos cegos da teoria bourdieusiana”. Mas seria uma crítica mais de ordem metodológica do que substantiva ou política, visto que Lahire “compartilha a visão crítica do capitalismo e aceita a macrosociologia de Bourdieu como uma descrição fidedigna da realidade da dominação sob todas suas formas”.

¹² Na obra *Além do habitus: teoria social pós-bourdiesiana* (2016), organizada por Frédéric Vandenberghe e Jean-François Véran, são analisadas as abordagens teóricas de Margaret Archer, Luc Boltanski e Bernard Lahire.

¹³ Bernard Lahire teve a possibilidade de colaborar e/ou dialogar com pesquisadores próximos à Pierre Bourdieu e que, posteriormente se distanciaram. De forma geral, esses mesmos autores continuaram trabalhando dentro do mesmo espírito bourdieusiano. Na opinião do próprio Bernard Lahire, o fato de não ter trabalhado diretamente com Pierre Bourdieu pode ter lhe salvado de um possível dogmatismo em relação ao trabalho dele. Segundo Lahire (2012, p. 198), em França, uma posição heterodoxa como a sua “era praticamente impossível (ou, em todo o caso, muito improvável). Isto supunha a proximidade e a distância no que toca ao seu trabalho [de Bourdieu] fazendo um inventário crítico do que ele nos deixou”.

¹⁴ Vandenberghe (2016) observa que, desde o final da década de 1990, as obras de Bernard Lahire buscam, de certa maneira, uma atualização das obras de Pierre Bourdieu, no entanto, a partir de outra abordagem: de foco (pluralismo ao invés de monismo); e de escala (indivíduo ao invés de classe). Por exemplo: *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* retrata *A reprodução*; *O homem plural* remete ao *O senso prático*; *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais* seria uma atualização de *A miséria do mundo*; *A cultura dos indivíduos* revisita *A distinção*; *O espírito sociológico* remete a *Questões de sociologia*; *A condição literária* seria uma atualização de *As regras da arte*; *Mundo plural* constrói abordagens a partir da teoria dos campos.

Em todo o caso, o programa da sociologia disposicionista e contextualista da ação, proposta por Lahire (2002a; 2002b; 2003; 2004; 2012; 2015), prolonga a sociologia crítica, mas o faz deslocando-a para uma outra escala: a da unidade sociológica. Portanto, para entender o que move um indivíduo, sujeito social ou “ator plural”¹⁵, é necessário transpor, como bem argumenta Vandenbergue (2006, p. 13), a “lente grossa e homogeneizante do *habitus* para enxergar a complexidade do patrimônio de disposições incorporadas que faz o indivíduo pensar, sentir e agir de um modo determinado”.

Os prolongamentos críticos propostos pela sociologia disposicionista e contextualista da ação em relação à sociologia crítica partem de três eixos principais:

I) Prolongamento crítico a respeito da atitude diante do trabalho intelectual: trata-se da importância fundamental da experiência empírica do fazer científico. E também à necessidade de mobilização de ferramentas teóricas sofisticadas e diversificadas para se apreender os objetos de estudo.

II) Prolongamento crítico em relação ao conceito de *habitus*: Embora exista, na teoria do *habitus*, um esforço de se pensar o social individualizado, essa determinação, segundo Lahire (2002b, p. 46), “permaneceu evocativo e abstrato demais”. A forte influência da teoria do *habitus* acabou levando muitos pesquisadores da área das ciências sociais a agirem como se soubessem com exatidão em que consiste uma disposição ou como elas se transferem de um contexto ao outro, como se fossem um fato já estabelecido e comprovado empiricamente. Para Lahire (2002a, p. 173), o *habitus* possui uma aplicação teórica, mas “é uma teoria do sujeito especializado a qual falta uma teoria capaz de especificar sua própria construção”. Portanto, tudo o que se refere aos processos pertinentes ao entendimento das diversas modalidades de sua formação e transmissão, de alguma maneira passou em silêncio.

III) Prolongamento crítico em relação ao conceito de campo: segundo esse prolongamento crítico, uma dificuldade importante em trabalhar com esse conceito de forma mais abrangente se deve a forte diferenciação que existe nas sociedades atuais. Assim, torna-se relevante apreender os fenômenos de diferenciação social no intuito de entender determinações sociais mais específicas do que aquelas ligadas ao pertencimento de classe. Consiste em pensar que os diferentes universos sociais, tais como a família, a escola, as igrejas, os universos profissionais e culturas, dentre outros, não são equivalentes.

Outra consideração importante em relação aos campos é que o engajamento social dentro deles ocorre em situações muito específicas nas sociedades contemporâneas muito

¹⁵ Bernard Lahire (2002a, p. 10) utilizar o termo “ator social” no sentido de remeter a uma rede coerente de termos: ator, ação, ato, atividade, ativar, reativar. Trata-se de uma expressão largamente utilizada em sua obra.

diferenciadas. Os indivíduos se inserem em diversos domínios sociais e estabelecem relações em graus diferentes em cada um desses universos. Pode-se viver em um universo social sem ser totalmente possuído por ele, sem entrar em concorrência por capital simbólico. Grande parte dos indivíduos, conforme menciona Lahire (2002a, p. 50), podem ser considerados como “fora-de-campo, afundados num vasto espaço social cujo único eixo de estruturação é o volume e a estrutura do capital possuído (capital cultural e capital econômico)”.

Em síntese, a teoria dos campos, embora resolva diversos problemas científicos, não dá conta de outros tantos, na medida em que: 1) ignora as inúmeras e incessantes categorias dos indivíduos não engajados dentro dos campos; 2) negligencia a situação daqueles que não estão dentro de qualquer campo; e 3) considera os fora-de-campo pela ausência de posses simbólicas.

1.4.3 Disposições individuais socialmente incorporadas a agir, crer e sentir

Como foi possível verificar até este ponto, se há no *habitus* um conjunto de disposições, estas, por outro lado, não tiveram um tratamento científico mais robusto e empiricamente mais aprofundado. Bernard Lahire (2003, p. 11) chama a atenção justamente para essas disposições e ressalta que, embora haja, ao longo da obra de Pierre Bourdieu, diversas menções às disposições incorporadas, faltou uma explicação mais detalhada. Elas foram “simplesmente deduzidas das práticas sociais (alimentares, desportivas, culturais, etc.) mais frequentemente observadas estatisticamente” nas diversas pesquisas por ele utilizadas. Não há explicações de como são constituídas, como operam ou como se transferem para outros contextos de ação.

No conceito estruturado por Bernard Lahire, as disposições sociais incorporadas ao indivíduo são mais heterogêneas, menos estáveis e menos transferíveis do que em Pierre Bourdieu. Elas não estão, necessariamente, articuladas como um sistema durável, forjadas nos espaços de hierarquias sociais de desigualdades nas quais os atores sociais estão inseridos. São inclinações e propensões que os indivíduos vão adquirindo ao longo de sua trajetória de socialização, nos mais diversos contextos de relações sociais.

Portanto, constituem um conjunto variado e heterogêneo, embora recorrente, de formas de agir, de sentir, de crer, de perceber o mundo, que são ativados em determinado contexto e de forma singular em cada indivíduo. Uma força interna continuamente estabelecida como produto dos esquemas de ação incorporadas do passado, acionada nos diversos contextos das relações sociais, e que, supostamente, passou a orientar o indivíduo em suas ações subsequentes.

Uma disposição é uma realidade reconstruída, ou, nas palavras de Lahire (2004, p. 27), “uma abstração útil para dar conta das práticas, representações, etc. dos indivíduos”. Ela não

pode ser observada diretamente, sobretudo de forma isolada, em apenas uma determinada manifestação de ação. Identificá-la requer um trabalho de interpretação dos múltiplos traços da ação, mais ou menos coerentes ou contraditórios, de determinado indivíduo estudado.

Essa interpretação pode ser obtida pela observação direta dos comportamentos, por arquivos, questionários ou entrevistas, dos quais o pesquisador busca formular os princípios que dão origem aos comportamentos e em que situações esses comportamentos são mais recorrentes. As inferências são necessárias tendo em vista que, segundo Lahire (2003, p. 26), “o indivíduo é demasiado multissocializado e multideterminado demais para estar consciente de seus determinismos”. Assim, completa Lahire (2004, p. 22):

Embora seja suficientemente consciente para nos descrever o que faz, o ator não tem consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir como agiu, a pensar como pensou, sentir como sentiu... Em suma, não podemos pressupor que o ator possua as chaves (disposicionais e contextuais) do que o faz agir.

A necessidade de interpretação para se identificar disposições não impede, por outro lado, o estabelecimento de princípios que as caracterizam. Os princípios estabelecidos por Lahire (2004, p. 27-31) podem ser sinteticamente apresentados como segue, sendo que alguns deles serão aprofundados de forma mais adequada no decorrer do texto.

1. Toda disposição tem uma gênese que podemos nos esforçar para situar ou reconstruir. Elas são adquiridas em um contexto social específico e em determinado momento da história do indivíduo.
2. A noção de disposição supõe uma série de comportamentos coerentes e recorrentes, nunca uma dedução com base em apenas um comportamento.
3. A disposição é um produto incorporado, só se constituindo com o passar do tempo. Não se realiza de uma só vez, de forma abrupta. Por outro lado, a disposição pode enfraquecer ou diluir-se caso deixe de ser atualizada com o passar do tempo.
4. As disposições não são obrigatoriamente gerais, transcontextual, ou seja, que transite em vários contextos diferentes. A transferência de uma disposição de um contexto a outro é possibilitada quando o contexto em que a disposição é acionada é compatível ao contexto em que foi adquirida.
5. A disposição não é uma resposta mecânica a um estímulo ou situação, mas uma maneira de ver, de sentir e de agir, que se ajusta com flexibilidade as diversas situações. Mas nem sempre a disposição se ajusta a determinada situação, podendo ser inibida, transformada ou mesmo geradora de crises.

6. Não se pode reduzir todo comportamento a uma noção de disposição, pois isso esvazia o seu sentido. Portanto, é importante distinguir disposição de competência e de apetências.
7. Os patrimônios de disposições devem ser estudados por meio de trabalho empírico. Não se deve supor a existência de um patrimônio de disposições pelo único fato de o indivíduo pertencer a um grupo ou estar alinhado a uma classe social.

Disposições são diferentes de competências e apetências. A distinção entre disposição e competência é um tanto elementar, mesmo quando se entende competência como domínio de certos conhecimentos e práticas ou como capacidade de mobilizar certos conhecimentos ou habilidades a fim de dar conta de determinadas situações. De fato, ter a competência para se fazer algo é diferente de manifestar inclinações a fazê-lo. Mas pode acontecer, certamente, de uma competência estar relacionada com a disposição. Por exemplo, um indivíduo que desenvolveu competência em dominar um instrumento musical pode apresentar disposição nutrida desde a infância em consumir e se apropriar de produções musicais, estabelecendo com a música uma relação cotidiana e intensa, como é comum se dizer: “se respira música”.

Já a distinção entre disposição e apetência permite uma investigação mais apropriada das relações que os indivíduos estabelecem com as suas ações. Tomemos o gosto pela leitura como exemplo: há quem faça da leitura uma prática intensa em seu cotidiano, aproveitando o máximo de tempo disponível para fazer dela um hábito que lhe proporcione maior aquisição de informações e conhecimentos. Mas o faz sem prazer, sem gosto. Neste caso, temos uma disposição sem apetência. Porém, quanto mais precocemente, em sua socialização, o indivíduo incorpora a leitura por meio de práticas prazerosas, tanto mais provável que ele, com o passar dos anos, não se lembre de como adquiriu tal gosto e passe a considerar a leitura como parte inseparável de si. Conforme aponta Lahire (2003, p. 16), ou “hábitos que foram interiorizados precocemente, em condições favoráveis a uma boa interiorização e que encontram condições positivas de atualização, podem dar lugar ao que se chama comumente de paixão”.

Para Lahire (2003, p 14), distinguir essas situações revela-se útil, pois:

O “é mais forte que eu”, que caracteriza as disposições (como propensões, inclinações), pode tornar diversamente a forma individual de uma paixão (disposição + forte apetência), de uma simples rotina (disposição + ausência de apetência ou indiferença) ou mesmo de um *mau hábito* ou de uma *mania sórdida* (disposição + desgosto, repulsa, resistência a respeito dessa disposição). (grifos do autor)

Bernard Lahire também estabelece diferenças entre as disposições a agir e a crer. Para o autor, não se pode pressupor que uma crença implique automaticamente em uma disposição para agir. Pode haver defasagem entre a crença e a disposição de agir, ou mesmo a impossibilidade real de ação relacionada à crença. Isso porque os indivíduos são portadores de uma gama ampla de crenças que podem ser mais ou menos verbalizadas. Elas são produzidas e difundidas pelas mais diversas instituições sociais, como a família, a escola, as religiões, os meios de comunicação, etc. Depois de constituídas, elas são mais ou menos confirmadas e sustentadas pelas experiências comuns e cotidianas, o que faz com que sua força sofra variações de intensidade.

Pode acontecer de os sujeitos sociais incorporarem normas, valores e ideias, sem terem tido condições de forjar ações correspondentes. Um exemplo desse tipo de situação são estudantes que acreditam na importância e legitimidade dos estudos escolares, mas que não tenham desenvolvido as disposições referentes à cultura escolar. O resultado pode ser uma autodesvalorização bem explicitada em falas do tipo: “eu não sou inteligente” ou “isso não é para mim”.

Algumas mudanças, ou deslocamentos sociais, podem gerar crises de adaptação, ligação ou convivência ontológica entre o que foi incorporado e a situação nova. E são situações numerosas e multiformes, próprias das sociedades complexas. Lahire (2002a, p. 49-50) exemplifica algumas situações que raramente se apresentam isoladamente e que podem combinar-se de várias formas: 1) quando o indivíduo precisa, por alguma razão forçosa, conviver de forma durável em situações de contradições culturais em relação ao seu universo cultural; 2) quando há deslocamentos individuais ou coletivos mais ou menos forçados de um universo social para outro; 3) quando há rupturas biográficas significativas na trajetória do indivíduo; 4) quando ocorrem desvios entre certas propriedades sociais do ator e as do meio social; por exemplo: uma mulher ocupando um ofício socialmente considerado masculino; 5) quando ocorrem tensões entre os hábitos concorrentes; 6) múltiplos pequenos desvios entre experiências passadas e situações novas, que pode levar a raiva, fugas, enfados, mal-estares etc.; 7) adaptações mínimas sem convicção.

Nesse sentido, conforme aponta Lahire (2003, p. 26):

1) cada um de nós pode ser portador de uma multiplicidade de disposições que não encontram sempre os contextos da sua atualização (pluralidade interna insatisfeita); 2) podemos ser desprovidos de boas disposições permitindo fazer face a certas situações mais ou menos inevitáveis no nosso mundo social multidiferenciado (pluralidade externa problemática); e 3) os nossos múltiplos investimentos sociais (familiares, profissionais, amicais...), objetivamente

possíveis, podem tornar-se, ao fim e ao cabo, incompatíveis (pluralidade de investimentos ou de envolvimento problemática), que podemos viver inquietações, crises ou desencontros pessoais com o mundo social.

As disposições são relacionais, mas essa relação disposicional necessita de trabalho empírico de observação e interpretação. Bernard Lahire utiliza, para tanto, a analogia da solubilidade do açúcar em contato com a água. De fato, quando se acrescenta açúcar em um copo com água, constata-se que o açúcar se dissolve, esse é o fato observável. Não é possível, a partir dessa observação, afirmar que a propriedade do açúcar é ser solúvel na água; ou que há uma disposição revelada pela água, do açúcar em ser solúvel; ou que a solubilidade do açúcar é atualizada pela água. Mas é possível realizar a descrição da experiência dessa dissolução do açúcar na água, que ocorre apenas na relação de um elemento com o outro.

O autor pondera, no entanto, que, diferentemente da experiência da dissolução do açúcar na água, o comportamento do ator social, embora possua graus de determinantes sociais, é impossível prognosticar tão facilmente. E isso em decorrência da complexidade social de uma situação, que nunca é redutível a uma série limitada de parâmetros pertinentes, como acontece com os fenômenos físicos e químicos. E também pela pluralidade e heterogeneidade interna do patrimônio de hábitos dos indivíduos. De acordo com Lahire (2002a, p. 56):

De fato, nem o acontecimento “desencadeador” nem a disposição incorporada pelos atores podem ser designadas como verdadeiros “determinantes” das práticas (o que suporia a existência bastante improvável de um modelo causal a ação humana). Com efeito, aqui a realidade é relacional (ou interdependente). O comportamento ou a ação é o produto de um encontro no qual cada elemento não é nem mais nem menos “determinante” que o outro. (grifos do autor)

Outro aspecto importante da teoria disposicionista e contextualista da ação é a relação entre o passado incorporado e o peso do presente (contexto). Lahire (2002a, p. 47) considera “bastante vazias” as teorias da ação que desconsideram o passado incorporado, embora reconheça que são tão legítimas quanto outras leituras sociológicas. O que o autor propõe é tratar de forma teórica a questão do passado incorporado, das experiências socializadoras anteriores, sem negligenciar o papel do presente.

Nas sociedades atuais, de grande complexidade na divisão social do trabalho e nas relações sociais, em que os sujeitos sociais experimentam processos de socialização heterogêneas e até contraditórias, é como se o passado estivesse em aberto: ele, o passado, abre e fecha possibilidades. As situações do presente ativam e convocam parte das experiências incorporadas, bem como dos esquemas de ação e dos hábitos. Portanto, as situações presentes possuem peso fundamental na formação das práticas. Assim, as mudanças de contextos, sejam

eles os mais variados, como familiar, profissional, amoroso, religioso, etc., resultam em mudanças nas forças que agem sobre os indivíduos.

1.4.4 As dobras do social: uma metáfora do social individualizado

Ainda sobre o princípio relacional das disposições, outra questão fundamental trata da relação entre o mundo interior e o mundo exterior. Questão fundamental tendo em vista que o mundo social se tornou tão complexo que há, hoje, a impressão de que o íntimo e o pessoal se distinguem da sociedade que cerca o indivíduo. Para entrar nessa questão, Bernard Lahire utiliza a metáfora das “dobras do social”, ou “dobraduras do social”, “social em estado dobrado” ou “amassado”, como recurso para melhor se entender o que o autor propõe como entendimento de social incorporado ao indivíduo ou social individualizado.

Para o autor, o social não se reduz as marcações de classe, ou diferenças socioprofissionais, socioculturais, a demarcações por gênero ou gerações, isto é, a grupos sociais, sejam quais forem os critérios de classificação ou categorização. A análise sociológica também pode pensar o social a partir das diferenças (ou semelhanças) cognitivas, comportamentais, etc., individuais, mesmo entre indivíduos oriundos de um mesmo meio ou origem. Isso não significa tomar o indivíduo como unidade última ou mais elementar, mas como a unidade mais complexa de se apreender.

A figura geométrica em formato de um plano é utilizada para representar as estruturas que formam o mundo social. Essa figura plana, ao ser incorporada pelo indivíduo, dobra-se, amassa-se. Em cada indivíduo existe, portanto, diversas dimensões sociais em estado dobrado, amassado, amarrotado. Segundo Lahire (2002, p. 198), essa característica faz do indivíduo, ao mesmo tempo, “um ser relativamente singular e um ser relativamente análogo a muitos outros”.

Em sua representação, Lahire (2002, p. 198) argumenta que:

Se nós representarmos o espaço social em todas as suas dimensões (econômicas, políticas, culturais, religiosas, sexuais, familiares, morais, esportivas, etc., dimensões essas grosseiramente designadas e que são em parte indissociáveis e em parte decomponíveis em subdimensões) na forma de uma folha de papel ou de um pedaço de tecido (trata-se, pois, geometricamente, de uma estrutura plana), então cada indivíduo é compatível a uma folha amassada ou a um tecido amarrotado. Dito de outro modo, o ator social é o produto de múltiplas operações de dobramentos (ou de interiorização) e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais, etc., que interiorizou.

A metáfora da dobra ou dobradura torna-se importante para se compreender, também, a relação entre exterior e interior do indivíduo. Nesse sentido, o interior é o exterior dobrado. E

o exterior são as formas planas, desdobradas. Essas dimensões se organizam de forma distinta uma da outra, mas se complementam.

Assim, mesmo dando ênfase ao social individualizado, os objetos macrosociológicos, como classes ou grupos identificáveis, não podem ser desconsiderados. Poderia se afirmar ser de fundamental importância situar o sujeito no espaço ou contexto social. O estudo do social em estado dobrado e individualizado não estaria completo sem o estudo do social em estado desdobrado.

Com a metáfora do social em estado dobrado, Bernard Lahire procura superar o que ele compreende como um mito contemporâneo, que é a representação do indivíduo como foro íntimo ou da subjetividade como local de uma liberdade primordial. Pois, de acordo com o autor, os indivíduos estão constantemente sob influência tanto a forças internas (disposições) quanto a forças externas (contextos). Segundo Lahire (2004, p. XIII), todos nós somos “modelados por esse mundo que contribuimos para modelar”. E, desse mundo, não podemos escapar, “conformistas ou marginais, dominantes ou dominados, todos fazemos (diferentemente) o que ele fez de nós e aquilo que podemos fazer em função das situações em que nos encontramos imersos”.

Para Lahire (2004, p. IX), o indivíduo é, portanto, caracterizado por sua “possível (provável) complexidade disposicional, que se manifesta da diversidade dos domínios de práticas ou cenários nos quais esse indivíduo insere suas ações”. É um depositário de disposições de pensamentos, sentimentos e ações, resultado de experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, de diferentes grupos e de diferentes relações.

1.4.5 O que se incorpora e o que se transfere

As disposições são interiorizadas (incorporadas) de diversas formas. Por exemplo: por coerção ou obrigação; por paixão, desejo ou cobiça; ou através de rotinas não conscientes, em que não há paixão ou mesmo coerção. A incorporação dependerá de como as disposições foram adquiridas, do momento da trajetória de vida do indivíduo em que foram adquiridas e dos contextos atuais em que são atualizadas. E, assim, imersos a experiências de socialização mais ou menos precoces, mais ou menos intensas, regulares e diversificadas, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições mais ou menos fortes, duradouras, transferíveis e coerentes entre si.

Antes, porém, é necessário entender como se formam os esquemas de ação e a construção social das estruturas de comportamento e de pensamento. A questão a se levantar é: como é possível interiorizar ou incorporar uma estrutura social? Bernard Lahire responde que

não são as estruturas sociais os objetos de incorporação, mas as relações com o mundo social e as maneiras de agir em situações específicas, com outros indivíduos e com objetos. Conforme explica Lahire (2002a, p. 173):

A criança, o adolescente e, depois, o adulto não incorporam, propriamente falando, “estruturas sociais”, mas hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, esquemas de ação, maneiras de fazer, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos. Interiorizam modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção, de categorização, etc., entrando pouco a pouco nas relações de interdependência com outros atores ou entretenendo, pela mediação de outros atores, relações com múltiplos objetos, cujo modo ou modos de uso, modo ou modos de apropriação, aprendem. (grifos do autor)

Dessa forma, o indivíduo que incorpora disposições sociais o faz se apropriando dos gestos, dos raciocínios práticos ou teóricos, das maneiras de agir e reagir ou de sentir, mas em função do que já vinha se formando, ou seja, do estoque de hábitos já incorporados por circunstâncias de suas experiências anteriores.

Para exemplificar esses modos de incorporação, Lahire (2002a, p. 175-176) recorre à comparação entre a transmissão (ou herança) material e a transmissão (ou herança) cultural, a partir de cinco situações: 1) na transmissão do patrimônio material, o transmitente deixa de ser o proprietário do patrimônio ou fração do patrimônio transferido, enquanto em relação ao patrimônio cultural, em sua forma incorporada, pode haver a transmissão sem prejuízo de quem está transmitindo, não diminuindo seu estoque de esquemas incorporados; 2) ao contrário da transmissão do patrimônio material, que permanece estável nesse processo, a transmissão do patrimônio cultural sofre mutações diversas, transformando-se a partir do lugar de quem o recebe; 3) não se pode prever o tempo necessário à transmissão de patrimônio cultural, pois se trata de incorporações de hábitos mentais ou gestuais, sensoriais ou intelectuais ao longo do tempo, enquanto o patrimônio material pode ser transmitido em um tempo relativamente curto; 4) a transmissão do patrimônio material pode ser feita independentemente do sentimento que o beneficiário pode ter em relação ao patrimônio, enquanto a transmissão cultural apoia-se na vontade ou desejo de se construir hábitos; 5) a transmissão do patrimônio material é consciente, tanto da parte de quem transmite quanto por parte de quem recebe, enquanto na transmissão cultural grande parte da cultura é transmitida sem consciência das partes envolvidas.

Sobre a transferibilidade de disposições de uma situação social à outra, duas questões se fazem necessárias: se a transferência realmente ocorreu? E qual é a natureza da transferência em questão? Na proposta da teoria disposicionista e contextualista, para que haja transferência das disposições é necessário que elas se atualizem. Para que haja atualização, é necessário que

o contexto de mobilização de determinada disposição seja semelhante no conteúdo e no significado, ao contexto em que a disposição foi formada. Ou seja, as disposições se atualizam e se transferem apenas sob certas condições no interior dos imprecisos limites de cada contexto social.

1.5 Retratos sociológicos: apropriações e construção de um dispositivo próprio

Na obra *Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais* (2004), Bernard Lahire apresenta melhor o que ele denomina “Retrato Sociológico”. Trata-se de uma pesquisa que deu origem a uma obra, nas palavras do próprio Lahire (2005, p. 20), à época, “de caráter extremamente experimental”¹⁶. Um retrato sociológico não é uma biografia, tampouco uma história de vida. Trata-se, nas palavras do próprio autor, de um dispositivo metodológico “complicado e singular”, pensado para apreender o social incorporado ao indivíduo. Um dispositivo capaz de compreender como as disposições individuais se formam e se incorporam aos indivíduos e como se manifestam nas diversas circunstâncias de ação, nos múltiplos contextos em que essas disposições perpassam simultânea, alternada ou sucessivamente ao longo da vida.

Na obra são apresentados oito retratos de profissionais pertencentes ao que poderíamos chamar de classe média. Foram realizadas seis entrevistas em profundidade – cada uma com aproximadamente duas horas de duração – com os oito pesquisados. O intervalo entre uma entrevista e outra variou de uma semana ou um mês, em alguns casos, sendo que o mesmo pesquisador entrevistou seis vezes o mesmo entrevistado. Segundo Lahire (2004, p. 32), se optasse por entrevistadores diferentes, teriam facilitadas, por parte dos pesquisados, expressões heterogêneas ou contraditórias, quando da mudança de contexto. Por outro lado, com o mesmo pesquisador seria possível estabelecer continuidade e confiança, pois o entrevistado passaria de uma entrevista a outra com a confiança adquirida na anterior. Além disso, tornaria mais leve um dispositivo já pesado. Ainda assim, a opção pelo mesmo entrevistador leva o entrevistado a buscar coerência nas respostas, o que se tentou minimizar pelo intervalo entre as entrevistas.

Cada grade de entrevista¹⁷ possuía um caráter mais ou menos biográfico, que visava identificar práticas, comportamentos, maneiras de ver, de sentir e de agir dos entrevistados. As entrevistas estruturaram-se sobre seis temas, ou matrizes socializadoras: 1) família: começa desde a infância; 2) escola: começa desde o maternal; 3) trabalho: todo o percurso profissional;

¹⁶ Depois de duas décadas da publicação *Portraits Sociologiques* (2002), é possível concluir tratar-se de um dispositivo metodológico comprovado sociologicamente, como no caso das pesquisas citadas nesta tese.

¹⁷ Grade de entrevista é o termo utilizado por Bernard Lahire (2004).

4) sociabilidade: de amizades de infância até as recentes; 5) lazer-cultura: tentar situar no passado as origens dessas práticas; 6) corpo: captar as mudanças e permanência através do tempo. Ao todo foram realizadas 48 (quarenta e oito) entrevistas, sendo que, quarenta delas realizadas nos domicílios dos entrevistados e duas no consultório de um deles.

O ponto central que diferencia a pesquisa aqui apresentada do estudo de Lahire (2004) é que os oito retratos apresentados pelo autor não estão situados dentro de um recorte temático específico. Foram elaborados para aferir se, como e em que grau o patrimônio de disposições de determinado sujeito social é transferível de um contexto a outro, isto é, para verificar a tranferibilidade de disposições. Já em relação à pesquisa que aqui é apresentada, não se pretende uma explicação da totalidade das inclinações, práticas, gostos, percepções, crenças e interesses individuais. Partimos de um perfil comum de sujeitos sociais: estudantes trabalhadores do ensino médio. E nos debruçamos sobre um tema específico: o êxito escolar dos mesmos.

Por essa razão, este estudo segue a maioria dos protocolos propostos por Bernar Lahire (2004), mas necessitou adaptar o dispositivo metodológico para se adequar aos objetivos da pesquisa. Essa adaptação aqui é chamada de “apropriação de dispositivo metodológico”. Para tanto, essa construção iniciou-se com a busca por pesquisas de doutoramento que se apropriaram desse dispositivo metodológico. Revelou-se, assim, uma rica diversidade de possibilidade de abordagem com o uso de retratos sociológicos.

A busca foi feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁸. Buscou-se pelos termos “Bernard Lahire” e “Disposições”, conjugados no mesmo comando de procura. O filtro foi aplicado para as áreas de conhecimentos em Sociologia e Educação. A plataforma apresentou 149 (cento e quarenta e nove) trabalhos de doutoramento, sendo que em Sociologia foram 29 (vinte e nove) e, em Educação, 120 (cento e vinte). Selecionamos, a partir de leitura dos títulos e resumos, conforme quadro a seguir, as pesquisas cujo elemento de análise baseou-se na sociologia disposicionista – mesmo que estivesse conjugada a outras fundamentações teóricas –, aplicadas em estudos focados em percursos escolares. Esses trabalhos foram dispostos de acordo com a tabela 1, a seguir.

¹⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros.

Tabela 1. Teses que utilizam da sociologia disposicionista lahireana em pesquisas estudos de percursos escolares.

| Título | Autoria | Ano | Instituição |
|---|---------------------------------------|------------|---|
| 1) Das disposições sociais aos <i>habitus</i> estudantis: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado | ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi | 2019 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| 2) Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em educação popular | MACHADO, Maria Elisabete | 2019 | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| 3) Expansão da educação superior no Brasil: acesso e permanência de egressos da Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal do Maranhão | GOMES, Werlang Cutrim | 2019 | Universidade Federal Fluminense |
| 4) Cotistas em campus universitário do interior do Maranhão: um “grão” de democratização? | PANTOJA, Ellen Patrícia Braga | 2019 | Universidade Federal Fluminense |
| 5) “Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público | CRUZ, Neilton Castro da | 2016 | Universidade Federal de Minas Gerais |
| 6) Juventude e ensino técnico no Brasil contemporâneo: variações e tensões disposicionais nas (in)definições de um percurso de estudos e profissionalização | BLANCO, Diego Monte | 2015 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| 7) “É pesado, mas vou levando”: Jovens de Manaus entre a escola e o trabalho | FALCÃO, Nadia Maciel | 2014 | Universidade Federal Fluminense |
| 8) O que fizeram (e o que fizemos) de nós?: estudo de caso das trajetórias escolares de alunos/as do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em Minas Gerais | CARDOSO, Frederico Assis | 2013 | Universidade Federal de Minas Gerais |
| 9) Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionista em sociologia da educação | LIMA JUNIOR, Paulo Roberto Menezes | 2013 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| 10) Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital | BANDEIRA, Daniela Perri | 2009 | Universidade Federal de Minas Gerais |
| 11) Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração | COIMBRA, Sandra Regina da Silva | 2008 | Universidade Federal de Santa Catarina |
| 12) Trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares | MENDONÇA, Suelene Regina Donola | 2007 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| 13) De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade de jovens das camadas populares | MARTINEZ, Maria Elena | 2006 | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| 14) Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais | SANTOS, Roseli Albino dos | 2006 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |

| | | | |
|---|--|------|--------------------------------------|
| 15) Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior | NOGUEIRA, Claudio Marques Martins Nogueira | 2004 | Universidade Federal de Minas Gerais |
|---|--|------|--------------------------------------|

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Elaboração do autor.

Das teses listadas acima, três foram fundamentais para ampliar nossa percepção sobre as possibilidades de trabalho usando o dispositivo metodológico Retrato Sociológico. Na primeira, *Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionista em sociologia da educação*, Lima Junior (2013) objetivou-se identificar as razões da evasão em cursos de graduação em Física de um determinado Instituto Federal. O autor construiu o escopo de seu trabalho articulando, de forma complementar, três níveis de investigação: 1) em nível estrutural, em que são analisados, com o suporte teórico de Pierre Bourdieu, os componentes macrossociológicos de trajetórias estudantis, normalmente relacionadas a origem social da parcela estudantil analisada; 2) em nível individual, no qual são analisados, com o suporte teórico-metodológico de Bernard Lahire, os patrimônios individuais de disposições dos sujeitos sociais; 3) em nível institucional, no qual analisou, com o suporte teórico de Vincent Tinto, a vida diária dos estudantes no seio da instituição, a partir de 35 (trinta e cinco) entrevistas curtas e estruturadas.

Para a análise dos patrimônios individuais de disposições, Lima Junior (2013) elaborou cinco retratos sociológicos de ex-alunos evadidos do referido curso de Física. Foram realizadas três entrevistas de aproximadamente duas horas com cada entrevistado. Cada entrevista abordou os seguintes pontos: vida escolar; vida familiar; vida em outro lugar. Cada entrevista foi estruturada por três elementos básicos: 1) cenários: espaço físico onde a história se passa; 2) personagens: o capital incorporado de pessoas que convivem com o entrevistado; 3) narrativas: as falas do entrevistado e sua história.

Na tese intitulada *Jovens do ensino técnico no Brasil contemporâneo: variações e tensões disposicionais nas (in)definições de um percurso de estudos e de profissionalização*, Blanco (2015) fez um estudo com jovens do ensino técnico integrado ao médio de um determinado Instituto Federal, matriculados nos terceiros e quartos anos. Sua pesquisa objetivou analisar como as variações e tensões disposicionais desses atores sociais são geradoras e propulsoras de suas perspectivas, receios e indefinições quanto a uma trajetória de estudos, qualificação e trabalho a ser constituída.

O autor elaborou oito retratos sociológicos. Para tanto, foram realizadas de duas a três entrevistas em profundidade, através de um roteiro semiaberto, com cada jovem, dependendo do caso, com intervalos de até três meses entre uma entrevista e outra. Seu enfoque pautou-se

em aspectos muito delimitados de práticas: as projeções e tentativas de definições de um percurso profissional. As entrevistas pautaram-se nos seguintes temas ou domínios de socialização: família, escola e pares. E seu recorte contextual abordou a condição juvenil contemporânea dos estudantes de ensino técnico através da qual perpassam experiências socializadoras da modernização fordista e do capitalismo global e flexível.

Na tese *Das disposições sociais aos habitus studentis: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado*, Zibenberg (2019) objetivou-se compreender a incorporação do êxito escolar através da formação do patrimônio de disposições sociais e do *habitus* estudantil de egressos de um determinado curso de educação profissional técnica integrada ao ensino médio. O autor utilizou-se do aporte teórico-metodológico da sociologia disposicionalista e contextualista de Bernard Lahire em diálogo com o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu.

O pesquisador elaborou oito retratos, entrevistando cada sujeito longamente e uma única vez. Sete entrevistas foram realizadas pessoalmente, nos locais onde os entrevistados estudaram ou em seus locais de trabalho; e uma por e-mail, tendo em vista que uma das participantes não mais residia na cidade onde a pesquisa foi realizada. O roteiro construído para as entrevistas foi organizado em quatro eixos temáticos: vida familiar; vida escolar; fé; e trabalho.

Um trabalho que não está focado em percursos escolares, mas que foi fundamental para a construção do formato dos retratos aqui apresentados, mais especificamente em relação ao trecho final de cada retrato, em que são analisados os patrimônios individuais de disposições dos sujeitos da pesquisa, está na obra *Retratos da docência: contexto, saberes e trajetos* (2008), organizado por Luciana Massi, Paulo Lima Junior e Elizabeth Barelli. Trata-se de uma pesquisa sobre professores de Ciências, sua formação e atuação sobre a perspectiva disposicionista e contextualista da ação. Os autores apresentam doze retratos sociológicos de professoras e professores de diferentes regiões do Brasil.

A obra propõe um formato original para a apresentação das disposições individuais. Qual seja: a disposição é identificada com um nome detalhado; depois é feita a descrição da disposição; em seguida localizada sua gênese; após, identificada a série de comportamentos coerentes com a disposição descrita; em seguida, especificadas as experiências relativamente coerentes com a disposição; acompanhada da descrição dos contextos de transferibilidade; e, por fim, situações de inibição da disposição.

Para além dessas experiências realizadas no Brasil, faço menção especial a uma pesquisa que se tornou fundamental ao propósito de elaboração de um dispositivo próprio. Trata-se do *Projecto ETES: Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: sucesso e insucesso*,

factores e processos, promoção de boas práticas (2008)¹⁹ coordenado por António Firmino da Costa²⁰ e João Teixeira Lopes²¹. Ele é vinculado ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia de Lisboa e fez parte do Programa de Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior, do Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. Dentre os seus consultores estão o próprio Bernard Lahire, representando a École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, de Lyon; Mariano Fernández Enguita²², representando a Universidade de Salamanca; e Paulo Santiago²³, representando a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O Projeto ETES foi de abrangência nacional e objetivou identificar e analisar percursos de sucesso, insucesso e abandono dos estudantes no ensino superior, relacionando-os com parâmetros estruturais e institucionais, bem como encontrar fatores explicativos e propor boas práticas educacionais. Usou-se uma metodologia múltipla, tendo em vista três níveis de operacionalização. Em nível estrutural, levantou-se indicadores quantitativos sobre o sucesso, insucesso e abandono escolar, recolhidos a partir de fontes oficiais. Em nível institucional, foi realizado um conjunto de estudos de caso organizacionais de instituições de ensino superior, com utilização de análises documentais e entrevistas com diversos atores envolvidos. Em nível individual, foram elaborados de 170 (cento e setenta) retratos sociológicos situados aos objetivos da pesquisa e organizados nas seguintes categorias: Percursos tendenciais (percursos esperados); Percursos de contratendências (percursos inesperados); Percursos focados na educação; Percursos com inflexões; Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior); Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas da vida); Percursos com dificuldade de integração no ensino superior (institucional e relacional); e Percursos com problemas nos modos de estudar.

O ponto chave do dispositivo metodológico desses retratos, segundo Costa e Lopes (2008, p. 388), está no que denominaram “Guião de Entrevista”²⁴, que foi pensado

¹⁹ As informações sobre o *Projecto ETES: Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas*, como também o relatório final, estão disponíveis na página: <http://etes.cies.iscte.pt/index.html>.

²⁰ Professor Catedrático no Departamento de Sociologia do Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. Fundador do CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, em Lisboa. Fundador da Associação Portuguesa de Sociologia (1985).

²¹ Professor catedrático da Universidade do Porto. Possui diversos trabalhos publicados (sozinho ou em co-autoria) nos domínios da sociologia da cultura, cidade, juventude e educação, bem como museologia e estudos territoriais.

²² Professor de Sociologia na Universidade Complutense de Madri, onde dirige a Seção de Sociologia da Faculdade de Educação..

²³ Ph.D. em economia pela Northwestern University. Chefe da Divisão de Assessoria e Implementação de Políticas (PAI) da Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE.

²⁴ Interpretamos como guia de entrevistas. Importante frisar que, apesar de Bernard Lahire (2004) dar especial atenção ao que denominou de grade de entrevistas, não fornece, por outro lado, maiores detalhes sobre a construção

especificamente para atender aos objetivos daquela pesquisa e foi organizado em três blocos. Os blocos “A” e “B” propõem algumas questões comumente exploradas em pesquisas que se debruçam em percursos escolares, tais como a confrontação das narrativas dos estudantes com suas trajetórias, rupturas, bifurcações e encruzilhadas em certos momentos cruciais na transição entre o ensino secundário e o superior, ou nas passagens para o mercado de trabalho e outros momentos da vida. E o Bloco “C” visa confrontar o estudante com o desafio da reflexão em relação ao próprio percurso escolar e em relação ao sistema de ensino pelo qual atravessou. O “guião de entrevistas”, proposto com Costa e Lopes (2008), foi uma referência importante para a construção do guia de entrevistas para a pesquisa aqui apresentada.

Lopes (2012, o. 81) comenta da existência de certa tendência da teoria social em dissociar proposta teórica das abordagens metodológicas e técnicas de pesquisa. Por isso, alerta que é preciso “nunca considerar definitivamente resolvidos os parâmetros matriciais, sob pena de renunciarmos à cumulatividade reflexiva do conhecimento metodológico”. Portanto, na visão desse autor, o retrato sociológico pode ser entendido como uma metodologia eclética, que respeita o objeto a ser pesquisado, ao mesmo tempo em que não obriga o pesquisador a uma exclusividade em relação a sua aplicação, embora nunca deva deixar de atentar para a pluralidade das práticas em uma escala individual.

Costa e Lopes (2008) e Lopes (2012) operam a partir do que denominam de sociologia da complexidade disposicional e contextual. Para eles, os dispositivos metodológicos devem ser elaborados para serem capazes de captar a subjetividade plural em situação. No entanto, os autores não deixam de reconhecer a importância fundamental das contribuições de Bernard Lahire, quando este apresenta uma teoria para o ator plural capaz de fazer jus a pluralidade e complexidade contemporâneas. Acontece que nas pesquisas em que Costa e Lopes (2008) e Lopes (2012) se utilizam de retratos sociológicos, fazem-no de forma aplicada, o que significa subordiná-lo a um problema de pesquisa direcionado, mas sem deixar de retirar ilações importantes para possíveis reconstruções teóricas. Para tal enfoque, os autores utilizam o termo sociologia situada. Assim, para Lopes (2012, p. 88), trata-se de:

Um dispositivo técnico ao serviço de uma teoria da prática assente na gênese plural e contextual das disposições. Mas, mais do que isso, trata-se, na verdade, de uma abordagem metodológica, que pode ser utilizada de forma *experimental* (como Lahire o faz e *Portraits Sociologiques – 2002*) ou aplicada (caso de *La Culture des Individus – 2004*) ou dos exemplos de pesquisas que aqui foram explorados.

da mesma. Por isso a importância do modelo elaborado por Costa e Lopes (2008), para a construção de nosso próprio guia de entrevistas. O modelo de Costa e Lopes (2008) encontra-se nos anexos desta tese.

A incursão acima descrita, acerca das apropriações e adaptações de retratos sociológicos, demonstrou-nos ser possível e necessária a construção de um dispositivo metodológico próprio e adaptado aos objetivos específicos de nosso estudo. O dispositivo que apresentamos possui dois eixos centrais: um guia de entrevistas (e seu respectivo roteiro semiestruturado)²⁵ e cinco diretrizes para o escopo dos retratos sociológicos. Assim, quanto ao guia de entrevistas, propomos:

Quadro 1. Guia de entrevistas.

| Guia de Entrevistas | |
|---|--|
| Sessões de entrevistas | Princípios para explicitar as disposições |
| <p>Sessão 1: Vivência em diversos domínios sociais S1A: Cenários de outros ambientes de pertencimento S1B: Relações com o saber nos demais domínios sociais S1C: Relações do entrevistado com os demais domínios sociais S1D: Sociabilidades nos demais domínios sociais S1E: Sentimentos e perspectivas nos demais domínios sociais</p> <p>Sessão 2: Trabalho e sociabilidade S2A: Cenários dos ambientes de trabalho S2B: Relações com o saber no trabalho S2C: Relações do entrevistado com o trabalho S2D: Sociabilidades no trabalho S2E: Sentimentos e perspectivas no trabalho</p> <p>Sessão 3: Percurso escolar e sociabilidade S3A: Cenários dos ambientes escolares S3B: Relação com o saber na escola S3C: Relação do entrevistado com a escola S3D: Sociabilidade na escola S3E: Sentimentos e perspectivas na escola</p> <p>Sessão 4: Vida familiar e sociabilidade S4A: Cenários dos locais de vivência S4B: Relações com o saber na vida doméstica S4C: Relações do entrevistado com a vida doméstica S4D: Sociabilidade na vida doméstica S4E: Sentimentos e perspectivas na vida doméstica</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Descrição ou reconstrução das práticas; • Descrição ou reconstrução das situações nas quais as práticas se desenvolvem; • Reconstrução de itinerários, biografias, trajetórias e outros elementos considerados importantes para construção das narrativas dos entrevistados (Lahire, 2002, p. 54). |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do autor.

É possível observar no guia de entrevista que cada sessão abordará um tema específico, o que não impede que os temas se entrecruzem. De modo igual, observar a intenção de se buscar comportamentos sementes em cada tema ou contexto. Entendemos que, dessa forma, teremos mais condições de apreender as disposições recorrentes nos diversos contextos vividos pelo sujeito social. Portanto, em cada tema, as entrevistas buscarão construir os cenários de vivência,

²⁵ Os roteiros de entrevistas estão descritos nos apêndices desta tese.

do mesmo modo, identificar as relações do sujeito entrevistado construiu no ambiente social abordado; as relações com o saber que ali se estabeleceu; as sociabilidades, sentimentos e perspectivas construídos no ambiente de socialização.

A intenção do guia, tal como foi elaborada, é investigar possíveis hipóteses. Por exemplo, quando propomos questões a respeito dos cenários, a intenção é buscar compreender como o sujeito constrói uma narrativa a respeito de seus habitares e como estabelece relações nesses contextos. Quando propomos questões a respeito das relações com o saber que o sujeito estabelece dentro de determinado cenário, buscamos investigar se há características específicas próprias que se ligam ao êxito escolar.

A última observação acerca do guia de entrevistas se baseia no fato de que, embora as disposições estejam no princípio das práticas a serem observadas, elas não são observáveis como tais. Essa observação diz respeito tanto às disposições físicas, como fragilidade, inflamabilidade, etc, quanto às disposições sociais, ou seja, as formas de agir, sentir, avaliar, pensar, apreciar, etc. Por essa razão, de acordo com Lahire (2002, p. 54), o pesquisador precisa buscar reconstruí-las baseando-se em três princípios: “1) a descrição (ou reconstrução) das práticas; 2) a descrição (ou reconstrução) das situações nas quais essas práticas desenvolvem-se; e 3) a reconstrução dos elementos julgados importantes da história (itinerário, biografia, trajetória, etc.) do praticante”.

Quanto às diretrizes para o escopo dos retratos sociológicos, propomos:

1. A seleção dos respondentes deve obedecer a critérios objetivos: estudantes que conciliaram os estudos com o trabalho durante o ensino médio ou parte dele; que tenham sido considerados exitosos pelos professores; que sejam pertencerem aos setores populares da sociedade.
2. Cada sujeito será entrevistado quatro vezes. Cada entrevista orbitará sobre um tema específico: vivência em diversos domínios sociais; trabalho e sociabilidade; percurso escolar e sociabilidade; vida familiar e sociabilidade. O que não impede que os temas se entrecruzem. Importante é que se realizem na ordem descrita, para que se possa chegar aos temas relacionados à escola e vida familiar com entrevistas mais fluidas e mais ricas em relatos, descrições e exemplos.
3. O conteúdo das entrevistas deverá ser transcrito na íntegra, destacando as reações dos entrevistados, como pausas, risos, etc.
4. O material empírico será editado em uma narrativa fluida, organizada por temas, para que seja possível apreender a recorrências das disposições nos diversos contextos da narrativa em questão.

5. Cada retrato será apresentado em quatro partes: com um título que sintetize o fio condutor da interpretação; um resumo do percurso (em forma de ementa); o corpo detalhado da análise, no qual se evidenciam as disposições individuais de cada retratado; e um trecho final com a análise das disposições individuais.

1.6 Explorando o campo de pesquisa: uma busca intencional

Como precisou Bourdieu (1989, p. 27), o objeto de pesquisa não se produz de uma “assentada”, ou é desenhado antecipadamente, como em um projeto de engenharia. A pesquisa é um trabalho de fôlego, feito pouco a pouco com vários retoques, emendas e correções, em minúcias e miudezas. A construção do objeto desta pesquisa consistiu-se em um trabalho que foi sendo “desenhado” por etapas. Embora já tivéssemos uma ideia genérica (e a vontade) de trabalhar com o tema apresentado, precisou-se testar o campo de pesquisa, na intenção de buscar indícios que pudessem testar e legitimar a sua validade. Nomeamos esse processo de busca intencional.

Nesse primeiro momento foi elaborado um miniquestionário²⁶ e aplicado em três turmas da terceira série do ensino médio, em uma escola da rede estadual da cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES, durante o segundo semestre do ano de 2018. Optei pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fraternidade e Luz, por ser meu local de trabalho e por tratar-se de turmas em que lecionei naquele ano. Essas duas circunstâncias facilitaram-me a exploração do campo de pesquisa.

O miniquestionário continha apenas duas perguntas de múltipla escolha. A primeira questão buscou identificar se o estudante possuía uma ocupação após o horário normal das aulas. Essa ocupação poderia ser um emprego formal ou informal; um estágio ou curso profissionalizante, com ou sem remuneração²⁷. Ou seja, algum compromisso cotidiano com o mundo do trabalho. A segunda questão interpela se o respondente considera a si próprio uma pessoa esforçada. Esta serviu para aferir como o estudante se autoavalia em relação ao esforço pessoal. Ao todo foram aplicados 65 (sessenta e cinco) miniquestionários²⁸.

Nessa amostragem inicial, 75,3% dos respondentes se autoavaliaram como esforçados ou muito esforçados, independentemente se conciliavam ou não o trabalho com os estudos²⁹.

²⁶ O miniquestionário encontra-se nos apêndices desta tese.

²⁷ O curso profissionalizante tornou-se quesito do questionário por sinalizar que já existe, por parte do estudante, a perspectiva de ingresso no mercado de trabalho.

²⁸ Este foi o número de estudantes presentes na aplicação do miniquestionário.

²⁹ Importante esclarecer que os dados apresentados, baseados na autoavaliação dos estudantes, não tiveram tratamento mais refinado de análise. Os dados, como já afirmado, representaram uma busca por indícios para o que naquele momento ainda estava por se concretizar como objeto de pesquisa.

No entanto, o percentual de alunos sem ocupação que se consideraram esforçados ou muito esforçados foi superior ao percentual de estudantes com ocupação: 53,8% em relação aos primeiros e 21,5% aos segundos.

Os dados demonstram que há um abalo considerável na autoavaliação dos estudantes quando estes estão inseridos em uma rotina de conciliação dos estudos com o trabalho. Por outro lado, o contingente que se considera esforçado ou muito esforçado, mesmo nessas condições, não pode ser desprezado. O discurso corrente no senso comum, da falta de empenho e interesse dos alunos pelos estudos, quando eles passam a conciliar a rotina de trabalho, não pode ser generalizado, portanto. Na tabela abaixo estão os primeiros dados da busca intencional.

Tabela 2. Autoavaliação dos estudantes quanto ao esforço pessoal.

| Quanto a ter ou não ocupação, além da escola | Consideram-se esforçados | Quantidade | |
|--|--------------------------------|------------|------|
| | | Z | % |
| Com ocupação | Esforçados ou muito esforçados | 14 | 66,7 |
| Com ocupação | Pouco esforçados | 7 | 33,3 |
| | Total | | 100% |
| Sem ocupação | Esforçados ou muito esforçados | 35 | 79,5 |
| Sem ocupação | Pouco esforçados | 9 | 20,5 |
| | Total | | 100% |
| Total de alunos | | 65 | |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do autor.

Nas turmas foi aplicado um segundo questionário, mais aprofundado, aqui chamado de questionário *Perfil do Estudante*³⁰. Como o próprio nome sugere, foi pensado para traçar um perfil dos estudantes concluintes do ensino médio, organizado em cinco partes: 1) Vida pessoal; 2) Escola e suas relações; 3) Trabalho e suas relações; 4) Vida familiar e social; 6) Relação escola e trabalho. Ao todo o questionário possui 54 (cinquenta e quatro) itens, em sua maioria, formados por questões fechadas, algumas abertas ou que combinam questões fechadas e abertas. Sua aplicação, ainda nesse momento exploratório, visou: testar a aplicabilidade do questionário; verificar quais questões poderiam gerar maiores dúvidas quanto ao seu preenchimento; verificar o tempo necessário para o seu preenchimento, que variou entre 40min a 45min. Depois desse processo exploratório, conseguimos avançar para a aplicação dos questionários.

³⁰ O questionário “Perfil do Estudante” encontra-se nos apêndices desta tese.

1.7 Notas sobre a aplicação dos questionários e seleção dos entrevistados

A aplicação do questionário *Perfil do Estudante* marca o início da segunda fase do percurso metodológico e foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2019. Essa ação foi planejada – e, de fato, foi realizada – para se realizar em um período preciso: entre o início do terceiro trimestre letivo³¹ e o início do período de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)³², prevista para acontecer em novembro daquele ano. Os motivos para a escolha desse período são, basicamente, dois: 1) no terceiro trimestre - última fase do ano letivo -, os professores conseguem uma avaliação mais segura da trajetória escolar dos estudantes; 2) depois da aplicação do Enem é comum a muitos estudantes diminuírem a frequência nas aulas, fato que poderia comprometer a aplicação do questionário.

O passo seguinte foi estabelecer uma amostragem para aplicação dos questionários. O quantitativo de escolas que ofereceram a terceira série do Ensino Médio naquele ano, bem como das turmas e matrículas, não estava disponível para consulta online. As informações constantes da tabela 3 foram disponibilizadas pela servidora da Superintendência Regional de Educação.

Tabela 3. Quantitativo de escolas que ofereceram a terceira série do Ensino Médio no ano letivo de 2019, turmas e matrículas.

| Escolas | | Turmas (Z) | Matrículas (Z) |
|--------------|--|---------------|-------------------|
| 1 | E.E.E.F.M. Agostinho Simonato | 3 | 78 |
| 2 | E.E.E.F.M. Cei Átila de Almeida Miranda | 5 | 188 |
| 3 | E.E.E.F.M. Fraternidade e Luz | 2 | 61 |
| 4 | E.E.E.F.M. Hosana Salles | 3 | 69 |
| 5 | E.E.E.F.M. Lions Sebastião de Paiva Vidaurre | 2 | 69 |
| 6 | E.E.E.F.M. Newtro Ferreira | 1 | 23 |
| 7 | E.E.E.F.M. Presidente Getúlio Vargas | 4 | 132 |
| 8 | E.E.E.F.M. Prof. Claudionor Ribeiro | 2 | 55 |
| Total | | 22 | 675 |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do autor.

³¹ O ano letivo no Estado do Espírito Santo é organizado em três trimestres.

³² O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova criada no ano de 1998 e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. O exame foi concebido inicialmente para avaliar a qualidade do ensino médio no país, mas adquiriu objetivos mais abrangentes, como servir de ponte para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou algumas universidades no exterior.

Como pode ser observado, no período da consulta, havia 675 (seiscentos e setenta e cinco) estudantes matriculados na terceira série. Estavam distribuídos em 22 (vinte e duas) turmas de 08 (oito) escolas. Devido ao quantitativo representativo de estudantes matriculados na terceira série, no turno matutino, desconsiderou-se as turmas ofertadas no turno vespertino e as situadas nos distritos. Essa foi, portanto, a previsão para aplicação do questionário *Perfil do Estudante*.

Para ter acesso as turmas, foi feito um pedido oficial à Superintendente Regional de Educação, através de ofício. Em seguida iniciaram-se os agendamentos nas escolas. O procedimento não seguiu um padrão, pois se buscou caminhos que facilitassem o acesso em cada escola. Na maioria dos casos, foi possível identificar algum professor conhecido ou ex-colega de trabalho que intermediasse o contato com as turmas. Quando isso não foi possível, contou-se com coordenadores ou pedagogas das escolas.

Já em relação à aplicação dos questionários, o procedimento foi muito semelhante em todos os casos. Normalmente seguiu-se da seguinte forma: apresentação do pesquisador e da pesquisa de forma genérica para não correr o risco de influenciar nas respostas; informação da não obrigatoriedade do preenchimento, ainda que ela já estivesse contida no questionário; esclarecimento de que as respostas não os comprometeriam; distribuição de um pequeno poema como agradecimento. Tudo feito de forma sucinta.

Em todas as ocasiões, fiquei muito à vontade, circulando entre os estudantes e orientando um ou outro quanto ao preenchimento. Às vezes acompanhado pelo professor da turma, ocasionalmente sozinho. Importante reforçar que o pesquisador aplicou e acompanhou o preenchimento dos questionários em todas as ocasiões, isto é, de forma alguma foi delegada essa tarefa a outrem. Como destaca Selltitz (1972, p. 269), a uniformidade de um questionário é mais aparente que real. Uma pergunta pode ter diferentes sentidos para diferentes indivíduos, ou pode até ser incompreensível para determinados respondentes. Frente a esse aspecto comum, é necessário ao pesquisador dar auxílio ao respondente durante a aplicação. Além disso, a reação dos respondentes é um fator importante da pesquisa de campo e, certamente, algumas situações de preenchimento, não previstas, possivelmente só poderiam ser resolvidas pelo próprio pesquisador.

A receptividade por parte dos estudantes foi satisfatória. Percebi que a primeira parte do questionário, a que trata dos gostos e hábitos pessoais, foi a que mais estimulou conversas entre eles, e que aquilo se tornou um momento agradável e de descobertas.

O questionário foi aplicado em todas as escolas e turmas previstas. No entanto, em relação aos estudantes, o número de respondentes foi de 77,8%. Era previsível que não se

chegaria a todos os estudantes matriculados. As chances de que todos os matriculados estivessem presentes em todas as ocasiões das aplicações são muito remotas. Todavia, chegou-se a um percentual representativo para se traçar o perfil deles e, através desse, selecionar os possíveis entrevistados para a etapa das entrevistas, como é possível verificar na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4. Comparativo entre a previsão de aplicação do questionário e a quantidade aplicada.

| Escolas | | Número de estudantes matriculados | | Aplicações Realizadas | |
|----------------------------------|--|-----------------------------------|--------------|-----------------------|--------------|
| | | Nº de Turmas | Nº de Alunos | Nº de Turmas | Nº de Alunos |
| 01 | E. E. E. F. M. Agostinho Simonato | 3 | 78 | 3 | 62 |
| 02 | E. E. E. F. M. Newtro Ferreira | 1 | 23 | 1 | 21 |
| 03 | E. E. E. M. Átila de Almeida Miranda | 5 | 188 | 5 | 149 |
| 04 | E. E. E. F. M. Hosana Salles | 3 | 69 | 3 | 60 |
| 05 | E. E. E. F. M. Lions Sebastião de Paiva Vidaurre | 2 | 69 | 2 | 51 |
| 06 | E. E. E. F. M. Fraternidade e Luz | 2 | 61 | 2 | 48 |
| 07 | E. E. E. M. Presidente Getúlio Vargas | 4 | 132 | 4 | 92 |
| 08 | E. E. E. F. M. Prof. Claudionor Ribeiro | 2 | 55 | 2 | 42 |
| | | 22 | 675 | 22 | 525 |
| Quantitativo atingido (%) | | 77,8 | | | |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do autor.

Um desafio importante foi identificar os estudantes que seriam os possíveis entrevistados. Na obra de Bernard Lahire, *Sucesso Escolar nos meios Populares: as razões do improvável* (2008), já citada anteriormente, o autor levou em consideração, para a seleção dos estudantes pesquisados, dois fatores: o primeiro foi o julgamento dos professores, obtido em reuniões com eles; e o segundo, a sua classificação em uma avaliação nacional.

A questão colocada por Lahire (2008, 48-49) é a de que os professores, em suas práticas avaliativas cotidianas, adaptam-se de forma “homeostática” ao microcosmo de uma determinada sala de aula. “As notas são construções sociais”, portanto, as formas de avaliar são condizentes a determinada configuração grupo-classe e as notas obtidas passam a ter sentido se relacionadas ao conjunto das demais, dentro dessa mesma classe. No que se refere às avaliações nacionais, no entanto, aquelas obtidas em situações codificadas, quando os estudantes resolvem as mesmas questões, em um tempo rigoroso no qual a correção é precisa. Por isso a necessidade do autor em combinar esses dois fatores.

A situação concreta de identificação dos entrevistados para a pesquisa aqui apresentada é diferente. E isso se deve as características próprias do Ensino Médio brasileiro e, em especial, no Estado do Espírito Santo. Trata-se de uma etapa escolar com muitas disciplinas sendo aplicadas simultaneamente e com um trânsito grande de professores em horários rígidos, dentro da grade curricular da escola. Portanto, seria impraticável para as escolas propiciarem um momento de conversa com esses profissionais. Diante desse quadro, na melhor das hipóteses eu conseguiria estabelecer diálogos muito precários com os docentes. Na pior, poderia criar rejeição entre os mesmos, por comprometer a já exaustiva rotina de trabalho. Em resumo, conversar com os professores durante o horário de trabalho não seria o caminho apropriado.

A solução encontrada foi a elaboração de um formulário, nesta pesquisa denominado de *Conceito atribuído ao estudante*³³. Nesse formulário foram listados alguns estudantes de cada uma das turmas visitadas, que mantinham uma relação mais sólida com o trabalho³⁴. Foi solicitado, dependendo de cada caso específico, que o coordenador ou pedagogo da escola encaminhasse os formulários para quatro professores, sendo um de cada grande área do currículo: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. Nesses encontros também era acordado uma provável data para o retorno dos formulários. Essa dinâmica exigiu que o pesquisador visitasse cada escola duas ou três vezes.

Foram cinco os critérios³⁵ pensados para serem avaliados pelos docentes: 1º) aproveitamento (notas); 2º) capacidade analítica; 3º) empenho nas tarefas; 4º) pontualidade; 5º) comportamento. Em cada critério, o professor deveria atribuir um conceito que julgasse mais adequado: “A” para excelente; “B” para muito bom; “C” para bom; “D” para regular; “E” para ruim. Os estudantes pré-selecionados para as entrevistas foram aqueles que obtiveram o

³³ O formulário *Conceito Atribuído ao Aluno* encontra-se nos apêndices desta tese.

³⁴ Foi possível perceber essa ligação mais sólida com o trabalho nas questões do formulário *Perfil do Estudante* em que o respondente demonstrou clareza na descrição de suas atividades profissionais.

³⁵ Cabe aqui justificar porque não consideramos apenas o aproveitamento (notas) como critério de avaliação para a escolha dos entrevistados. A alínea “a” do parágrafo V da LDBE – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) estabelece que na avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, deverá haver prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. No caso específico da rede escolar do Estado do Espírito Santo, as escolas são orientadas a atentar para cinco critérios a serem convertidos em notas. São eles: 1) Domínio de linguagem: dominar procedimentos de leitura, de implicações de suporte, do gênero e/ou enunciar na compreensão do texto, da relação entre textos, de coerência e coesão no processamento do texto; 2) Compreensão de fenômenos: construir e aplicar conceitos de diversas áreas do conhecimento para compreensão: de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; 3) Enfrentamento de situações-problema: selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; 4) Construção de argumentos: relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; 5) Elaboração de proposta: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

conceito “A” em todos eles com, pelos menos, dois professores de áreas diferentes. Dos 154 (cento e cinquenta e quatro) nomes listados, 12 (doze) os atenderam, conforme Tabela 5 a seguir.

Tabela 5. Quantidade de estudantes avaliados pelos professores e a selecionados para entrevistas.

| Escola | | Estudantes avaliados | Candidatos à entrevista |
|--------|--|----------------------|-------------------------|
| 1 | E.E.E.F.M. Agostinho Simonato | 16 | 2 |
| 2 | E.E.E.F.M. Cei Átila de Almeida Miranda | 46 | 1 |
| 3 | E.E.E.F.M. Fraternidade e Luz | 13 | 1 |
| 4 | E.E.E.F.M. Hosana Salles | 20 | 3 |
| 5 | E.E.E.F.M. Lions Sebastião de Paiva Vidaurre | 15 | 1 |
| 6 | E.E.E.F.M. Newtro Ferreira | 6 | 0 |
| 7 | E.E.E.F.M. Presidente Getúlio Vargas | 27 | 2 |
| 8 | E.E.E.F.M. Prof. Claudionor Ribeiro | 11 | 2 |
| TOTAL | | 154 | 12 |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do autor.

Portanto, para além das notas obtidas em provas, os critérios pensados para a avaliação dos estudantes desta pesquisa refletem elementos normalmente observados pelos professores quando avaliam os percursos dos estudantes da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo.

1.8 Notas sobre a realização das entrevistas

O principal recurso metodológico de investigação da sociologia lahireana são entrevistas longas e em profundidade e realizadas de forma repetitiva com o mesmo sujeito social. Por essa razão, os estudos são realizados com poucos indivíduos e de modo qualitativo, sendo eles deixados livres para relatar suas vivências e práticas. Para um número grande de pesquisados, a pesquisa quantitativa é, certamente, mais indicada.

Com essa técnica, é possível produzir material empírico robusto em relação ao entendimento do comportamento dos indivíduos. Além disso, traz confiança ao pesquisador, pois uma sessão de entrevista pode revelar elementos que, por alguma razão, não foram revelados em uma entrevista anterior. Esse procedimento facilita ao pesquisador identificar a gênese de certas disposições e como as mesmas são acionadas, reprimidas e deixadas em repouso, dependendo dos cenários ou situações de ação do sujeito. Como argumenta Lahire

(2004, p. 37), as entrevistas devem possibilitar a construção do objeto de pesquisa, respeitando o sujeito pesquisado ao mesmo tempo em que permita ao pesquisador realizar interpretações sociológicas.

Para a seleção dos entrevistados, dois critérios foram considerados: 1º) o contato com os mesmos deveria ser intermediado por uma pessoa próxima tanto ao pesquisador quanto ao entrevistado; 2º) paridade de gênero e cor, desde que fosse obtida mediante contato feito de maneira intermediada. Na Tabela 6 é possível como os contatos foram construídos através de contatos intermediados.

Tabela 6. Intermediação para contatos com os entrevistados.

| Entrevistados | Intermediou o contato | Vínculo com o entrevistado | Vínculo com o pesquisador |
|-------------------------|------------------------------|--|----------------------------------|
| Cassia Garcia | Mércia Felletti | Secretária da escola em que Karina estudou | Concunhada |
| Lucas Zanetti | Pollyana Borges | Foi professora | Foi colega de trabalho |
| Jonas Firmino | Juliana Torres | Foi professora | Foi colega de trabalho |
| Théo Pereira | Juliana Torres | Foi professora | Foi colega de trabalho |
| Júlia Apolinário | Maria Eduarda | Amiga e colega de escola | Famílias próximas |
| Débora de Fátima | Fábio Pacheco | Foi professor | Amigo pessoal |

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Como afirmou Lahire (2004, p. 33), “o sociólogo que realiza longas entrevistas é um tipo particular de confidente, aquele que desaparece depois de a confidência ter sido feita”. Tal afirmação é o ponto central que determina o contato intermediado como um protocolo importante de seu método. Afinal, necessita contar com pessoas que aceitem as regras propostas pelo pesquisador.

Do ponto de vista do entrevistado, de acordo com Lahire (2004, p. 33), “o fato de ter de falar de si mesmo durante tanto tempo excluía, quase por completo, dois tipos de pesquisados, do ponto de vista da relação com os pesquisadores: os muito próximos e os totalmente desconhecidos”. Para que pudesse haver um mínimo de confiança, o pesquisador não poderia ser um total desconhecido. O autor alerta do constrangimento que pode ocorrer caso pessoas muito próximas tivessem de falar sobre aspectos variados de sua vida, o que pode acarretar

distorção dos relatos. O pesquisador acaba por não sair do universo familiar do pesquisado no final da pesquisa. De acordo com Lahire (2003, p. 33),

Um dos princípios da vida social em uma sociedade com esferas multidiferenciadas é o jogo de mostrar-ocultar (que não é coberto pela oposição privado/público) entre os diferentes cenários e bastidores frequentados, que os atores tentam dominar: controlar o que se diz ou o que se revela de si mesmo a diversas pessoas que frequentam, em espaços e ocasiões diferentes e sentir-se com o direito (a liberdade) de ocultar o mínimo dessas experiências e confidências sobre a vida.

Por fim, além da característica comum a todos os entrevistados, que consiste em pertencerem aos setores populares da sociedade e terem sido considerados estudantes exitosos por seus professores, mesmo conciliando os estudos e o trabalho, também foi possível estabelecer os perfis-tipo conforme demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7. Perfis-tipo dos entrevistados.

| Entrevistados | Gênero (Declarado) | Cor (Declarada) | Ocupações dos responsáveis |
|-------------------------|--------------------|-----------------|--|
| Cássia Garcia | Feminino | Branca | Pai: Desempregado Mãe: Trabalhadora Doméstica |
| Lucas Zanetti | Masculino | Branca | Pai: Oparário de serralheria Mãe: Secretária de serralheria |
| Jonas Firmino | Masculino | Preta | Pai: não possui Mãe: Agente de Saúde |
| Theo Pereira | Masculino | Preta | Pai: Borracheiro Mãe: Autônoma |
| Júlia Apolinário | Feminino | Parda | Pai: sem contato Mãe: Auxiliar Administrativa |
| Débora de Fátima | Feminino | Preta | Pai: desempregado Tia: Garçonete |

Fonte: Dados da pesquisa Elaborado do autor.

Mesmo atento as diretrizes e os princípios elencados por Bernard Lahire (2004), conforme já exposto, duas questões importantes ainda precisavam ser amadurecidas em relação à realização das entrevistas: primeiro, como conduzi-las? E, segundo, que tipo de relação deveria ser estabelecida entre entrevistador e entrevistado? Nesse sentido, uma importante referência foi o que Kaufmann (2013) denominou de “entrevista compreensiva”. Trata-se de uma proposta metodológica inspirada na concepção do artesão intelectual, proposto por Wright Mills. Diz respeito ao pesquisador que constrói, ele próprio, seu método, sem, contudo, deixar de observar e seguir regras precisas. Assim, optou-se por procedimentos um pouco mais flexíveis do que o modelo mais hermético da sociologia lahiriana, mas que, ao mesmo tempo,

não representasse o rompimento com ela, ou seja, foi proposto um prolongamento nos procedimentos de entrevista.

Ocorreu verdadeiro entrelaçamento da experiência vivida nesta pesquisa e os apontamentos de Kaufmann (2013). Quase um vaticínio. Como bem expresso pelo autor, o início do processo é sempre difícil, pois portas se fecham ou podem acontecer eventuais crispações difíceis em se lidar. Mas são momentos breves pois, quando as entrevistas ganham profundidade, o andamento se torna mais fácil.

Certamente aconteceram alguns percalços. Um dos selecionados para entrevista, por exemplo, chegou a conceder a primeira delas, mas, devido a sua extensa carga horária de trabalho e notório cansaço em decorrência da rotina, tínhamos dificuldade em acordar um horário mais propício. Então, depois de várias tentativas, optamos por não darmos seguimento. Outra situação foi em relação a duas moças que, depois de contatadas e de terem aceitado participar a pesquisa, não mais responderam às tentativas de contato. No entanto, como havia uma reserva de nomes selecionados, esse problema não ocasionou prejuízos à pesquisa. Quando muito alongou o termino dessa etapa de campo.

Os percalços mais comuns e recorrentes se deram em relação a diversas remarcações de entrevistas. Estas também contribuíram para o prolongamento do trabalho de campo, embora não tenham comprometido o resultado.

Dentro da vasta discussão proposta por Kaufmann (2013), algumas deram o tom da relação entrevistador/entrevistado nesta pesquisa. Um deles é rompimento com a hierarquia, que consiste em buscar um formato parecido com o de uma conversa entre dois iguais, de forma mais horizontal, aproximando-se do estilo do interlocutor. Esse aspecto pôde ser verificado nas falas finais de cada entrevistado ao serem perguntados o que acharam da experiência de serem entrevistados.

Débora de Fátima: Não sei. Faz a gente pensar muito no que a gente é também. É reflexivo.

Jonas Firmino: Fiquei, fiquei bastante a vontade. Acho que mais porque eu também tô no conforto de casa, né. De onde eu moro, né! Acho que dá uma sensação mais tranquila.

Lucas Zanetti: Foi bem tranquilo. Na realidade, eu já estou acostumado a conversar com meus pais e meus amigos assim pelo celular já quando eu não estou perto. Achei legal poder estar aqui conversando sobre essas coisas com alguém. Faz pensar sobre a vida. Pra responder as perguntas, eu tinha que lembrar de algumas coisas que as vezes eu não lembrava normalmente.

Théo Pereira: Acabou? Que Pena! Foi muito legal, sinceramente. Eu não sabia o que esperar no começo, porque eu não sabia como seria, mas foi muito legal. Tipo assim, eu penso muito na minha vida, o que eu tenho pro futuro, o que eu tenho que fazer. É, foi uma experiencia muito boa! É bom ter uma interação com uma pessoa diferente, ouvir histórias e fala um pouco também, é legal isso. Se precisar de mais alguma coisa,

fazer mais alguma entrevista e essas coisas, pode estar pedindo, mandando mensagem, que eu vou estar aqui.

Cássia Garcia: Foi ótimo! Um autoconhecimento [risos]. Reflexões. Foi bom, foi bom... Interessante! Até meio necessário.

Júlia Apolinário: Muito bom. Nossa! Ri pra caramba. Não parecia nem uma entrevista. Pareceu uma conversa normal.

Conforme Kaufmann (2013, p. 80), o informante precisa sentir-se importante. Precisa perceber que o que tem a dizer é precioso, pois “não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem”. Esse estilo de conversa mais aproximada ainda possui a vantagem de estimular a fala do informante, pois este tem a tendência em espelhar a forma como a palavra lhe é dirigida: se o entrevistador lhe dirige perguntas como em um questionário, possivelmente as respostas serão curtas e sem profundidade. Mas o autor alerta do cuidado que deve haver nesse procedimento, evitando que a conversa não desvie o pesquisador de seu trabalho e seus objetivos.

Para Kaufmann (2013, p. 81) o pesquisador precisa aproveitar da melhor maneira possível o tempo que lhe é disponibilizado pelo informante, com uma escuta atenta e elaborando questões outras, enquanto o entrevistado relata, pois, segundo o autor, “a melhor pergunta não está na grade: ela deve ser encontrada a partir do que acaba de ser dito pelo informante”. Se desperdiçado o tempo, depois de acabado o contato com o informante já será tarde, e o analista, que é o pesquisador, tenderá a trabalhar duro para preencher lacunas, construindo argumentações ricas mesmo com base em material empobrecido. Essa busca por respostas, através de perguntas pertinentes e estimulantes, dentro da entrevista compreensiva é chamada de “pesquisa dentro da pesquisa”.

Acima de tudo, o autor chama a atenção para a empatia e o compromisso que deve persistir entre o pesquisador e o informante. Empatia que humaniza a relação entre ambos. A empatia e o compromisso do pesquisador contribuem para o envolvimento do informante. Dentro dessa visão, não é estranho, pois, ao invés disso, é aconselhável que entrevistador não se limite a apenas fazer perguntas, mas que interaja: rindo, elogiando, lançando comentários ou opiniões, analisando determinados aspectos da narrativa etc. Conforme Kaufmann (2013, p. 87), as respostas ou falas mais exitosas são conseguidas quanto o pesquisador consegue administrar duas expectativas opostas a seu respeito: o entrevistador deve parecer

[...] um estrangeiro, um anônimo a quem tudo pode ser dito, já que nunca mais o veremos, e alguém que não existe enquanto pessoa que desempenhe um papel em sua rede de relações. Paralelamente, no tempo da entrevista, ele tem que se tornar tão próximo quanto um familiar, alguém que conhecemos ou acreditamos conhecer intimamente, para quem podemos dizer tudo, já que ele se tornou íntimo.

Os primeiros contatos com os entrevistados foram feitos por telefone logo após os intermediadores já terem averiguado com os mesmos a possibilidade de serem entrevistados. Nos primeiros contatos, foi exposto os objetivos da pesquisa, de forma mais genérica, para se evitar o risco de interferência no conteúdo das respostas. Também não lhes foram revelados os critérios para a escolha, sendo isso somente na terceira entrevista com cada sujeito. Tudo foi, então, acordado, mas houve uma mudança súbita no planejamento de nos procedimentos de entrevista em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19).

Em 30 de janeiro foi publicada a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde. Em 03 de fevereiro, a Portaria nº 188/GM/MS, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional – ESPIN. Em 11 de março, a Organização Mundial de Saúde declarou como pandemia a infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19). No Estado do Espírito Santo, o Decreto Estadual Nº 4593 – R, de 16 de março de 2020, estabeleceu o estado de emergência em saúde pública e as medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de Coronavírus (COVID-19), dentre elas o isolamento social.

O histórico descrito acima demonstra o quão rápido foram os efeitos da pandemia no cotidiano social. A crise sanitária e as decorrências da pandemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19) também afetaram de formas diversas pesquisas científicas em andamento, como nos casos daquelas que necessitam de trabalho de campo. Por esse motivo, as entrevistas destas, programadas para iniciarem-se em março de 2020, só puderam ser iniciadas no final do mês de maio, prorrogando, consequentemente, se término para o final de agosto.

A incerteza quando à duração da pandemia fez com que pensássemos formas de entrevistas que não necessitassem de encontros presenciais, mas que, ao mesmo tempo, pudessem, ao menos, simulá-los. Depois de alguns testes com dispositivos eletrônicos, optamos pelas vídeochamadas via aplicativo de celular Google Meet. As gravações, no entanto, foram feitas por gravador digital, posicionado ao lado do aparelho celular.

Sobre essa experiência é possível concluir que, embora a falta do contato presencial tenha privado o pesquisador do olhar mais descritivo dos ambientes, ao quais, por ventura, seriam realizadas as entrevistas³⁶ - normalmente na residência dos entrevistados -, as vídeochamadas resultaram em ganhos para a pesquisa, tais como:

I) agilizaram e otimizaram o tempo dispensado a essa etapa do trabalho de campo, como foi o caso de um entrevistado que as concedeu enquanto estava residindo em uma república na

³⁶ Buscou-se compensar essa deficiência, solicitando ao respondente que descrevesse os diversos ambientes em que está insirido cotidianamente, como a casa, a escola e o trabalho, da maneira como os vê.

cidade de Porto Alegre, por conta de seu curso universitário, ou nas ocasiões em que foi possível realizar dois encontros em um único dia, ou naqueles virtuais realizados à noite;

II) diferente das presenciais, em que o entrevistado normalmente recebe o pesquisador em sua residência, o que dispensa uma certa formalidade e toda a preocupação em receber um pesquisador que está ali para perguntar e observar, as vídeochamadas deixaram os entrevistados mais confortáveis diante da situação da pesquisa. Durante a sua realização, eles encontravam-se acomodados nos seus quartos ou em outro lugar de suas casas que lhes proporcionassem mais privacidade. Na maioria das entrevistas, os entrevistados portavam fones de ouvido³⁷, o que diminuiu a incidência de interferências externas às conversas.

Percebeu-se também que essa modalidade de comunicação, corriqueira no cotidiano da juventude, favoreceu a relação com o entrevistador e a qualidade das narrativas, como relata Jonas Firmino, um dos entrevistados: “Fiquei, fiquei bastante à vontade. Acho que mais porque eu também tô no conforto de casa, né. Acho que dá uma sensação mais tranquila”.

Sobre o cronograma de aplicação das entrevistas, com três dos entrevistados, foi possível manter uma agenda fixa de encontros. Com os outros três não foi possível. Muitos encontros foram remarcados devido a acontecimentos diversos ou mesmo em função dos horários que os entrevistados dispunham. Em relação à duração das entrevistas, ao todo somou-se 21h45min de gravações, como é possível observar na Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 Aplicação das entrevistas: datas e duração dos registros de áudio.

| Entrevistados | Cássia | Gabriel | Jonas | Théo | Júlia | Débora |
|-----------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Data e Duração | 26/05/2020 24:51 | 05/06/2020 34:30 | 01/06/2020 28:24 | 05/06/2020 36:28 | 09/06/2020 43:33 | 10/07/2020 31:28 |
| | 03/06/2020 51:57 | 09/06/2020 41:45 | 15/06/2020 30:31 | 16/06/2020 44:11 | 28/07/2020 45:28 | 23/07/2020 48:18 |
| | 10/06/2020 1:36:12 | 17/06/2020 57:01 | 22/06/2020 1:20:03 | 07/07/2020 1:11:29 | 04/08/2020 1:13:23 | 11/08/2020 1:01:42 |
| | 17/06/2020 1:28:51 | 24/06/2020 49:26 | 30/06/2020 51:26 | 14/07/2020 1:11:29 | 12/08/2020 1:09:14 | 27/08/2020 54:51 |
| Total parcial | 4:21:51 | 3:02:42 | 3:10:24 | 4:02:45 | 3:51:38 | 3:16:19 |
| Total | 21h45min39s | | | | | |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado do autor.

³⁷ O uso do fone de ouvido por parte dos entrevistados foi um pedido nosso. A intenção foi diminuir a interferência de sons externos e deixar a gravação mais limpa. Percebemos que o uso dos fones de ouvido deixava os entrevistados mais concentrados e confortáveis. O uso de fones de ouvido é uma prática cotidiana de jovens, facilmente observado no seu dia a dia.

É possível observar, na tabela acima, que à medida que os encontros aconteciam, as entrevistas tornavam-se mais extensas. Esse efeito já era previsto e foi, inclusive, planejado para que se desenvolvesse dessa maneira. Com o maior entrosamento entre entrevistador e entrevistado, as entrevistas ganham mais profundidade nas narrativas, ou seja, ainda mais ricas para aquelas centrais.

Foi notório, em algumas poucas ocasiões, o entrevistado aparentar cansaço, quando as entrevistas se estendiam. As respostas tornavam-se mais curtas, objetivas e menos detalhadas. Nesses casos anotávamos esses momentos de possíveis lacunas para retornar nas seguintes. Optou-se sempre por preservar o entrevistado.

Assim, depois de apresentadas as definições teóricas necessárias à construção desta pesquisa e o percurso metodológico, onde foram descritos o planejamento, os desafios encontrados e as decisões tomadas, prossegue-se o “jogo de escalas”. O capítulo a seguir contextualiza os sujeitos da pesquisa dentro do campo educacional. Foi realizada uma análise sociológica da instituição escolar, com suas configurações e temporalidades. O capítulo também realiza uma análise do ensino médio e suas determinações históricas. Adentra, enfim, no panorama da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo e das escolas estaduais do Município de Cachoeiro de Itapemirim.

Capítulo 2

OS LUGARES

Análise do campo da educação escolar

*E me disseram que a escola era meu segundo lar
E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
Faço amigos, conheço gente
Mas não quero estudar pra sempre
Então eu vou passar de ano
Não tenho outra saída*

Gabriel, O Pensador: “Estudo errado”

2.1 Escola: forma, tempo escolar e tempo de seus sujeitos

Parece óbvio afirmar que a escola é uma construção histórica e social. Porém, a visão mais comum é a de naturalização de sua forma, ou seja, que sempre existiu e sempre existirá assim como se apresenta atualmente. Esta forma de escola, aqui denominada “escola de massas”, corresponde a um modelo estável, formado por turmas de estudantes organizados por idade, que representa, nas palavras de Canário (2006, p. 30), uma “formidável invenção organizacional que permitiu passar de formas de ensino individualizadas [...] para modos de ensino simultâneo (o professor ensina uma classe considerada como uma entidade única)”.

Esse modelo organizativo escolar estabeleceu um conjunto de regras impessoais que corresponderia ao papel do aluno, isto é, o que deveria ser seu comportamento e o que teria de aprender. Canário (2006, p. 30) denomina esse aspecto de o “ofício do aluno”, que compreende “a transformação das crianças em alunos e a sua interiorização e aplicação das regras escolares”. Segundo o autor, no ambiente escolar, o sujeito é moldado à base de relações de exterioridade, em que se toma como base o “aluno médio”, que nada mais é que uma abstração, no qual se despreza o modo como cada estudante constrói suas experiências, trajetórias e subjetividades.

Na concepção de Canário (2006, p. 85), são três as dimensões historicamente constituídas nas instituições escolares que pautaram as relações com os alunos, a saber: 1ª) a escola como portadora de uma moral cívica de reforço dos laços com o Estado-nação, tendo os

professores como os principais mediadores; 2ª) a escola se organiza por classes homogêneas para tornar possível o ensino simultâneo de muitos por um único professor; 3ª) a escola possui um tipo de relação pedagógica em que o professor sabe e ensina alunos que não sabem, em uma relação de exterioridade com o sujeito – o aluno - e seu contexto social.

Ainda segundo Canário (2006, p. 31), essas dimensões, que serviram como estrutura para as características organizacionais internas à escola contemporânea, como a compartimentalização disciplinar, a organização estandardizada do tempo baseado na unidade aula e a sua repetição em um tempo hermeticamente determinado, seguem um modelo fabril da linha de montagem. Assim, o trabalho dos alunos, como acontece a trabalhadores fabris, sofre um processo de alienação, pois desassocia-se o sujeito do trabalho que realiza. Dessa forma, a escola “condena-se à entropia, já que a repetição de informação conduz necessariamente à sua degradação”.

Tais características são forjadas dentro de um processo social de racionalização de temporalidade de relações capitalistas, próprias de sociedades liberais, baseadas na produção industrial e na urbanização acelerada. Portanto, a experiência escolar precisaria ser similar aos contextos de trabalho. Necessitaria, para tanto, que os alunos fossem moldados desde o início da trajetória escolar, de modo que essa adaptação fosse possível. Enguita (1989, p. 174) enfatiza a função dos horários, do calendário e do período obrigatório de escolarização, bem como a falta de controle dos sujeitos sobre o próprio processo de aprendizagem em nome de um suposto “interesse da sociedade, cujo representante legítimo a esse respeito é a própria instituição escolar e a vontade do professor”. Em suma, que se vinculam, tornando-se imprescindíveis para a manutenção da forma escolar, quais sejam: o tempo e o controle.

O tempo da rotina escolar torna-se de tal forma dependente de horários padronizados, no qual Enguita (1989, p. 175) se utiliza da expressão “obsessão” - uma obsessão em combater a perda de tempo ou para tentar acabar com problemas de ordem na sala de aula. Segundo o autor, “se a ordem é a primeira obsessão das escolas, a segunda seria manter os alunos ocupados”. De acordo com Enguita (1989, p. 116), “o tempo veio a ser não a variável dependente, mas independente”, dentro da instituição. O tempo passa a ser utilizado como instrumento de coerção, não necessariamente para a transmissão de maior volume de informação em um menor tempo, mas como um intervalo em que os alunos deveriam ficar mantidos entre quatro paredes, ao passo em que eram submetidos a uma vigília para formação de um determinado tipo de comportamento. Enfim, para o autor, o tempo da escola é um fator que se apresenta de modo oculto, mas com força de se orientar o cotidiano.

Se o tempo da escola é o tempo do relógio, este pode ser, também, considerado como o da aprendizagem para os alunos? Para Casagrande, Cyrino e Jutkoski (2012, p. 104), essas duas dimensões não são correspondentes. Ao contrário, as autoras reforçam que o tempo da escola é “muito subordinado aos relógios e menos às necessidades de aprendizagem”, o que confere demasiada rigidez ao tempo de aprender. Um exemplo muito comum: um determinado aluno conta com cinquenta minutos para aprender o conteúdo da aula de biologia e, em seguida, ao toque do sinal, inicia-se uma outra aula com conteúdo de história, sem que, necessariamente, o da aula anterior tenha sido aprendido de forma satisfatória. O que ocorreu foi que o tempo de aprendizagem desse aluno não foi considerado. Desse modo, em tese, ele teve seu tempo pessoal de aprendizagem infringido.

Em relação ao tempo dos professores, Casagrande, Cyrino e Jutkoski (2012, p. 107) mencionam o tempo subjetivo e individual, que está ausente nos calendários escolares. São dois esses tempos, a saber: “o tempo do professor e o tempo para o professor”. O primeiro é o de reflexão, de análise e de autoquestionamento, prática necessária para o desenvolvimento profissional. O segundo se refere aos momentos de estudo e formação profissional que, quando existem, são curtos e pouco aproveitados.

Enfim, mesmo considerando os diversos contextos em que está inserida, desenvolve-se na escola um modo organizativo peculiar: rígido, que desconsidera o inesperado, o experimental. Ela, a escola, tal como se conhece, necessita de uma espartana previsão que ultrapassa o próprio tempo da aula. Como bem argumenta Casagrande, Cyrino e Jutkoski (2012, p. 107), “encaixar o ensino e o aprendizado no tempo da escola converteu-se em uma espécie de contrato, amplamente aceito”. Tal modelo manteve-se sem maiores percalços até meados do século XX. Até então se tratava de uma representação que cumpria uma missão mais bem definida em relação a um público bem delimitado.

2.2 Ensino Médio: conjunturas, configurações, indefinições e desafios

Há alguns anos, Sposito (2014, p. 33) listou alguns dos importantes e controversos debates que mobilizou – e continua mobilizando - amplos setores sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira a respeito do Ensino Médio. Segundo a autora, tais debates orbitam em torno dos “problemas de acesso, ausência de qualidade, a falta de sentido e objetivos claros, o aparente descompasso entre suas práticas e os interesses de seu público”. Reforçando essa percepção, Krawczyk (2014, p. 15) enfatiza que no ensino médio, mais que em qualquer outra etapa, expressam-se “de forma mais contundente as transformações de ordem social,

econômica e cultural”. Portanto, é a etapa que, há tempos, vem ocorrendo significativos impasses.

Nessa linha, Carneiro (2012, p. 57) enfatiza que há tempos realizam-se conferências, publicam-se estudos, estatísticas, documentos dos mais diversos e, no entanto, ainda se pode elencar algumas constatações que, historicamente, marcam essa etapa de escolarização. As características elencadas pelo autor são: a etapa tem funcionado como uma passagem para a graduação; permanece no regaço da educação das elites; é impedido de expandir com qualidade; ocupa espaços ociosos do Ensino Fundamental; é descontextualizado; presta-se a servir de preparatório para vestibulares e avaliações externas, como Enem; possui um currículo enciclopédico; tem estado fora de políticas articuladas entre a União e Unidades Federativas; desconhece-se o que os estudantes aprendem para a vida; desempenho pedagógico e escolar sem identidade própria; ausente de políticas de longo prazo.

Tais deficiências estabelecerem relações importantes com a existência tardia de um projeto de democratização e universalização da educação pública no Brasil e de disputas pelos fins a que se destinam o Ensino Médio. Esse projeto de democratização e universalização está em constante construção e sofre influência dos abalos da ordem social, econômica e cultural do país. Nas palavras de Krawczyk (2014, p. 16), o Ensino Médio espelha uma historicidade marcada por contradições próprias do tipo de democracia e de capitalismo das últimas décadas, expressas numa “dinâmica social de inclusão e, simultaneamente, de aparecimento de novas formas de exclusão”, não no Brasil.

Em várias regiões do Ocidente, a etapa que corresponde à educação média manteve um caráter de dualidade, pois, por um lado, oferecia às classes populares modalidades de educação direcionada a formação de mão de obra qualificada e, por outro lado, uma formação propedêutica para os herdeiros de uma elite política e econômica, reproduzindo o *status quo*. No caso do Brasil não foi diferente: a etapa correspondente à educação média constituiu-se em espaço de educação de elites. Restava aos setores populares o oferecimento de cursos de curta duração e, com o passar do tempo, formação de nível médio de caráter profissionalizante.

Nas últimas décadas, porém, houve uma significativa mudança em relação ao acesso e à permanência dos estudantes do Brasil à educação básica. O Estado passou a assumir com mais diligência a responsabilidade de garantir a universalidade e gratuidade do Ensino Médio. Esse processo se deu através de políticas nacionais e estaduais de ampliação de matrículas e de ações visando a permanência e êxito dos estudantes. De acordo com Krawczyk (2014, p. 14), essas ações afetaram as “relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e no

trabalho pedagógico nas escolas, assim como as trajetórias dos estudantes, as condições de trabalho docente e o comportamento das famílias”.

Nas palavras de Moll (2017, p. 63), políticas públicas recentes de cunho social, como uma maior redistribuição de renda e de acesso ao ensino superior de setores populares, tanto por meio de cotas ou de expansão de matrículas, foram abrindo “fendas” no desenho social brasileiro, o que resultou em um número significativo de jovens pobres, os primeiros em gerações de suas famílias, a concluírem o Ensino Médio e a chegar na graduação.

Esse processo não foi exclusivo da realidade brasileira. Segundo Krawczyk (2014, p. 16), o processo de reconstrução capitalista europeia no pós-guerra e a hegemonia social-democrata “colocaram a educação escolar e, em especial o Ensino Médio, como um espaço privilegiado não só de mão de obra qualificada, mas também, e principalmente, de formação de uma cidadania política”. A escola passa, portanto, a receber um público historicamente alijado do acesso a trajetórias mais longas de escolarização, vindo, desde então, a enfrentar desafios que até então não fazia parte de seu universo. Um deles é a necessidade de compreensão do perfil, das trajetórias e dos projetos de futuro dos estudantes e de que maneira a escola poderia inserir-se nesses projetos.

Certamente que o acesso a níveis mais elevados de escolarização - nesse caso, o Ensino Médio - está relacionado às demandas mais ou menos organizadas da sociedade. De acordo com Spósito e Souza (2014, p. 42), no Brasil os movimentos que incidiram sobre a expansão do acesso à escola alicerçavam-se no desejo de mobilidade social. Esta passou a ser considerada como fator que poderia permitir, ao menos, certa estabilidade nos padrões de consumo e de sobrevivência. Assim, a premissa de um Ensino Médio acessível e universal abre espaço para disputas no sentido de se definir qual tipo de escola deve ser oferecida e quais os melhores caminhos a seguir para que ela cumpra sua finalidade de formar para o exercício da cidadania, de criar condições de acesso ao ensino superior e de preparar para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, para Carneiro (2012, p. 63-64), a educação básica precisa ser uma resposta às ressurgências da realidade social. Deve ser “flexível, emancipadora e com força de irradiação sobre a cidadania e o mundo do trabalho”. Nesse sentido, a educação não pode ser apenas abstrata, mas também deve estar vinculada estruturalmente a quatro variáveis, quais sejam: “as singularidades de quem aprende: o sujeito; a realidade ambiente onde se aprende: o meio; a pluralidade do que se aprende: os conteúdos; as formas de como se aprende: os processos e as metodologias”.

A Constituição Federal de 1988 já preconizava em seu Artigo 208, inciso II, a progressiva universalização do acesso ao Ensino Médio gratuito. A Lei 9.394/96, de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, ainda não estabelecia o Ensino Médio como uma etapa obrigatória. Porém, passou a contar com um dispositivo que estipulava a sua progressiva obrigatoriedade e gratuidade, o que viria a acontecer com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, cujo teor determina a obrigatoriedade da escolarização formal do jovem até os dezessete anos, que passaria a vigorar no ano de 2016. Em seu Artigo 35, a LDB define o Ensino Médio como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, e elenca suas finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Assim, a etapa passou a contar com um dispositivo legal que lhe conferia atribuições que combinavam a preparação básica para a imersão no mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para a continuidade dos estudos em nível de graduação. Visava, pois, a inserção dos jovens na vida adulta, qualificando sua maneira de viver em sociedade.

Em relação ao currículo, a LDB estabeleceu que tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio deveriam ter uma base comum a ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com cada sistema de ensino ou unidade escolar. A parte diversificada do currículo deveria ter como base aspectos como: características regionais e locais, cultura e trajetórias históricas e sociais do público em questão. Segundo Carneiro (2012, p. 61), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estruturou uma unidade na diversidade de blocos de disciplinas dos dois níveis de ensino. Traçou “uma linha epistemológica de continuidade que se vai desenrolando do novelo da educação básica”.

Em relação à política de ampliação de matrículas com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef)³⁸, criado no ano de 1998, elevou-se significativamente o investimento por aluno, proporcionando um salto importante delas no Ensino Fundamental. Soma-se a isso a implementação de políticas de correção de fluxo

³⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) foi um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação pública.

destinadas ao Ensino Fundamental. Consequentemente o Ensino Médio passou a receber um fluxo grande de matrículas desse novo contingente de concluintes da etapa anterior.

A resposta ao desafio de preparar o Ensino Médio para a nova demanda veio com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)³⁹. Este estabeleceu um investimento mínimo por aluno e inovou nos seguintes pontos: estipulou um maior compromisso da União com a educação básica; atuou em relação às diferenças regionais, estabelecendo critérios de complementação de recursos repassados pela União, quando o investimento por aluno não atingisse uma média definida nacionalmente. A Tabela 9 descreve essa ampliação de recursos aportados.

Tabela 9. Histórico de repasses do Fundeb aos estados da Federação.

| | Repasse a todos os estados da Federação (R\$) | Diferença (%) | Repasse ao Estado do Espírito Santo (R\$) | Diferença (%) |
|--------------|--|----------------------|--|----------------------|
| 2010 | 39.594.595.083,55 | | 652.831.924,91 | |
| 2011 | 45.357.319.035,40 | 14,6 | 712.906.098,69 | 9,2 |
| 2012 | 48.644.950.255,11 | 7,2 | 788.719.662,89 | 10,6 |
| 2013 | 52.537.284.601,58 | 8,0 | 855.938.160,15 | 8,5 |
| 2014 | 56.178.619.188,63 | 6,9 | 880.917.053,18 | 2,9 |
| 2015 | 58.136.136.715,49 | 3,5 | 917.526.455,26 | 4,2 |
| 2016 | 60.400.978.324,65 | 3,9 | 882.918.160,85 | - 3,8 |
| 2017 | 61.976.010.789,43 | 2,6 | 887.690.844,78 | 0,5 |
| 2018 | 63.088.884.798,09 | 1,8 | 961.231.662,27 | 8,3 |
| 2019 | 68.540.094.217,76 | 8,6 | 1.033.266.463,33 | 7,5 |
| Total | R\$ 554.454.873.009,69 | | R\$ 8.573.946.486,31 | |

Fonte: Tesouro Nacional/Ministério da Economia. Elaboração do autor.

Como é possível comprovar através da tabela acima, o orçamento do Fundeb e, consequentemente, os repasses do fundo para os estados da Federação, sofreram aumento gradativo com o passar dos anos. A mesma ampliação de repasses dos valores é constatada em relação à rede educacional do Estado do Espírito Santo, com exceção do ano de 2016, cujos repasses foram percentualmente negativos em relação aos repasses de 2015.

No ano de 1998, um passo significativo foi dado visando a melhoria da qualidade da educação oferecida pelo Ensino Médio. Trata-se da criação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. A prova foi criada com o objetivo de avaliar o estudante no final da etapa básica

³⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) é um conjunto de fundos contábeis formado por recursos de três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública.

da educação. De acordo com Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2013, p. 8), o exame tem o propósito de diminuir a exigência de conteúdos memoriados, uma vez que valorizado o raciocínio e exploradas as vivências de mundo dos participantes”. Para tanto, deverá ser composto por questões que partem de situações-problema e contextualizadas. De acordo com o mesmo relatório (2013, p. 8), o exame se pautará por cinco eixos cognitivos comuns a todas as grandes áreas do conhecimento⁴⁰, quais sejam:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Em janeiro de 2012, a Câmara de Educação Básica, ligada ao Conselho Nacional de Educação, aprova a Resolução CEB/CNE nº 2 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Uma característica importante dessa resolução é a organização curricular em quatro grandes áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Embora organizado em áreas do conhecimento, o currículo continuou dividido em componentes curriculares, mas ressalta a necessidade de tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade em diferentes campos dos saberes específicos. Para tanto, especifica a relevância de planejamentos e execuções conjugados e cooperativos dos professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio reforçaram o papel do Enem dentro do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Assim, como descrito no Artigo 21 da Resolução CEB/CNE nº 2, o Enem foi ampliando seu escopo e suas funções dentro da política nacional de educação, passando a assumir funções de:

⁴⁰ Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

- I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;
- II – avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;
- III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Acontece que houve uma deturpação das finalidades do Enem. Para Carneiro (2012, p. 47-48), o exame “deveria exigir o domínio de conteúdos articulados da educação básica, da qual o Ensino Médio é etapa final”. Porém, transformou-se em “bilhete para ingresso na educação superior”. Para o autor, esse processo gerou consequências múltiplas e negativas, a saber: a) multiplicaram-se cursinhos preparatórios para o Enem; b) grandes editoras passaram a preparar materiais casados para vestibulares e para o Enem, descaracterizando este; c) abertura de espaço para as grandes redes de ensino privado ampliarem seus negócios educacionais; d) contribuiu para ampliação desmensurada do mercado de material didático em geral, como livros, manuais, apostilas e outros recursos comunicacionais. Dessa forma, o setor privado, que já controlava de forma majoritária o ensino superior, passa a ter a possibilidade de avançar sobre o Ensino Médio.

Ainda sobre as questões referentes ao Enem e seus desdobramentos, importante ressaltar a influência do exame sobre a construção dos currículos e a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Carneiro (2012, p. 95) denomina esse problema de “Ensino Médio dessignificado”, quando essa etapa se reduz, principalmente no decurso do último ano, a prestar-se como preparatório para o Enem e para vestibulares.

Para o autor, isso pode ser explicado quando se considera sistemas educacionais funcionando a partir de parâmetros de legislações mais antigas, mesmo que de forma disfarçada. Ou seja, de um tipo de escola que “saiu de parâmetros legais antigos para parâmetros legais novos sem se preparar institucionalmente”, pois os modelos mais antigos serviam para atender grupos sociais privilegiados, enquanto que, atualmente, a escola recebe estudantes de múltiplos seguimentos sociais, à luz do princípio do Estado oferecer educação básica de massa. Assim, para Carneiro (2012, p. 96):

Esta escola de Ensino Médio, assim descompensada, tem enormes dificuldades de atuar sintonizada com as novas demandas da sociedade cujo perfil passa por profundas mudanças em sua composição, em sua organização material, em seu imaginário social e em seu horizonte de desejos.

Em 2013 foi estabelecido o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, através da Portaria nº 1.140/2013. O objetivo foi a formulação com vistas a melhorias da

qualidade dessa etapa de escolarização, por meio de estratégias coordenadas entre a União e os estados. São duas as ações estratégicas a serem realizadas de forma articulada, a saber: o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, que tem como objetivo induzir a escola a um redesenho curricular, materializando, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2/2012), na perspectiva de integração curricular; a segunda é a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio. O pacto também aponta para o atendimento de alguns pontos importantes, a saber: ampliação da jornada de estudos; ampliação e adequação da rede física escolar, ampliação da oferta de educação profissional integrada ao Ensino Médio; e a universalização do Enem.

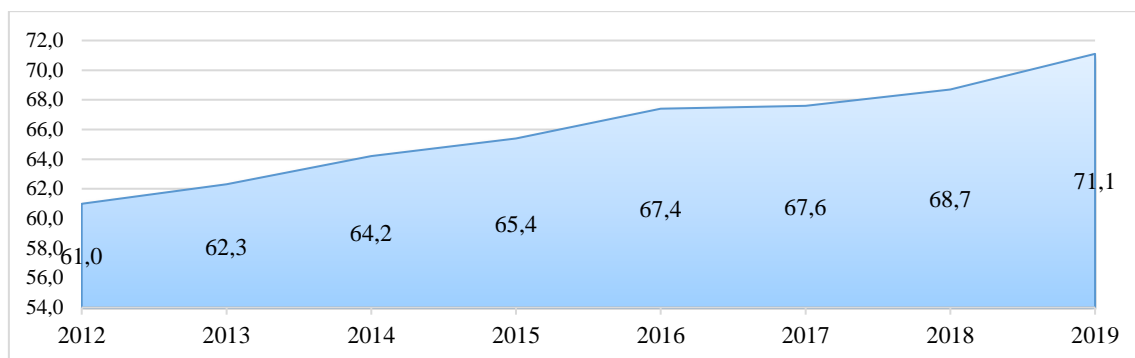
Desde a Constituição de 1988, em seu Artigo 210, já estava previsto a perspectiva de construção de uma base nacional comum curricular, em que estariam fixados conteúdos que garantissem a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Esse intuito foi reforçado no escopo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), ficando estabelecida a perspectiva de uma base nacional curricular para toda a educação básica. Definiu-se a necessidade de um documento norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas e para as escolas públicas e privadas, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A base, de acordo com o que se preconizou, deveria funcionar como balizadora da qualidade da educação, à medida em que estabeleceria patamares de aprendizagem e de desenvolvimento a que os estudantes têm direito.

Até a entrega da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua homologação em 14 de dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação, um longo caminho foi percorrido. Resumidamente, podemos elencar: em junho de 2015, acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração de uma base nacional curricular e institui uma comissão para redação do texto; em setembro do mesmo ano, a primeira versão é disponibilizada e se inicia uma mobilização para discussão e contribuições; em maio de 2016, a segunda versão é disponibilizada e acontecem seminários estaduais com professores, gestores e especialistas, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); em abril de 2018, o Ministério da Educação entrega a terceira versão ao Conselho Nacional de Educação, que inicia audiências públicas a fim de debater o texto.

Mesmo com os avanços em relação às políticas para o Ensino Médio, sua universalização ainda se configura um grande desafio numa sociedade com importantes marcadores de desigualdade social. De acordo com dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio cresceu

em 2019, após um período de tendência à estabilidade. O retorno desse crescimento no atendimento desses jovens é uma sinalização importante em direção ao cumprimento do Plano Nacional de Educação (2014). O Gráfico 1 demonstra essa tendência de crescimento.

Gráfico 1. Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – 2012 a 2019.



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020. Elaboração do autor.

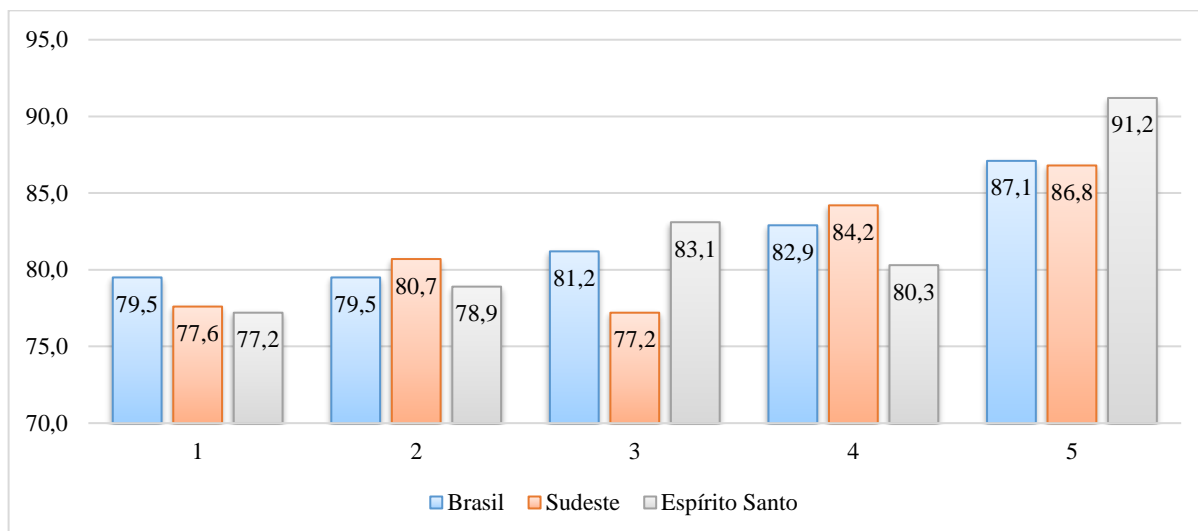
Ainda de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, é significativa a distância entre os jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola em qualquer etapa, equivalente a 90%, daqueles que frequentam a etapa adequada para a idade, que é de 71,1%. A taxa dos jovens que conclui o Ensino Médio até os 19 anos é ainda menor: em torno de 65%. Além disso, um quantitativo considerável deles não chega a concluir o Ensino Médio. E, nesse aspecto, o marcador de renda familiar é um agravante: entre os 25% mais pobres, a taxa de conclusão de jovens na idade adequada é de 51%; entre os 25% mais ricos, 88%.

O marcador de renda domiciliar é um importante indicador para aferir a frequência escolar dos estudantes brasileiros. O gráfico a seguir a descreve para cada um dos quintis⁴¹ da distribuição da renda domiciliar do trabalho per capita para o 4º trimestre de 2019.

Os dados revelam que existe uma correlação entre renda domiciliar e frequência escolar. Nesse caso, o menor índice é verificado entre os estudantes que fazem parte do primeiro quintil. A frequência aumenta gradativamente à medida em que se considera os estudantes pertencentes aos quintis subsequentes. Importante observar que na comparação entre os resultados nacionais da região Sudeste e do estado do Espírito Santo os resultados estaduais apresentam um alto índice de frequência entre os estudantes pertencentes ao quinto quintil.

⁴¹ Um quintil é um quantil, ou seja, pontos estabelecidos entre intervalos regulares, que divide uma distribuição de dados ordenados em cinco partes iguais. O primeiro quintil representa os 20% mais pobres e o quinto quintil os 20% mais ricos.

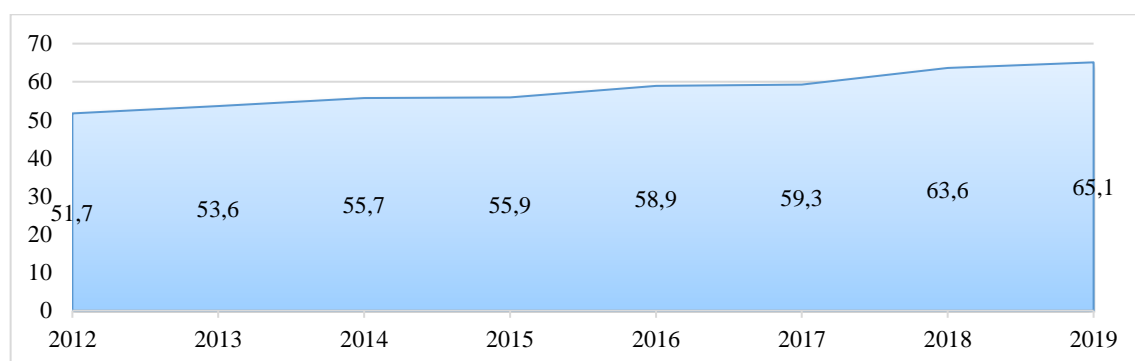
Gráfico 2. Percentual da frequência escolar de jovens de 15 a 17 anos por *quintis* da distribuição da renda domiciliar do trabalho per capita, Brasil, Sudeste e Espírito Santo no 4º trimestre/2019.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral. Elaboração do autor.

Em relação ao quantitativo de estudantes de 15 a 17 que chegaram ao final da etapa do Ensino Médio no Brasil, o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 traz informações interessantes sobre a evolução dos números, conforme gráfico a seguir. Nele é possível identificar que desde o ano de 2012 a taxa de conclusão na idade adequada cresceu aproximadamente 13 pontos percentuais. No entanto, como afirma o documento, esse ritmo de crescimento ainda não é suficiente para o cumprimento da meta para o ano de 2024, estipulada pelo Plano Nacional de Educação, que é de 85% dos jovens cursando a etapa do Ensino Médio na idade adequada.

Gráfico 3. Porcentagem de jovens de 15 a 17 ano concluintes do Ensino Médio no Brasil - 2012 a 2019.



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020. Elaboração do autor.

Nos últimos anos, com a progressiva expansão e relativa universalização do Ensino Médio, esta etapa, nas palavras de Krawczyk e Ferretti (2017, p. 35), perdeu seu “caráter

historicamente elitista”. Tal processo fez com que os debates sobre os objetivos, a identidade e a contribuição social se tornassem mais acirrados. E é sabido que uma política pública é o resultado de embates e negociações que envolvem diversos interesses: de classes, de frações de classes, de empresariais, dos setores populares, das elites, etc. Segundo os autores (2017, p. 35), os discursos recentes têm “ocultado a falta de consenso em torno de que ensino médio se quer para o país” e que, no contexto atual, a palavra de ordem que passou a definir a nova proposta de Ensino Médio é a “flexibilização”.

Os autores referem-se à Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio em termos de seu tempo escolar, organização, conteúdos, trabalho docente e estabelecimento de parcerias. Tal reforma já havia sido apresentada no Congresso Nacional, através da Medida Provisória nº 746/2016, sem conseguir consenso suficiente para prosseguir. Mas a proposta de reforma já estava presente no Projeto de Lei nº 6.840/2013, quando recebeu inúmeras alterações, até ser esquecida. Em suma, o projeto que tramitava desde o ano de 2013 volta em forma de medida provisória, sendo votada no Congresso Nacional a “toque de caixa”.

De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36), o termo flexibilização possui um papel importante nessa reforma, pois:

É muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade de proteção contra a concentração de riqueza material e de conhecimento, permitindo o a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela.

O principal foco da reforma do ensino médio está na mudança do currículo e da carga horária do estudante. Houve uma redução de disciplinas obrigatórias e inclusão de optativas que funcionaram como opções formativas, flexibilizando a trajetória acadêmica dos estudantes. Apenas as de matemática, português e inglês são obrigatórias em todos as três séries do ensino médio. Para Moll (2017, p. 69), a reforma teve seu principal foco no currículo, legando em segundo plano questões importantes de ordem estrutural. Segundo a autora, acabou-se por alimentar a “ilusão de que o problema da educação básica no Brasil é o da definição dos conteúdos curriculares [e se] cria uma névoa espessa sobre os reais problemas da educação básica e relacionados a ela”.

Para Moll (2017), há um problema estrutural que está relacionado ao cotidiano de grande parte dos jovens brasileiros estudantes do ensino médio, principalmente das classes populares,

e que afeta as trajetórias escolares. São esses jovens que se veem inseridos no mundo do trabalho precocemente e, muitas vezes, precariamente. Para Moll (2017, p. 69):

Se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização. Nessa mesma

Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 41), a reforma do ensino médio é parte integrante de um processo de “desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio”. Ao mesmo tempo, vive-se no Brasil uma mudança profunda mudança na racionalidade do ensino médio. Trata-se de uma questão justificada pelo intenso discurso dos baixos índices da qualidade do ensino que acabam por ampliar o processo de mercantilização da educação, no qual se criam novos mecanismos de exclusão escolar e de desigualdade social via educação.

2.3 Ensino Médio no Estado do Espírito Santo

De acordo com informações disponíveis no Sistema Estadual de Gestão Escolar -Seges, da Secretaria Estadual de Educação, a rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo mantém 404 (quatrocentos e quatro) escolas, de todas as modalidades da Educação Básica, em todos os 78 (setenta e oito) municípios do território estadual. A Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, cidade-polo da região Sul do estado, administra 43 (quarenta e três) escolas, distribuídas em 12 (doze) municípios, como demonstra a Tabela 10 a seguir.

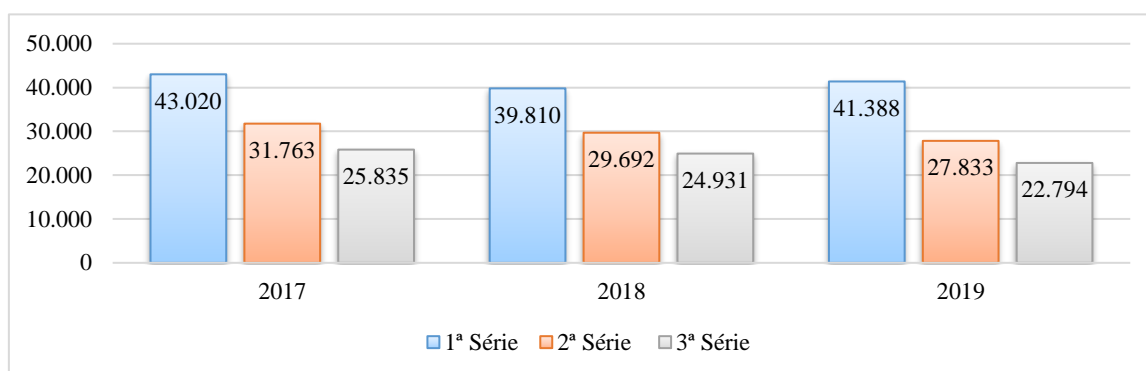
Tabela 10. Distribuição por município das escolas pertencentes a S.R.E de Cachoeiro de Itapemirim.

| Municípios | Nº de Escolas |
|--|---------------|
| 01. Atílio Vivacqua | 01 |
| 02. Cachoeiro de Itapemirim (Cidade-Pólo) | 21 |
| 03. Castelo | 02 |
| 04. Iconha | 01 |
| 05. Itapemirim | 04 |
| 06. Jerônimo Monteiro | 01 |
| 07. Marataízes | 02 |
| 08. Mimoso do Sul | 03 |
| 09. Muqui | 02 |
| 10. Presidente Kennedy | 01 |
| 11. Rio Novo do Sul | 02 |
| 12. Vargem Alta | 03 |
| TOTAL | 43 |

Fonte: Secretaria de Estado da Educação - Sedu. Elaboração do autor.

Nos 78 (setenta e oito) municípios que compõem o estado do Espírito Santo, um total de 286 (duzentos e oitenta e seis) escolas oferecem a etapa do Ensino Médio regular. O gráfico a seguir traz os números totais de matrículas durante do triênio 2017-2019. É possível observar a diminuição das matrículas em todas as três séries, sendo que as da primeira série caíram 4% no período; da segunda, 7%; e da terceira, 12%. Comparando as três séries em um mesmo ano, as maiores quedas estão concentradas nas terceiras séries do Ensino Médio. O ano de 2017 apresentou uma queda de 40% entre as primeiras e terceiras séries; o de 2018, 37%; e 45% em 2019.

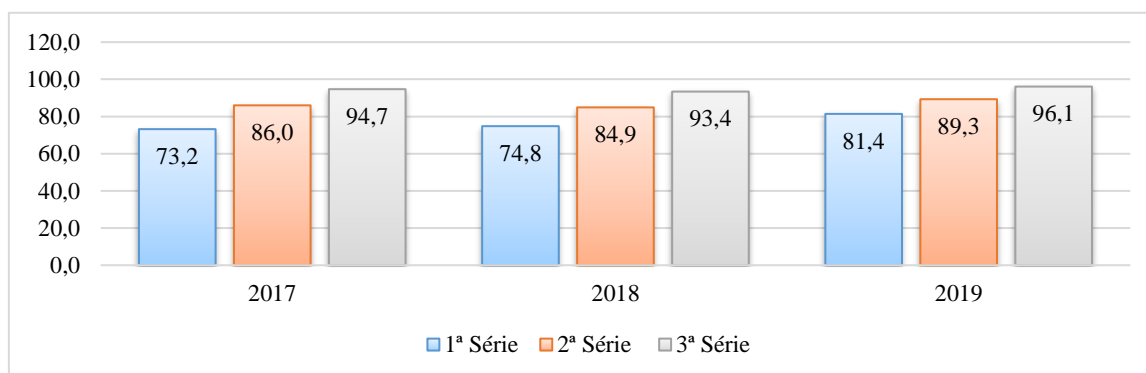
Gráfico 4. Total de matrículas para o Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo.



Fonte: Inep/MEC. Elaboração do autor.

O maior percentual de aprovação encontra nas terceiras séries. Percebe-se que, à medida que as séries avançam, a taxa de aprovação aumenta em todos os anos do triênio, como é apresentado no gráfico a seguir. A diferença nas aprovações entre as primeiras e terceiras séries é de 21,5% no ano de 2017, 18,6% em 2018 e de 14,7% em 2019.

Gráfico 5. Taxa de aprovação do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo (%)⁴².

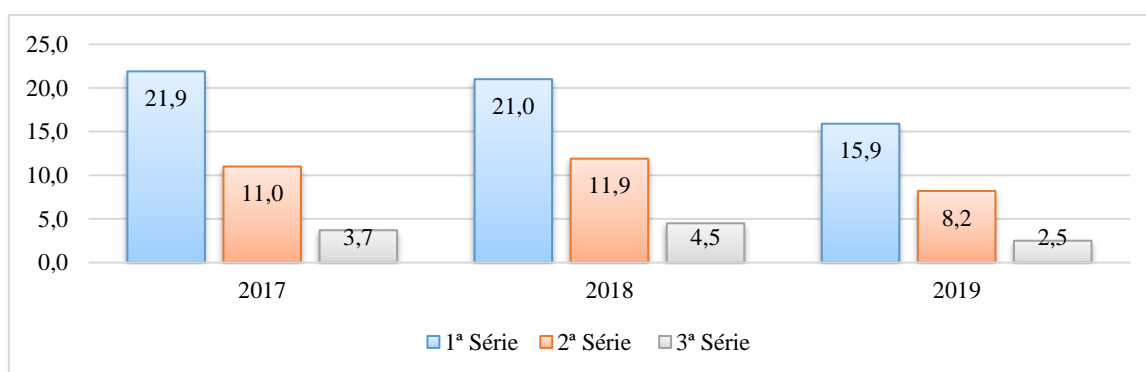


Fonte: Inep/MEC. Elaboração do autor.

⁴² Percentual de estudantes da matrícula total que, ao final do ano letivo, concluíram com sucesso o ano/série.

O gráfico a seguir mostra a taxa de reprovação na rede estadual de educação do estado do Espírito Santo no triênio 2017-2019. É possível verificar que as taxas de reprovação caem à medida em que as séries avançam. Da mesma forma é possível verificar que as reprovações caem também à proporção que os anos avançam. Portanto, uma dupla queda. Comparando taxas de reprovação da primeira à terceira série, tem-se uma queda de 18,2%; em 2018 de 16,5%; e em 2019, 13,4%.

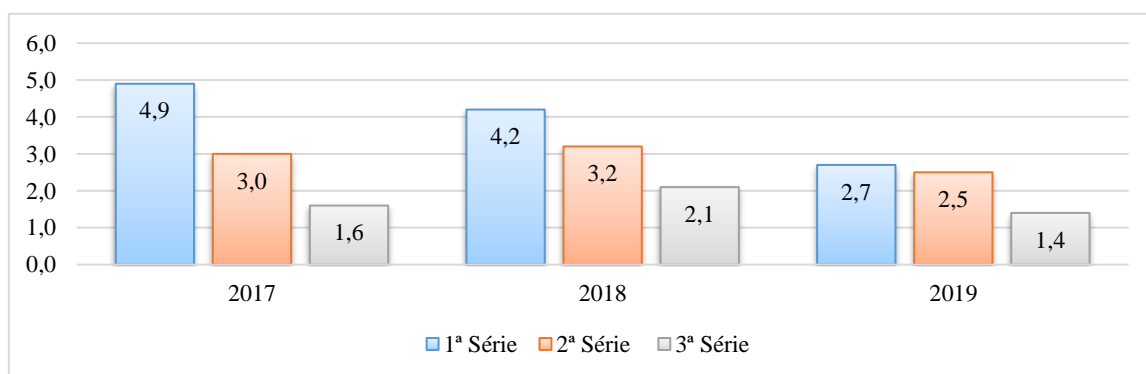
Gráfico 6. Taxa de reprovação do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo (%).



Fonte: Inep/MEC. Elaboração do autor.

As taxas de abandono escolar no Espírito Santo também apresentaram significativa queda, como é possível observar no gráfico a seguir. A queda no índice de abandono é verificada tanto à medida que as séries avançam, como os anos dentro do triênio analisado. No ano de 2019, verifica-se uma queda acentuada nas três séries do Ensino Médio. Comparando taxas de abandono da primeira série à terceira série, tem-se uma queda de 3,3%; em 2018 de 2,15%; e em 2019, 1,3%.

Gráfico 7. Taxa de abandono do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo (%).



Fonte: Inep/MEC. Elaboração do autor.

Como foi possível observar nos gráficos apresentados, o estado do Espírito Santo, ao longo do triênio 2017-2019, logrou resultados positivos na etapa do Ensino Médio. Esse efeito

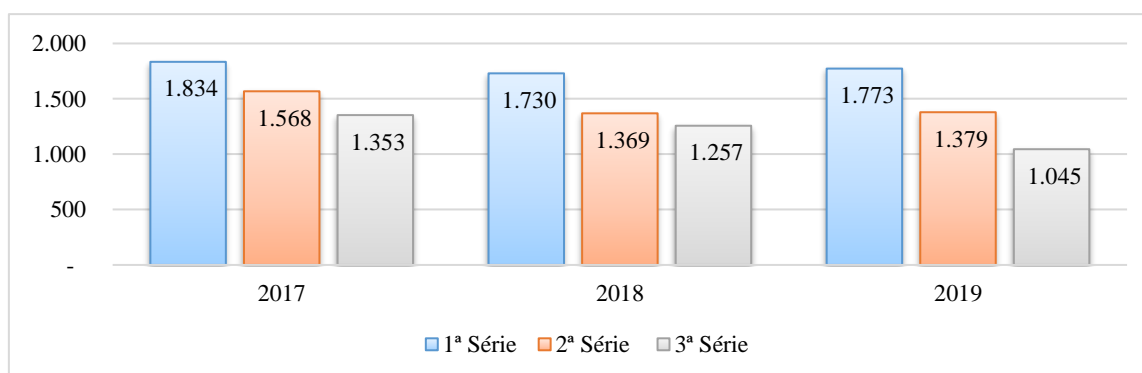
diz respeito ao aumento da taxa de aprovação dos estudantes, à diminuição da taxa de reprovação e abandono, embora tenha se observado queda no número de matrículas, como ocorre no Ensino Médio Regular quando se verificam os números nacionais.

2.4 Ensino Médio no Município de Cachoeiro de Itapemirim

Cachoeiro de Itapemirim é um município de médio porte localizado na região Sul do estado do Espírito Santo. No ano de 2019, contou com 208.972 (duzentos e oito mil, novecentos e setenta e dois) habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE; Trata-se do mais populoso do estado, fora da região metropolitana. O município conta com a cidade sede, mais dez (10) distritos, a saber: São Vicente, Pacotuba, Burarama, Coutinho, Conduru, Itaoca, Córrego dos Monos, Gironda, Vargem Grande de Soturno e Gruta.

Em Cachoeiro de Itapemirim, 12 (doze) escolas da rede estadual oferecem a etapa do Ensino Médio. Em relação às matrículas, houve uma queda durante o triênio 2017-2019, tal como se verificou em relação aos números estaduais. É possível observar a diminuição delas em todas as três séries. As da primeira série caíram 3% no período; da segunda, 13%; e da terceira, 23%. Comparando as três séries em um mesmo ano, as maiores quedas estão concentradas nas terceiras séries do Ensino Médio. O ano de 2017 apresentou uma queda de 26% entre as primeiras e terceiras séries; o de 2018, 27%; e 41% em 2019.

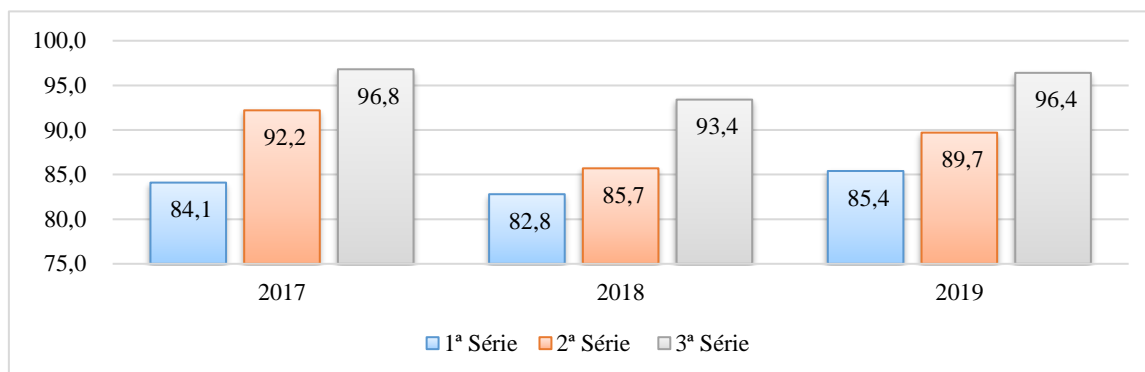
Gráfico 8. Total de matrículas para o Ensino Médio da rede estadual do estado do Espírito Santo no município de Cachoeiro de Itapemirim.



Fonte: Inep/MEC. Elaboração do autor.

No que diz respeito ao percentual de aprovação no triênio 2017-2019, encontram-se nas terceiras séries as maiores taxas. Percebe-se que, à medida que as séries avançam, a taxa de aprovação aumenta em todos os anos do triênio, bem como se verificou nos dados estaduais. O gráfico a seguir mostra que a diferença nas as aprovações entre as primeiras e terceiras séries é de 12,7 no ano de 2017; 10,6% e no ano de 2018 e 11 no ano de 2019.

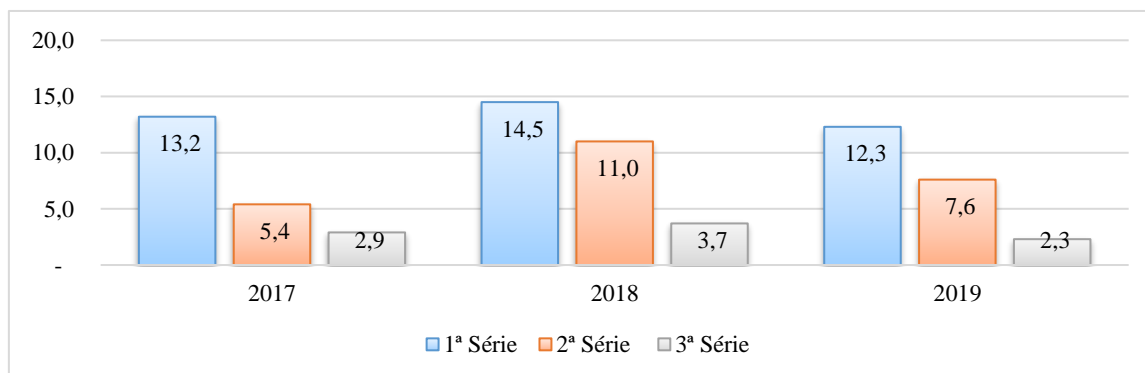
Gráfico 9. Taxa de aprovação do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo no Município de Cachoeiro de Itapemirim (%).



Fonte: Inep/MEC. Elaboração do autor.

O gráfico a seguir mostra a taxa de reprovação nas escolas estaduais no município de Cachoeiro de Itapemirim no triênio 2017-2019. Como ocorre em relação aos dados estaduais, é possível verificar que as reprovações caem conforme avançam as séries. Da mesma forma, é possível verificar que as reprovações caem também à medida em que os anos avançam. Comparando taxas de reprovação da primeira à terceira série, tem-se uma queda de 10,3% em 2017; em 2018, 10,8%; e 10% em 2019.

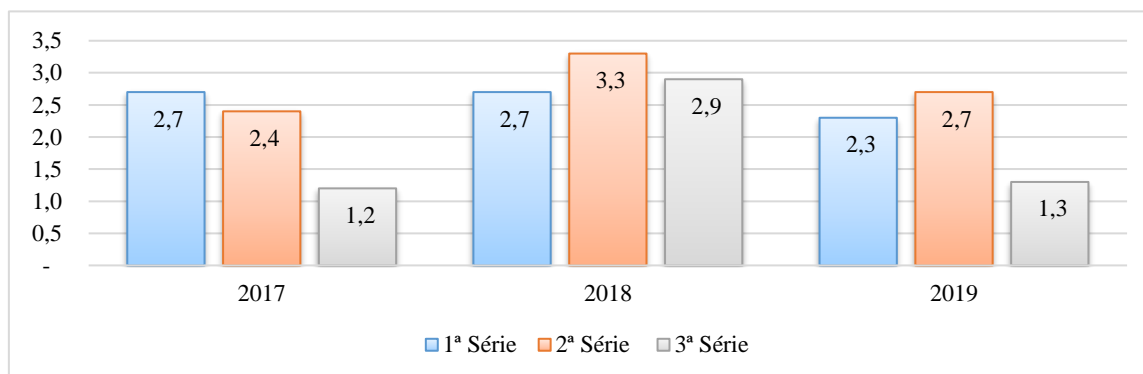
Gráfico 10. Taxa de reprovação do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo no Município de Cachoeiro de Itapemirim (%).



Fonte: Inep/MEC. Elaboração do autor.

As taxas de abandono escolar nas escolas estaduais do município de Cachoeiro de Itapemirim apresentaram uma variação irregular no triênio analisado, diferente do que se verificou nos dados estaduais, quando estes demonstraram uma constante queda. Comparando taxas de abandono da primeira à terceira série, tem-se uma queda de 1,5% em 2017. A taxa de abandono sofre um aumento de 2018, voltando a cair 1% em 2019, como é possível verificar no gráfico 11, a seguir.

Gráfico 11. Taxa de abandono do Ensino Médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo no Município de Cachoeiro de Itapemirim (%).



Fonte: Inep/MEC. Elaboração do autor.

Como demonstram os números apresentados, o Espírito Santo, ao longo do triênio 2017-2019, logrou resultados positivos na etapa do Ensino Médio nas escolas situadas no município de Cachoeiro de Itapemirim. Esses indicadores foram verificados em relação à taxa de aprovação dos estudantes, à diminuição da taxa de reprovação e de abandono.

É possível verificar por meio dos dados apresentados e interpretados, que o país se encontra em meio ao processo de expansão e inclusão educacional e de um ensino médio, antes para uma camada privilegiada da sociedade para a progressiva universalização. Mas não apenas isso, pois também se deve ao fato de que houve significativas mobilizações e pressões de amplos setores sociais para que seus jovens tenham o direito à escolarização. Esse esforço não é simplório, pois para muitas famílias, fazer com que o jovem frequente à escola é um grande esforço, visto que é mais uma despesa e menos uma força de trabalho na casa.

Essa constatação não exclui uma realidade educacional marcada por disputas na distribuição e acesso aos conhecimentos escolares, ou de antigos problemas de evasão e repetência que, embora muito amenizados, ainda persistem, como já explicitado neste capítulo. De acordo com Krawczyk (2014, p. 85), o desafio é:

Oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva. Várias pesquisas e a própria experiência dos professores mostram que os alunos, na sua maioria, chegam ao Ensino Médio sem as competências básicas que deveriam ter apreendido na sua passagem pelo nível fundamental. Sem dúvida, esse é um desafio que não diz respeito exclusivamente ao Ensino Médio, mas a todo o ensino básico.

Certo que a escola, tal qual a conhecemos, é fruto de momentos e circunstâncias históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas, que culminou em determinadas relações pedagógicas e de organização da aprendizagem. Nesse processo, professores e estudantes

continuam sendo socializados em estruturas escolares verticais e burocratizadas, ocasionando dificuldades de modificação do trabalho educativo. Mesmo assim, o diploma é um importante motivador para que quantitativos significativos de estudantes se esforcem para conseguir avançar pelo menos em relação à educação básica, ou seja, que estabeleçam uma relação utilitária com a escola, o que não deprecia o esforço de muitas famílias para manter os jovens matriculados e frequentes. O desemprego representa um espectro que mobiliza amplos setores populares na busca de estratégias para a obtenção das titulações.

Os desafios do ensino médio podem ser sintetizados, segundo Krawczyk (2014, p. 95), em três termos: “expansão, universalização e democratização do conhecimento”. Existe um grande desafio em oferecer aos jovens estudantes relações mais democráticas dentro das instituições, dando-lhes condições de questionar a realidade posta e opinar sobre mudanças de rumo na condução das ações internas à escola. Se, para os jovens, existe uma grande dificuldade para por em prática sua participação, pois carecem de experiências distintas das desde modelo de sociedade, para os professores as dificuldades também se apresentam de forma intensa, pois, segundo Krawczyk (2014, p. 95), há a necessidade de “desconstruir os argumentos que permeiam o mundo contemporâneo, [e de] reconhecer a complexidade da condição juvenil hoje e conviver com esses desafios, às vezes, em condições de trabalho extremamente difíceis.

Enfim, depois das problematizações apresentadas neste capítulo sobre a escola e, em especial, sobre o ensino médio, como forma de contextualizar os lugares em que os jovens pesquisados se encontram, passemos para a análise do público ingressante do ensino médio público brasileiro.

Capítulo 3

A POPULAÇÃO

As juventudes e os jovens estudantes pesquisados

*Da amizade quero muito
Tudo que puder sonhar
Para encontrarmos juntos
Direção pra caminhar
Por que andar tão só, não é justo*

Barão Vermelho: “A solidão te engole vivo”

*Nessa terra de gigantes
Já sei, já ouvimos tudo isso antes
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerantes*

Humberto Gessinger: “Terra de Gigantes”

3.1 Juventude: uma construção histórica, social e política

Falar de juventude remete à impressão de se tratar de um termo que se explica por ele mesmo, como se naturalizado na sociedade. Assunto ao qual a maioria tem algo a dizer, por mais contraditório ou carregado de estereótipos. Os jovens são criticados por seus comportamentos, mas, ao mesmo tempo, são depositários das perspectivas futuras, como se costumam dizer: “o mundo é dos jovens”. Indivíduos em transição, nem crianças e nem adultos. São esses os “jovens de hoje em dia”⁴³. Acima de tudo, são indivíduos de seu tempo, um tempo histórico que não é exclusivo da juventude.

Tratar do tema não é reduzi-lo a uma definição etária, embora a existência de um marco regulatório de classificação etária seja importante para os mais diversos usos, como nas definições de políticas públicas. E, mesmo quando há uma regulamentação etária, existem variações. A ONU (Organização das Nações Unidas), por exemplo, considera as pessoas jovens

⁴³ A expressão “jovens de hoje em dia” é comumente usada de forma pejorativa. Ela abrange, no senso comum, diversas características atribuídas aos jovens, desde comportamentos considerados inadequados, até as maneiras de se vestir e se comunicar, vistas como excêntricas ou inapropriadas, ou seja, quando o jovem é visto como um problema. Normalmente tal frase vem acompanhada pela sua oposição: “no meu tempo não era assim”. A expressão foi utilizada com dois objetivos, a saber: como ironia, para dar efeito ao texto; e para situar as juventudes em um determinado tempo histórico e social.

com idade de 15 a 24 anos de idade. Já, no Brasil, o Artigo 1º da Lei nº 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), estabelece como jovem o indivíduo entre 15 e 29 anos de idade.

No intuito de construir uma definição mais complexa de juventude, Bourdieu (1984, p. 151) já argumentava que a classificação etária é um critério demasiado insuficiente para definir a categoria juventude. Para o autor “as divisões entre as idades são arbitrárias”. E, para além do arbítrio, o autor ainda adverte sobre o caráter socialmente manipulado e manipulável das idades. Para Bourdieu (1984, p. 153), “falar de jovens como uma unidade ou um grupo dotado de interesses comuns e, relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente, já constitui uma manipulação evidente”.

Pierre Bourdieu, ao situar a juventude como uma “questão de sociologia”⁴⁴, inicia suas alegações de forma provocativa: a juventude é “apenas uma palavra”. O argumento de peso em Bourdieu (1984, p. 154) é o de que, nas sociedades, a fronteira entre juventude e velhice se configura em um jogo de luta, “numa espécie de terra de ninguém social, são adultos para certas coisas, são crianças para outras”. Como ocorria, por exemplo, na Idade Média européia, quando os limites da juventude eram manipulados por parte dos detentores do patrimônio, que mantinham em estado de juventude (leia-se, de irresponsabilidade) os jovens filhos de nobres que poderiam aspirar à sucessão.

Nessa linha de interpretação, as relações entre idade biológica e social seriam construções complexas. Seriam objetos de manipulações, construções sociais resultantes das relações conflituosas entre indivíduos mais novos e mais velhos. A juventude seria concebida dentro de um critério etário que não faz sentido isoladamente, mas sempre em situações de contraste. Duas expressões marcantes e que dão o tom na análise desse autor são: “manipulação” e “contraste”.

Se, para Bourdieu (1984), juventude é “apenas uma palavra”, para Pais (1990, p. 144), “a juventude é um mito ou quase um mito”. O autor afirma que o que se veiculam a propósito da “cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afetadas pela forma como tal cultura é socialmente definida”. Assim, o que se chama de juventude é uma construção social, existente mais como representação do que como realidade.

A noção de juventude passa a adquirir certa consciência social quando se começou a verificar um maior prolongamento entre a infância e a idade adulta. Esse prolongamento normalmente esteve associado a “problemas sociais”, quando essa juventude é apresentada

⁴⁴ Referência ao título da obra: “Questões de sociologia” (1984).

associada a uma referida fase da vida e como parte de uma cultura unitária. Tal aspecto colocou um desafio para a sociologia: de explorar não apenas as similitudes entre jovens ou grupos, mas também as diferenças sociais entre eles.

A preocupação em entender o que se passou a chamar de jovem (o sujeito) e a juventude (o tempo desse sujeito), mobilizou diversas áreas do conhecimento. Paul Veyne (França, 1930)⁴⁵ desenvolveu importante estudo, na perspectiva da História, sobre a juventude romana na antiguidade. O autor revela que a partir dos doze anos, torna-se mais evidente os destinos diferenciados de meninas e meninos. As primeiras eram oferecidas em casamento, por se encontrarem em idade núbil, passando a gozar do *status* de adultas. Os segundos, pelo menos os de classe abastada, davam continuidade aos estudos. Veyne (2009, p. 31) relata que, “aos doze anos, o pequeno romano de boa família deixa o ensino elementar, aos quatorze anos abandona as vestes infantis e tem o direito de fazer tudo que um jovem gosta de fazer, aos dezessete, pode optar pela carreira pública, entrar no exército”.

Esse período da vida era visto como uma transição para a vida adulta. Normalmente essa transição era demarcada por um rito de passagem, em um ritual doméstico, quando o jovem completava quinze anos. Embora tutelados, na passagem para a vida adulta, gozavam de certa tolerância, como frequentar prostíbulos, pelos menos para os meninos. Mas a puberdade, como elucida Veyne (2009 p. 34), marcava uma grande desigualdade de gênero, “no momento em que as meninas têm a primeira menstruação e os meninos fazem amor pela primeira vez; o que significa que puberdade e iniciação sexual são sinônimos para os meninos — a virgindade das meninas continua sacrossanta”.

Avançando no recorte temporal de análise, Michele Perrot (Paris, 1928)⁴⁶, com um olhar mais voltado para filhos e filhas das classes populares, centrou esforços nos estudos da chamada juventude operária europeia do século XIX. A autora buscou traçar indícios do que poderia distinguir a juventude operária da juventude burguesa. A juventude burguesa possuía acesso às escolas, liceus e universidades. E a juventude operária era inserida precocemente no trabalho, muitos ainda crianças. Com poucas perspectivas de mudança de vida futura, esses jovens de classe operária possuíam pouca autonomia, mesmo inseridos no mundo do trabalho.

Para essa juventude operária europeia, as relações com o trabalho é o que mais distingue infância e juventude. Sendo que a infância se subtrai cada mais ao trabalho e a juventude está destinada a ele. Segundo Perrot (2009, p. 107), “a escola concorre com a fábrica no que

⁴⁵ Paul Marie Veyne é um arqueólogo e historiador francês, especialista em história da antiguidade romana.

⁴⁶ Michelle Perrot é historiadora e professora emérita da Universidade Paris VII.

concerne à infância [...]. Passados os treze anos [...] o trabalho é a norma. Após os dezoito eles são adultos em relação aos deveres, mas não em relação aos direitos, que não têm. A oficina, a fábrica, o canteiro de obras torna-se assim espaços juvenis, pelo menos lugares da juventude operária”. Portanto, o trabalho torna-se um definidor de uma representação de juventude.

Esses estudos foram importantes para o entendimento de que as representações sobre os jovens e as juventudes são, em importante medida, herdeiras de formas próprias de próprias o mundo ocidental, inclusive de tempos pretéritos. Groppo (2000) argumenta que foi mais especificamente na transição do século XIX para o XX que algumas concepções ainda contemporâneas de juventude tomam forma. Como aquelas que se refere à juventude associada a problemas e descontroles. Processo este que implicou em estratégias de controle dessa população, principalmente por parte do Estado. Assim, os filhos de operários eram controlados, em grande medida, pelo trabalho e pela polícia. Aos filhos de burgueses, restava a vigilância exercida pelas instituições de ensino

As ciências modernas também contribuíram para relacionar juventude à perversão. Segundo Groppo (2000, p. 58), as representações da modernidade passam a considerar a juventude como um estágio perigoso e frágil. Os jovens seriam propícios ao contato com toda sorte de males: uso de tóxicos, doenças corporais e mentais, perversão sexual, delinquência, preguiça etc. Segundo o autor, “essa concepção só veio colaborar para o incremento do isolamento, vigilância e esquadrinhamento dos indivíduos durante sua infância e juventude”.

No contexto histórico e social americano e, em especial, brasileiro, a categoria juventude também se apresenta de formas específicas, a depender do contexto histórico. A partir da década de 1950 do século XX, de acordo com Cassab (2010, p. 44), a juventude era vista como propícia a revoluções ou rebeliões. Pois a “leitura dominante era a de que parcela dos jovens poderia, por uma condição natural a essa fase da vida, expressar atitudes rebeldes e mesmo delinquentes”. Abramo (1997, p. 30) reforça que a transgressão e a delinquência eram relacionadas diretamente à juventude, como uma condição inerente a ela. Essa representação ficou muito bem ilustrada a imagem do “rebelde sem causa”, ou seja, de “culturas juvenis antagônicas à sociedade adulta”.

Os anos de 1960 e 1970 do século XX testemunham importantes processos políticos de transformações sociais: os acontecimentos referentes ao que ficou conhecido como Maio de 1968⁴⁷ na França; as grandes mobilizações, principalmente em território estadunidense, pelo

⁴⁷ O mês de maio de 1968 ficou internacionalmente conhecido por ter sido um período de efervescência social que se iniciou a partir de protestos estudantis em Paris. Esses protestos alastraram-se pelo país e chegaram a abalar a ordem da Quinta República Francesa (iniciada em 1958). O movimento de maio de 1968 também ficou

fim da guerra entre os EUA e o Vietnã; as mobilizações, em especial de grupos jovens organizados, pelo fim de regimes ditatórias na América Latina, são apenas alguns exemplos. Essa atmosfera política influenciou a mudança de percepção acerca da juventude dessa época.

Se, para determinados setores da sociedade, a juventude representava a possibilidade de uma profunda transformação, para setores mais conservadores, ela também espelhava um certo pânico: o pânico da revolução, principalmente quando havia um clima onde orbitava o fantasma da Revolução Cubana. Abramo (1997, p. 31) destaca que “a imagem dos jovens dos anos 60 plasmou-se como a de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social”. Assim, a produção sociológica da época, como esclarece Cassab (2010, p. 45), “passou a analisar a juventude como categoria social e histórica com importante função política, na medida em que o jovem era encarado como um agente da possível transformação das estruturas sociais”. Em suma, uma reelaboração positiva que forjou um modelo ideal de juventude.

Mas é preciso abrir um parêntese a respeito dessa representação juvenil. Esses jovens, sujeitos de análise, aqueles ligados aos movimentos estudantis, politicamente organizados e engajados, estavam dentro de um recorte etário e de classe bem específicos: jovens de dezoito anos ou mais e de origem na classe média urbana. Como afirma Cassab (2010, p. 46), “antes dos dezoito anos, eram considerados adolescentes quando se referiam aos jovens das camadas médias e altas. Já o termo menor aplicava-se aos adolescentes e crianças pobres e em situações ilegais”. Ou seja, eram os estudantes universitários, mas não o universitário pobre, ou os estudantes secundários, muito menos os não-estudantes.

Os anos de 1980 e 1990 do século XX marcam nova fase de mudanças profundas sobre a representação juvenil. O peso político atribuído aos sujeitos jovens das décadas anteriores gerou um efeito inverso sobre suas representações nas décadas seguintes. Cassab (2010, p. 46) chega a opinar que as Ciências Sociais brasileiras “pareciam viver a ressaca dos anos 1970 e, desnorteadas, buscavam compreender as mudanças ocorridas nas lutas sociais após a abertura política”⁴⁸. Levando-se em conta que as pesquisas estavam bastante associadas ao campo dos movimentos sociais, a inadaptação à nova conjuntura era entendida como um elemento explicativo para a desmobilização das ações coletivas.

internacionalmente conhecido por ter motivado a continuidade de movimentos revolucionários em outras partes do mundo.

⁴⁸ Processo de liberalização do regime militar no Brasil (1964-1985). Esse processo teve início em 1974, durante os governos de Ernesto Geisel (1974-1979) e João Batista Figueiredo (1979-1985), terminando em 1988 com a promulgação da nova Constituição.

Os traços que passariam a chamar a atenção estavam relacionados à passividade em relação às tendências ao individualismo, à falta de idealismo e compromisso político. Mesmo quando, na década de 1990, com a juventude ocupando espaços urbanos, individualmente ou coletivamente, como em agrupamentos de gangues ou “galeras”, estas eram associadas, ainda assim, com tendências individualistas, à violência, ou ao uso de drogas, à fragmentação e desregramento. Como se, nas palavras de Abramo (1997, p. 32), fossem fruto da “falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos”. Com base nessa visão, seriam estes jovens, ao mesmo tempo, vítimas e promotoras de situações anômalas das instituições sociais.

Em relação às análises sociais, há um deslocamento para estudos mais focados nas identidades dentro do âmbito do cotidiano. Tal enfoque emerge da busca por construções interpretativas mais amplas que aquelas construídas com base nas condições e relações de classe. No âmbito do cotidiano, a cultura se apresenta como elemento que agrega e identifica as juventudes. Os elementos culturais e éticos forjariam identidades construídas e compartilhadas pelos grupos sociais.

Alicerçando essas análises está a concepção de que haveria uma ruptura da juventude com a forma como foi tradicionalmente concebida pelas ciências sociais. Uma ruptura que poderia ser mais ou menos radical, a depender da tendência analítica. Tais interpretações sustentam que as transições juvenis não são lineares e se constroem em processos de socialização ativa. No Brasil, em especial, essas interpretações surtiram grande impacto, não só em pesquisas acadêmicas, mas também como suporte para elaborações de políticas. O paradigma dessas análises tinha como base a construção da categoria do jovem como sujeito social.

Bernard Charlot é crítico à tradição sociológica que dispensa o sujeito e que interpreta a realidade social, acima de tudo, pela estrutura que lhe dá forma. As sociedades são, sim, estruturas, mas também são instituições, representações, valores e ações. Além disso, numa sociedade deve-se admitir a existência de um psiquismo do sujeito. E, como afirma Charlot (2000, p. 34), “não há um psiquismo senão o do sujeito”.

Esse sujeito, continua Charlot (2000, p. 34), é, ao mesmo tempo, um ser humano com e movido por desejos, em relação com outros humanos, também sujeitos; um ser social inscrito em relações e que ocupa posições sociais; e um ser singular, com história, com seus sentidos e sua interpretação a respeito do mundo. Trata-se de um sujeito que age sobre o mundo. Que, enquanto produz, produz-se a si mesmo.

Para Charlot (2000, p. 43), o sujeito possui uma lógica:

O sujeito não se soma a eus sociais interiorizados, não se distancia deles, não luta contra eles. O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. O sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. Nesse sentido, o sujeito tem uma realidade social que pode ser estudada, analisada, de outra maneira, não em termos de diferença ou distância.

A questão central é que todo ser humano é sujeito. Em verdade, ser sujeito é uma condição do ser humano. Não se pode ser mais ou menos sujeito, ou ser privado de sê-lo, mesmo quando o ser humano encontra-se dominado ou alienado. Foi o que constatou Juarez Dayrell em sua pesquisa sobre rappers e funkeiros. Reforçando a visão de Bernard Charlot, Dayrell (2003, p. 43), que trabalhou enfaticamente a partir do paradigma do Jovem como sujeito social, ressalta que existem diversas formas de se constituir como sujeito, mesmo em casos de contextos de desumanização, de privação de potencialidades ou mesmo de viver plenamente a condição humana. Mesmo nessas condições, existe a condição de sujeito, mas um sujeito construído nas especificidades dos recursos de que dispõem.

A síntese quase caricatural apresentada, foi proposta para corroborar com o entendimento de que a juventude é um fenômeno heterogêneo, histórico, social e politicamente construído. E que não é possível um conceito único que dê conta dos campos de significados que lhe aparecem associados. Diferentes teorias, em diferentes contextos, correspondem a diferentes olhares sobre a juventude. No entanto, para que a pesquisa aqui apresentada não se construa sem qualquer indicativo de interpretação, foram de fundamental importância as contribuições de Bernard Charlot, como já citado, bem como de José Machado Pais (Portugal, 1953)⁴⁹.

Percebe-se que a proposta teórica de Pais (1990, 1993) se situa ora no diálogo, ora avançando no refluxo de duas correntes: a corrente geracional e a corrente classista. Para tanto, o autor não deixa de apontar críticas às mesmas. Em relação à corrente geracional, enfatiza sua forte tendência em traçar uma correspondência entre a variável idade e universos de interesses juvenis, o que gera dificuldade na compreensão de comportamentos comumente vistos como desviantes ou incompatíveis com essa fase da vida. Em relação à corrente classista, aponta a sua dificuldade em observar determinados comportamentos que não são, necessariamente, uma cultura de resistência de classe, ou até mesmo de apresentar, de forma forçosa, determinados comportamentos como sendo forma de resistência de classe, mesmo que tal relação seja difícil

⁴⁹ Cientista social e professor universitário português. É licenciado em Economia, com Doutorado em Sociologia. Investigador Coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Professor Catedrático Convidado do Instituto Universitário de Lisboa.

de ser comprovada, tais como: estilos de roupas, impulso em relação consumo, preferências esportivas, gostos musicais, etc. Ambas as correntes associam a cultura juvenil ou os comportamentos juvenis a uma determinada cultura dominante, ora como reprodução, ora como resistência.

A corrente geracional constrói suas noções tendo como base as fases de vida. Atribui grande ênfase aos aspectos unitários da juventude, em especial às questões de continuidade e descontinuidades intergeracionais, de duas formas distintas. De forma contínua, quando os aspectos intergeracionais se operam na medida em que o indivíduo, através das instituições sociais, interioriza e reproduz em seu cotidiano toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos, próprios de gerações anteriores a sua. E de forma descontínua, quando essa interiorização não é processada de maneira passiva, ou seja, quando ocorrem fracionamentos culturais entre as várias gerações. Esses fracionamentos podem estar relacionados com o descompasso entre a percepção das gerações mais jovens em relação ao mundo adulto. Ou, até mesmo, em virtude dos próprios processos de transformação social, que interferem nas interações entre as gerações.

A corrente classista, assim como a corrente geracional, dispensa central atenção à problemática da reprodução social, mas a partir do viés da reprodução das classes sociais. Para esta corrente, as culturas juvenis são produto dos antagonismos de classe, que jovens de determinada classe social compartilham. Muitas vezes também são entendidas como culturas de resistência. Se, por um lado, os processos que dizem respeito aos jovens não são unicamente resultantes dos antagonismos de classe, por outro, não se pode deixar de considerar que as sociedades são marcadas por determinismos rígidos e constrangedoras estruturas sociais.

Em suma, Pais (1997, p. 149) argumenta que a ideia, ou mesmo o termo juventude, se apresenta encapsulada. Esse mesmo nome encapsula também ideias diferentes que, por sua vez, dificulta a percepção da realidade subjacente idealizada nesse nome. Assim, propõe que essa realidade seja percebida simultaneamente a partir de dois eixos semânticos: como uma aparente unidade, quando relacionada a uma determinada fase da vida; e também como diversidade, quando é possível observar atributos que a distingue de outras juventudes, como diferentes origens, pertencimentos e identificações, mas em um conjunto certamente diversificado.

Portanto, a juventude ora se apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora como conjunto heterogêneo. Homogêneo quando os parâmetros de referências são as gerações; heterogêneo quando os parâmetros de referências são as características que os diferenciam.

Em relação aos estudos sobre as juventudes, Pais (1990, p. 164) propõe que sejam realizados a partir de seus contextos de vida, de seus quotidianos e interações. Segundo o autor, é “no curso de suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção”.

3.2 Ingressantes no ensino médio público: condições juvenis

Ao analisar o processo de construção histórica e social da juventude contemporânea, Dayrell (2013, p. 66) salienta a singularidade da juventude atual em relação à juventude das gerações anteriores. Essa singularidade possui conexões na forma como os indivíduos estabelecem relações com o tempo e, conseqüentemente, como elaboram seus projetos de vida. Projetos aqui entendidos como um plano de ação que o indivíduo se propõe a realizar em um momento futuro, em determinadas esferas da vida, como no trabalho, estudo, relações afetivas, lazer, dentre outras.

A relação com o tempo não é natural. É uma dimensão sociocultural e histórica. De acordo com Leccardi (2005) a humanidade já concebeu o tempo de forma cíclica, intimamente ligada à proximidade da vida humana aos ciclos naturais. A partir dos séculos XVII e XVIII a concepção temporal tornou-se mais linear, ou seja, o passado, presente e futuro estavam inscritos em um fluir contínuo, próprios de uma sociedade industrial. Já em meados do século XX a sociedade passa por mutações profundas: intensificação da globalização e dos mercados globais, transformações tecnológicas, pluralismo de valores, individualismo, ampliação de riscos e incertezas. Tais transformações sociais interferem na construção social dos jovens e nas projeções que eles estabelecem em relação ao futuro. Em suma, segundo Dayrell (2013, p. 69), a condição juvenil torna-se mais complexa, pois:

A constituição da condição juvenil vem ocorrendo de forma cada vez mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias, expostos que estão a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Constitui-se com um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade, expressando os mais diferentes modos de ser jovem.

Com o futuro perdendo sentido como um tempo que pode ser controlado ou planejado a médio ou longo prazo, a busca de sentido se transfere para o presente. Dayrell (2013, p. 70) argumenta, que esses jovens inseridos em estruturas sociais marcadas pela fragmentação do

tempo, pelas incertezas e inconstâncias, direcionam suas vidas por movimentos de vai e vem: vão e voltam com diferentes turmas de amigos, nos estilos musicais, na vida afetiva, no trabalho e demais instâncias da vida. Nesse contexto, a transição para a vida adulta torna-se mais problemática, pois as trajetórias tornam-se mais individualizadas, heterogêneas, em um intenso ziguezaguear.

O ponto de chegada dessa trajetória é incerto. Um desafio que demanda do jovem cada vez mais habilidade para se manter em uma direção, diante dessa impossibilidade de prever seu destino. Em relação aos jovens mais pobres os desafios são ainda maiores, pois certamente contam com menos recursos e menores margens de escolhas, além dos constrangimentos estruturais em que estão inseridos.

Dayrell (2007, p. 1108) vem debatendo o que denomina “condição juvenil”. Por condição, o autor “refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade”. Embora existam determinados limites pelo lugar social que ocupam, os jovens são sujeitos históricos que amam, sofrem, se divertem, se posicionam sobre questões variadas da atualidade. Suas expressões se refletem em diversas formas de linguagem: na arte, no lazer, na política, nos estilos de comportamento e visual. Suas expressões são, pois, formas de comunicação.

Os grupos representam uma dimensão importante não apenas da condição juvenil, mas também de outras dimensões, tais como: formação de identidade, à medida em que, em grupo, os jovens se reconhecem, mas também se diferenciam; construção da autoestima; estabelecimento de redes de trocas; espaços sociais de inserção nas esferas públicas. Mas os grupos também podem ser espaços de expressão de conflitos e até de delinquência, pois, como considera Dayrell (2007, p. 1111), esses espaços “não são uma redoma protetora da violência multifacetada que permeia a sociedade”. A violência a que os jovens encontram na sociedade são de várias ordens, da fragmentação dos laços de solidariedade ao reflexo da masculinidade e competitividade reforçadas cotidianamente.

Os conflitos existentes entre a juventude e a instituição escolar são evidentes e o autor não os nega. No entanto ele aponta que existe uma visão generalizada que posiciona esse conflito de forma polarizada entre os sujeitos envolvidos. Para a instituição escolar e seus profissionais, o problema estaria no próprio jovem, no seu individualismo, hedonismo e falta de interesse. O jovem estudante, por outro lado, perceberia a escola como algo distante de seus interesses e reprodutora de com um cotidiano enfadonho, ao qual estariam inseridos por obrigação, para terem o certificado.

Mas essas tensões, segundo Dayrell (2007, p. 1107), não se explicam por si mesmas. Elas são expressões das mutações ocorridas na sociedade e que afetam diretamente as instituições e a produção social dos indivíduos socializados nesse contexto. Assim, construindo uma narrativa alternativa à visão dicotômica da relação entre juventude e escola, o autor busca problematizar a condição juvenil na atualidade, tentando compreender suas práticas e símbolos. Nesse cenário, a escola deveria ser repensada para atender aos desafios presentes.

São esses jovens que chegam à escola pública e ao mundo do trabalho, na sua diversidade, carregados de práticas sociais e universos simbólicos próprios. Diante dessa diversidade, acreditamos que as relações estabelecidas entre escola e trabalho não são, necessariamente, excludentes. Se, para alguns jovens, o ensino médio é visto como o final de uma trajetória, para outros representa uma etapa para se chegar ao ensino superior. Se uns buscam uma carreira técnica, outros veem o ensino médio como um caminho para pretear um emprego melhor.

Outra condição importante da juventude é sua relação com o trabalho. Dayrell (2007, p. 1108) argumenta que a juventude brasileira “não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho”. Uma representatividade considerável da juventude brasileira estabelece com o trabalho uma garantia mínima de recursos para o consumo, para mediação de seus relacionamentos e consumo. Assim, para o autor, o mundo do trabalho apresenta-se como uma “mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil”.

Com relação à escola, especialmente quando se trata da juventude pertencente às camadas populares, certamente que o trabalho influencia na trajetória escolar. Por outro lado, essa característica não significa um fator de abandono da escola, ou seja, não são duas dimensões que se excluem mutuamente. Estabelece, sim, relações de interferência.

Sposito e Souza (2014) levantam a hipótese de que os alunos que ingressam no Ensino Médio são cada vez mais jovens. Muitos não buscam o trabalho apenas por necessidade econômica, mas também para satisfazer seus anseios por bens de consumo mais imediatos e acessos próprios de seu mundo juvenil. Em todo o caso, é importante não deixar de considerar a juventude brasileira como uma juventude trabalhadora. De acordo com Sposito e Souza (2014, p. 49):

Se a maioria dos alunos matriculados nos anos finais da educação básica, em décadas anteriores, podia ser caracterizada a partir da condição de trabalhador-estudante, hoje as mudanças indicam que, sobretudo no ensino médio regular, observa-se a presença do estudante que será em breve trabalhador e, no médio prazo, um trabalhador-estudante se houver continuidade da trajetória escolar.

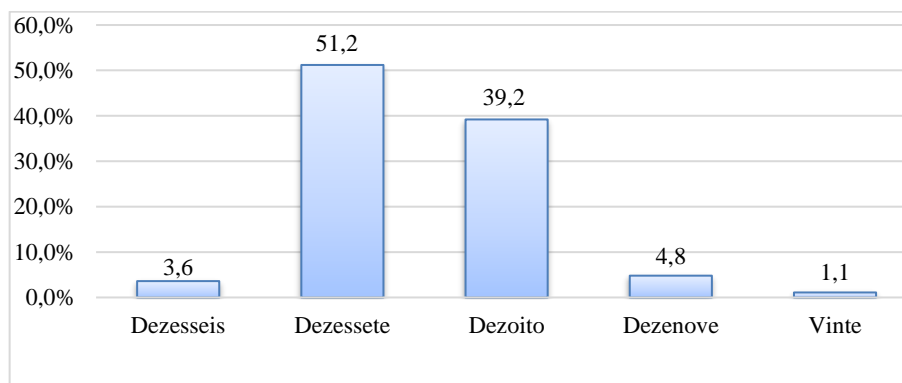
As mudanças no mundo do trabalho não fazem dele um tema periférico para esse público. Spósito e Souza (2014, p. 5) chegam a afirmar que é muito provável que o trabalho ou o medo de sua ausência, continue a ser um fator importante na organização do imaginário juvenil. Sobretudo numa sociedade com a brasileira, em que os indivíduos sentem o peso de gerenciar de forma solitária seus percursos, sem mecanismos institucionais de regulação das trajetórias ocupacionais.

3.3 Perfil dos estudantes pesquisados: aspectos gerais

A sondagem de perfis realizada por meio do questionário *Perfil do Estudante* pretendeu contemplar diferentes dimensões da vida da população respondente, dentre as quais incluem características pessoais e gostos, vinculações institucionais, sociabilidades e expectativas. Os dados são apresentados, em sua maioria, através de gráficos, pela facilidade que propiciam para a leitura.

Em relação ao perfil etário dos estudantes pesquisados, ele varia entre dezesseis 16 a 20 anos, como demonstra o Gráfico 12.

Gráfico 12. Percentual dos estudantes quanto à idade (n = 525).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

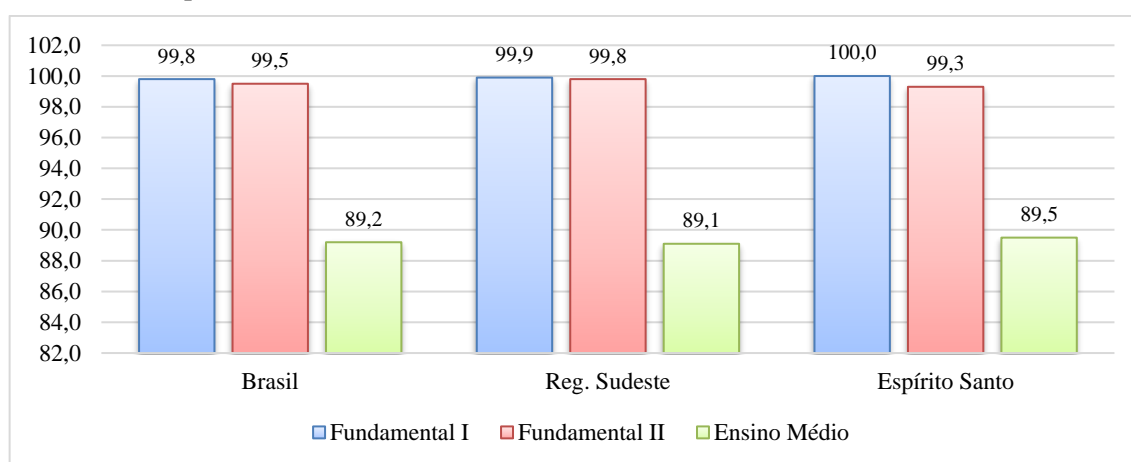
Considerando que a idade corte para a 3ª série do ensino médio está entre 17 e 18 anos, pode-se considerar que 6% desses estudantes encontravam-se atraso escolar, que são os de idade entre 19 e 20 anos. A maioria, porém, que corresponde a 94% dos respondentes, encontra-se dentro da expectativa da série em questão.

Segundo dados do Instituto Jones dos Santos Neves – IJSN, no ano de 2019 a população brasileira foi estimada em 209,3 (duzentos e nove milhões e trezentos mil) habitantes. Sendo que na região Sudeste são 88,3 (oitenta e oito milhões e trezentos mil) habitantes. E no Estado do Espírito Santo, pouco mais de quatro milhões. Cerca de 4,5%, ou seja, 9,5 milhões de pessoas

do território nacional estão em idade escolar para o Ensino Médio. Já na região Sudeste, este número é de 4,1% (3,6 milhões) em idade compatível a essa etapa escolar. No Estado do Espírito Santo o número é de 177 mil jovens, ou seja, 4,4%.

Em relação à taxa de escolarização, percebe-se uma diminuição à medida em as etapas avançam. Essa lógica se reproduz quando se compara a taxa de escolarização em território nacional, na região Sudeste e no Estado do Espírito Santo. No Ensino Médio, essa taxa é, em geral, menor que 90%. E no Ensino Fundamental I e II é, em geral, maior que 99%.

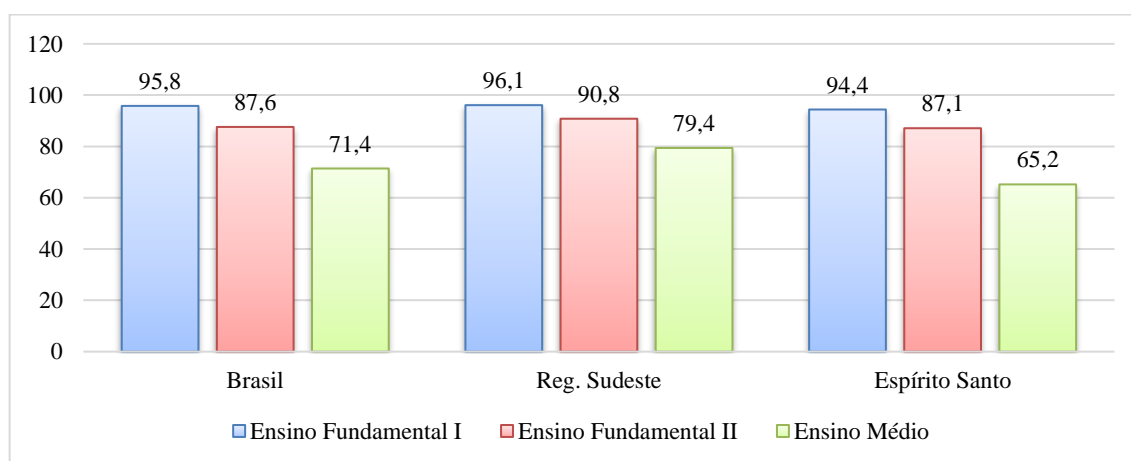
Gráfico 13. Distribuição percentual de escolarização por etapa de ensino, Brasil, região Sudeste e Estado do Espírito Santo.



Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves. Educação Básica: Suplemento Educação 2019. Elaboração do autor.

Já em relação à taxa de frequência, os maiores percentuais de indivíduos matriculados em etapa de ensino adequada à sua faixa etária são observados no Ensino Fundamental I, como demonstra o Gráfico 14.

Gráfico 14. Distribuição percentual da taxa de frequência por etapa de ensino, Brasil, região Sudeste e Estado do Espírito Santo.

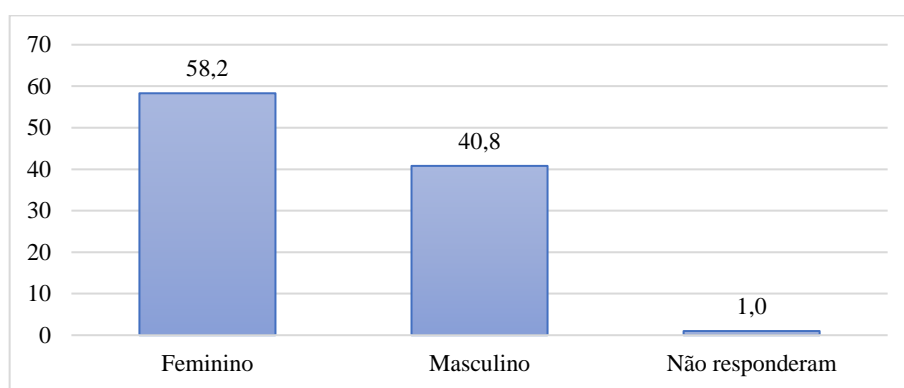


Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves. Educação Básica: Suplemento Educação 2019. Elaboração do autor.

Assim como ocorre com a taxa de escolarização (gráfico X.X), a taxa de frequência escolar diminui à medida que os estudos avançam. Ocorre com mais intensidade na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, com redução de 16,2% no Brasil, de 11,4% na região Sudeste e 21,9% no Estado do Espírito Santo.

Em relação ao gênero, a maior representação é a do sexo feminino, como demonstra o gráfico abaixo. Importante destacar que um por cento não respondeu. O campo “sexo” do questionário foi de resposta aberta. Talvez seja uma explicação possível para a quantidade de não respondentes para esse campo.

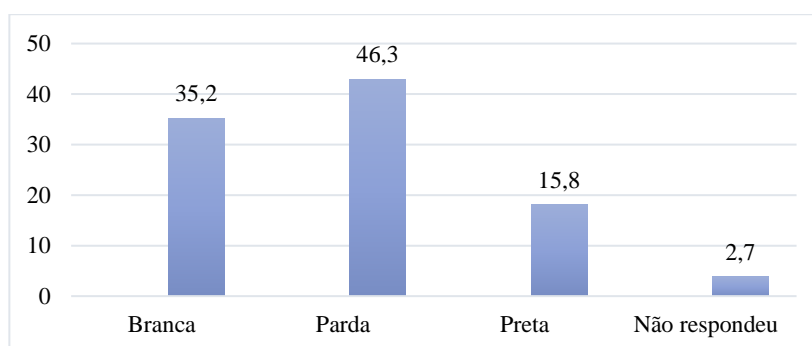
Gráfico 15. Percentual dos estudantes quanto ao sexo (n = 525).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

O quesito cor/raça foi elaborado de acordo com as categorias do IBGE, solicitando-se a auto declaração do respondente, como demonstra o próximo gráfico. Para evitar erros no preenchimento, durante a aplicação dos questionários o pesquisador fez uma rápida explicação sobre as categorias disponíveis para escolha.

Gráfico 16. Percentual dos estudantes quanto à cor (n = 525).



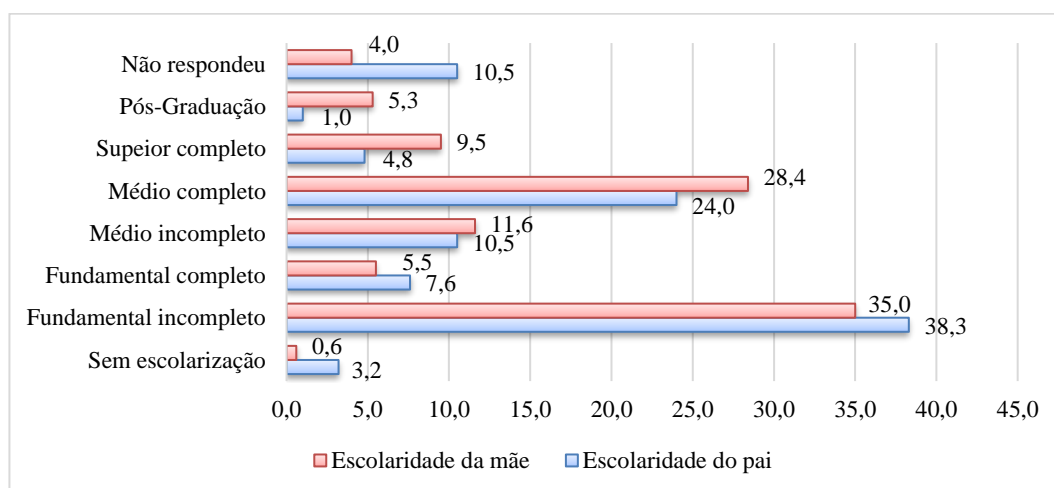
Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Revelou-se uma maior representatividade de autodeclarados pardos. Estes, somados aos pretos, equivalem a mais da metade dos respondentes (62,1%). Essa equivalência percebe-se

nos números nacionais. Dados do IBGE (2019) mostram que a população que se declara preta representa 9,4% e parda 46,8%. Juntos, equivalem a 56,2% da população. Os brancos somam 42,7%. De acordo com os esses dados, a participação da população declarada de cor branca diminuiu em todas as regiões de 2012 para 2019. Especificamente no Sudeste, a queda foi de cinco pontos percentuais. Em 2012, os pretos representavam 7,4%, os pardos, 45,3%, e os brancos, 46,6%.

O gráfico a seguir, mostra a escolaridade dos pais dos respondentes. As opções de marcação no questionário foram as mesmas que estão no gráfico. Para que não houvesse dúvidas no preenchimento, durante a aplicação do questionário essas etapas de escolarização foram devidamente explicadas aos estudantes.

Gráfico 17. Percentual dos estudantes quanto à escolaridade dos pais (n = 525).



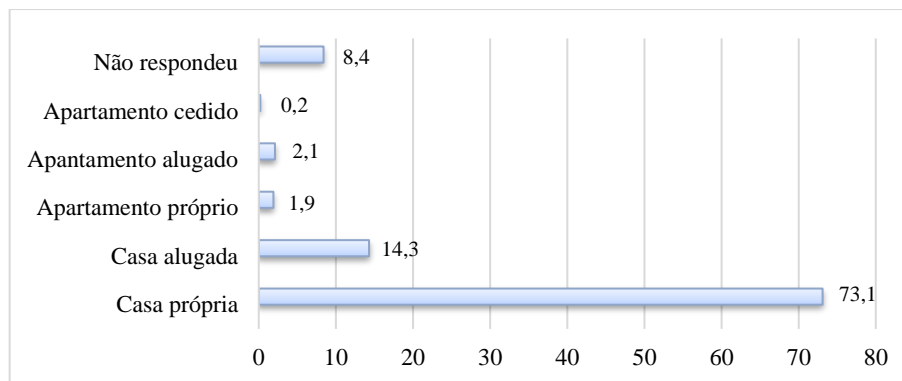
Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Os dados indicam uma baixa escolarização dos pais e mães, principalmente dos pais. O maior índice, tanto de pais quanto de mães, é daqueles que não conseguiram terminar o Ensino Fundamental. Quando são agrupadas as etapas que compõem a educação básica, percebe-se que 80,4% dos pais e 80,5% completaram apenas a educação básica. Menos de 10% das mães fizeram o Ensino Superior e menos de 5% dos pais. Importante notar que a quantidade de respondentes que não informaram a escolaridade do pai é bem superior aos que não informaram a escolaridade da mãe, aspecto pode indicar a falta de contato com o pai.

Também foi perguntado sobre a condições de moradia. A ocorrência de respondentes que informaram residir em casa própria foi significativamente superior às demais ocorrências, como constata-se no gráfico a seguir. Todas as outras categorias de moradia somam, juntas, 18,5%. Importante destacar que um número considerável não respondeu (8,4%). Talvez isso se explique pelo fato de o questionário não ter dado condições de marcação das diversas

possibilidades de moradia que, por ventura, pudessem se apresentar, caso fosse uma questão aberta.

Gráfico 18. Percentual dos estudantes quanto à moradia (n = 525).

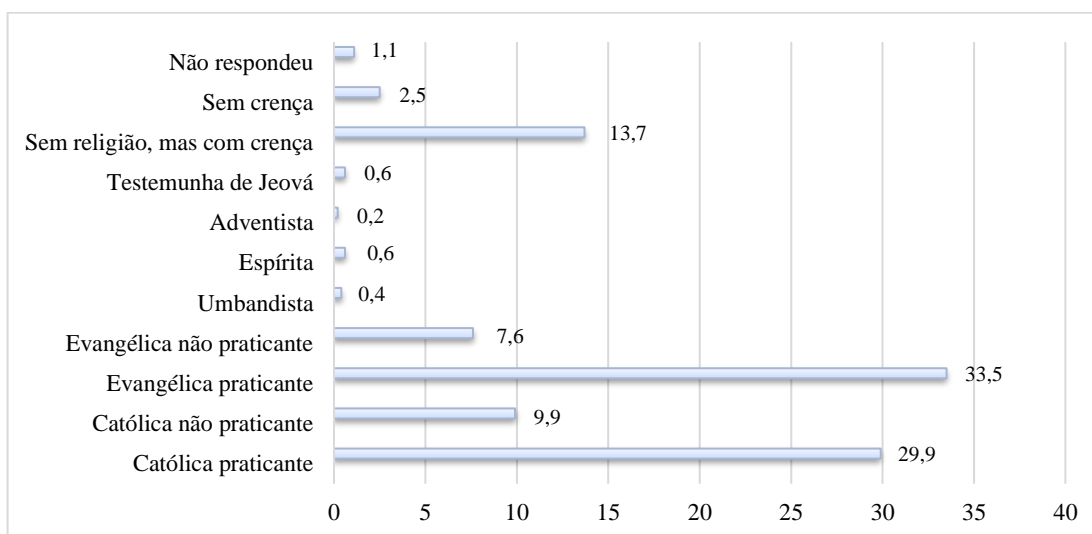


Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

De qualquer forma, o resultado revela um paralelo com os dados apurados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) Contínua 2019. De acordo com ela, a maior parte dos brasileiros mora em casas e em imóveis próprios. Casas representam 85,6%, o equivalente a 62 milhões de moradias. A maior parte dos lares é própria e quitada, o equivalente a 66,4%, ou seja, 48,1 milhões. Apartamentos representam 14,2%, que equivale a 10 milhões no país. Casas de cômodos, cortiços ou coletivas representam 14,2%. Os imóveis alugados representam 18,3% das moradias, o equivalente a 13,3 milhões, e os cedidos, 8,9%, ou 6,4 milhões.

Há uma diferença considerável em relação aos que residem em apartamentos. Enquanto que na pesquisa nacional esse número chega a 14,2%, para os respondentes desta pesquisa esse número é de apenas 4% (próprios ou alugados). Uma explicação possível diz respeito às características do município onde a pesquisa foi realizada. Pois trata-se de uma cidade muito horizontalizada, com condomínio de apartamentos ainda em quantidade pequena em relação às casas.

Em relação a crenças religiosas, o formulário deu condições de o respondente, além de indicar a religião (ou outra forma de crença), indicar também se é praticante ou não, como demonstra o gráfico 19 a seguir.

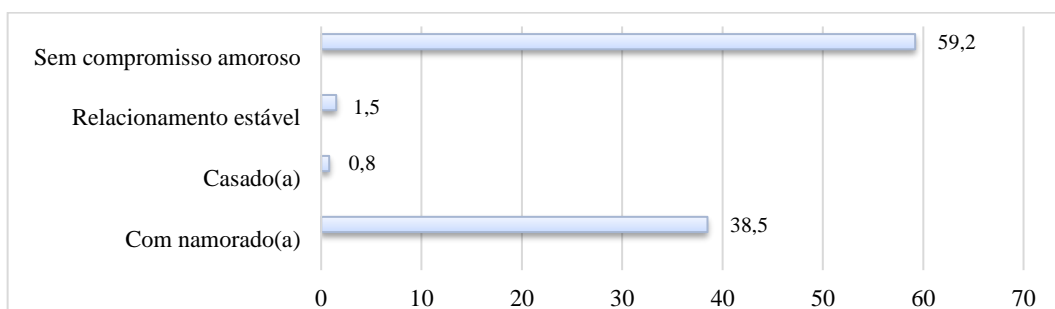
Gráfico 19. Percentual dos estudantes quanto à religião (n = 525).

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Como já esperado, a maioria dos respondentes ligados alguma religião, identificam-se como evangélicos ou católicos. Somados os evangélicos praticantes e não praticantes, o número chega a 41,1%. Os católicos praticantes e não praticantes somam 39,8%. A terceira maior representatividade foi de respondentes que não se identificam com religiões, mas que estabelecem formas próprias de cresças. As outras ocorrências somam apenas 4,3%. Mais adiante será possível perceber que esses pertencimentos religiosos influenciam alguns gostos culturais e de entretenimento.

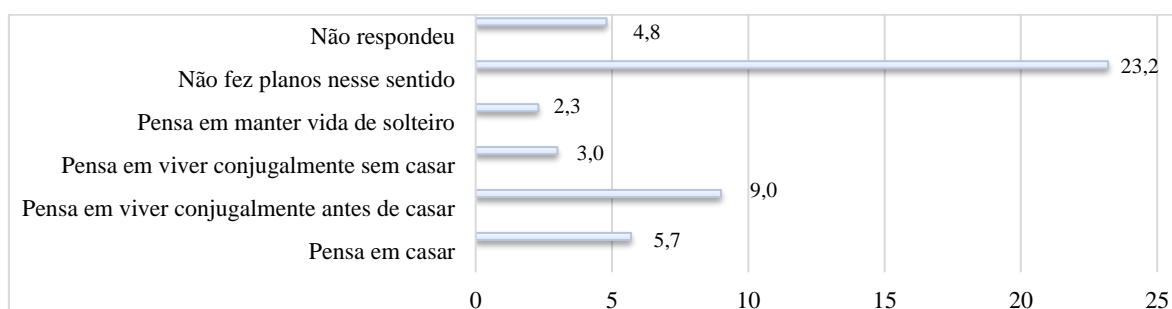
Os dados mais atualizados sobre identificação religiosa estão na pesquisa do Instituto de Pesquisas Datafolha, realizada nos dias 5 e 6 de dezembro do ano de 2020, com 2.948 entrevistados em 176 municípios de todo o país. De acordo com a apuração, 50% se dizem católicos; 31% evangélicos; 10% sem religião; 3% espíritas; 2% umbandistas ou do candomblecista; 2% outras; 1% ateus; e 0,3% judeus. Portanto, há correspondência entre os dados da pesquisa nacional com a identificação religiosa dos respondentes deste estudo.

A respeito do compromisso ou não com relações amorosas, os dois gráficos a seguir são complementares. Ambos indicam que os respondentes possuem outras prioridades em detrimento de relações mais estáveis no atual momento de suas vidas. No gráfico 20, a maior ocorrência é de jovens sem compromisso amoroso e, no gráfico 21, aqueles que não fizeram planos de relacionamentos mais duradouros.

Gráfico 20. Percentual dos estudantes quanto à relacionamentos (n = 525).

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Chama a atenção no gráfico abaixo que a ocorrência de jovens que pensam em experimentar relações estáveis antes de casar é superior às ocorrências daqueles que depositam prévia confiança nessa instituição casamento. No entanto, o quantitativo daqueles que já assumem preferência pela condição de solteirice é muito pequena. Esses dados indicam que, mesmo que os respondentes possuam outras prioridades, as relações mais estáveis não deixam de estar no horizonte de seus planos, independentemente da formatação dessas uniões.

Gráfico 21. Percentual dos estudantes quanto à expectativa de relacionamentos (n = 525).

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do autor.

A observação do gráfico X.X supõe a existência de um campo amoroso dinâmico, o que influencia na construção das relações. Conforme Chaves (2010, p. 30), “a maneira como o indivíduo sente, expressa e vivencia o sentimento amor está relacionada a um conjunto de ideias, fantasias, imagens e discursos ao qual ele tem acesso, no qual ele é inserido”. Essa inserção diz respeito à família, meios de comunicação e grupos sociais ao qual pertence. Assim, as relações amorosas podem ter significados, expectativas e níveis de satisfação diferentes para os indivíduos. Elas possuem formas próprias a determinada época, cultura e grupos sociais.

Estatísticas de registro civil apuradas pelo IBDE 2019, apontam a queda do número de casamentos civis pelo quarto ano consecutivo. Uma que de 1.024.676, o que representa 2,7% do número de certidões. Entre pessoas do mesmo sexo a redução foi ainda maior,

totalizando 4,9%, ou 9.056 formalizações de uniões civis. Também houve diminuição no tempo de duração dos casamentos em 2019, de 17,5 para 13,8 anos. E outro dado importante foi sobre a taxa de nupcialidade calculada a partir do número de casamentos a cada mil habitantes com 15 anos ou mais. Se, no início da série história, em 1974, esse número chegava a 13 por mil, no último levantamento passou a ser de 6,2 por mil habitantes.

3.4 **Relações socioescolares dos estudantes pesquisados**

A escola é uma instituição de muita importância na vida dos jovens. Além de um espaço de aprendizado, também é um espaço de convivência, onde os mesmos passam parte significativa de seu cotidiano. Nas escolas se fazem amigos, compartilham-se experiências, valores e delineiam-se projetos de vida. Portanto, os estudantes não estabelecem apenas relações com a escola, mas também estabelecem relações sociais a partir da escola.

Embora a evasão tenha havido um esforço dos governos e da sociedade para a erradicação da evasão escolar, esse problema não foi totalmente resolvido. Dentre diversas situações que estão associadas a esse fato, Krawczyk (2014, p. 87) menciona uma crise de legitimidade da escola. Segundo a autora, para além das incertezas em relação ao mundo do trabalho, “o que o leva a uma atitude imediatista em suas expectativas [...], mas também pela falta de motivação para continuarem os estudos”, o que faz com que deem “importância maior [...] à possibilidade de socialização com outros jovens”.

Outro fator importante, mas que pode influenciar positivamente no resultado da escolarização, é a integração escolar dos alunos e a possível identificação com os professores ou por determinado professor. Esse fato reflete muito na preferência por determinadas disciplinas e, conseqüentemente, no maior empenho dos estudantes. Assim, nas palavras de Krawczyk (2014, p. 89), “o princípio de reciprocidade está presente na relação entre alunos e professores. Ambos querem ser considerados e reconhecidos pelo seu esforço”. Segundo a autora:

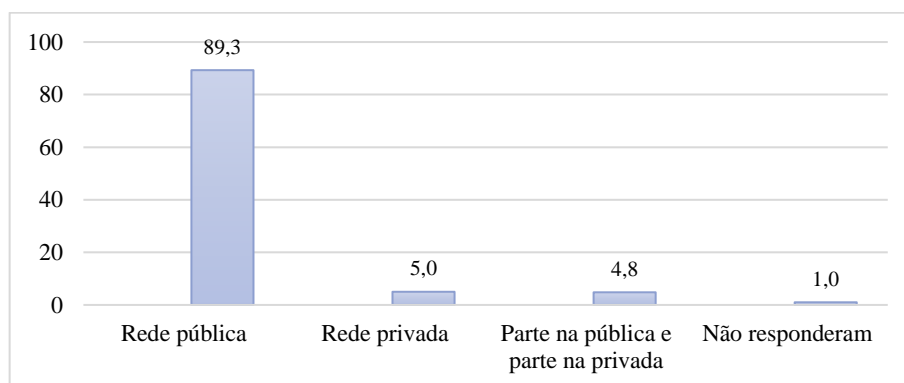
No geral, os alunos aprovam os professores exigentes, que utilizam diferentes recursos para explicar, que lhes facilitam a compreensão dos conteúdos e que têm disponibilidade para responder as suas perguntas, que aceitem ser consultados fora da sala etc.

No entanto, como relata Krawczyk (2014, p. 89), a realidade é a de que existe, no ambiente escolar, uma infelicidade que acomete tanto aos alunos quanto aos professores. Enquanto estes últimos reclamam que os alunos não estudam e não levam o trabalho escolar à

sério, os estudantes reclamam que os professores não ensinam. Há uma falta de motivação e um desânimo comum.

Mas, afinal, quem são os estudantes aqui pesquisado? A maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa são oriundos de escolas públicas, como indica o gráfico abaixo. Portanto, houve uma considerável continuação das trajetórias escolares desses estudantes dentro da mesma rede de ensino.

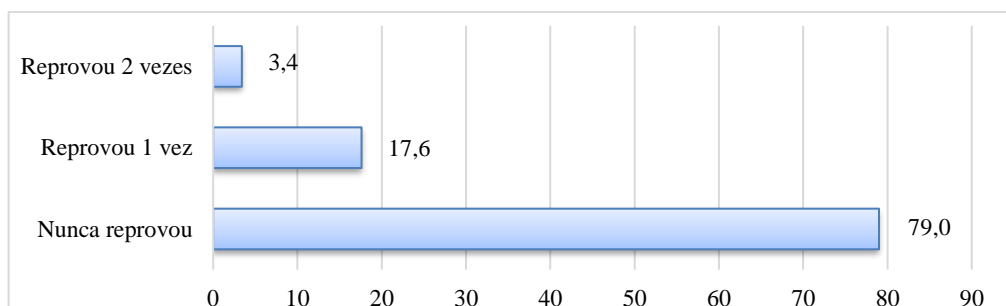
Gráfico 22 Percentual dos estudantes quanto à rede educacional que estudaram durante o ensino fundamental (n = 525).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

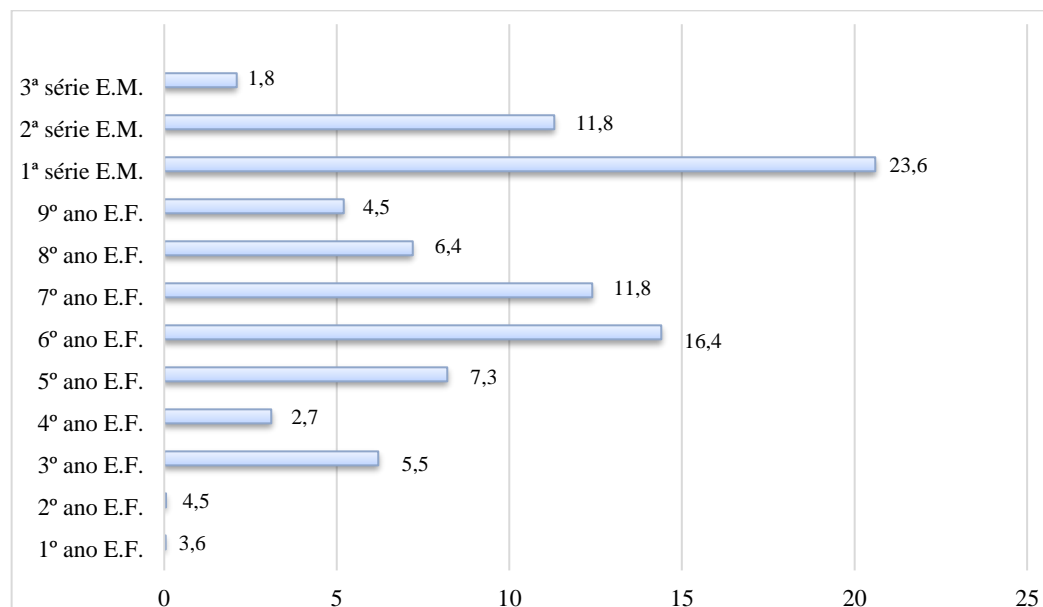
Quanto a reprovações, a sequência de gráficos a seguir traz, em primeiro lugar, o percentual de estudantes que nunca reprovou, ou que reprovou uma ou duas vezes. O gráfico seguinte demonstra, dentro do quantitativo de estudantes que já reprovaram, em quais anos e séries ocorreram as reprovações. O terceiro da série cruza o quantitativo de não-reprovados e reprovados por sexo. E, enfim, o último gráfico da sequência, cruza o quantitativo de não-reprovados e reprovados por cor declarada.

Gráfico 23. Percentual dos estudantes quanto à reprovação (n = 525).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Gráfico 24. Percentual dos estudantes quanto às séries e anos escolares que mais reprovaram. Múltiplas respostas (n = 118).

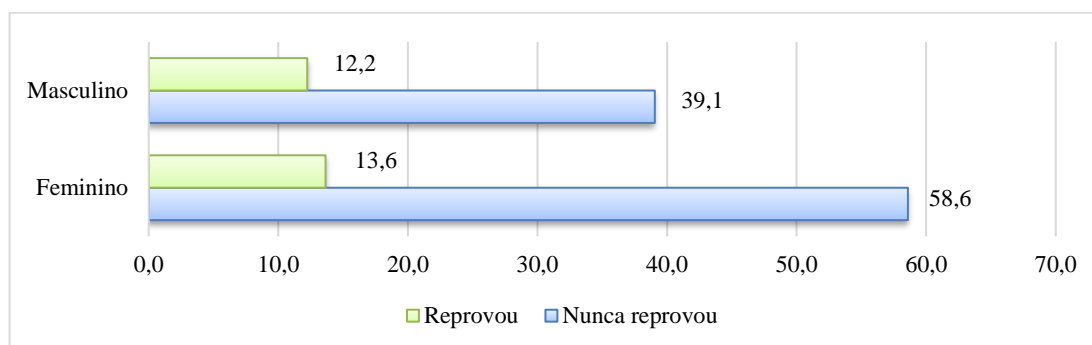


Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

É possível notar no gráfico 23 que o quantitativo de estudantes que nunca reprovaram é muito superior aos que já reprovaram uma ou duas vezes. E no gráfico 24 é possível conferir que a maior ocorrência de reprovações ocorreu no sexto ano do Ensino Fundamental II e, com ainda mais frequência, na primeira série do Ensino Médio. Ou seja, as reprovações no Ensino Fundamental II e Ensino Médio são mais recorrentes nos anos de entrada da etapa.

Se a soma dos resultados for organizada por etapas escolares, a de maior ocorrência torna-se o Ensino Fundamental II, com 39,1%. Em seguida o Ensino Médio, com 37,2%. E o Ensino Fundamental I representa 23,6% das reprovações. Considerando o Ensino Médio como a etapa mais curta da educação básica, com três séries escolares, isso faz com que as ocorrências de reprovações representem um elevado índice.

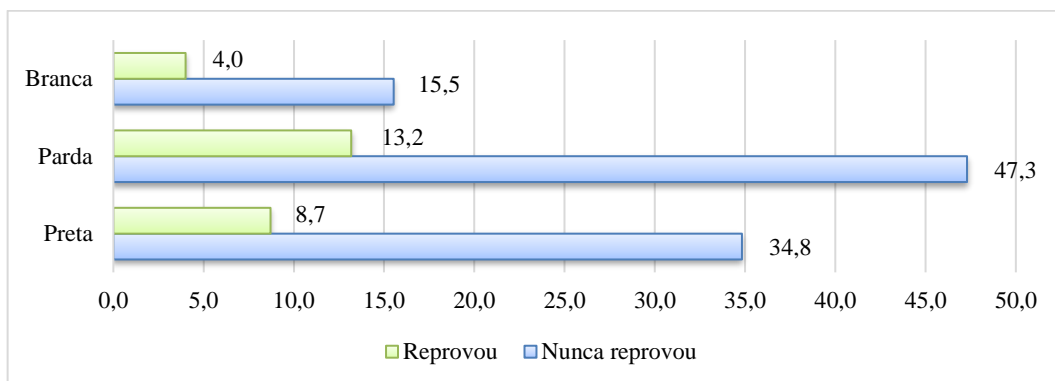
Gráfico 25. Percentual dos estudantes quanto à reprovação por sexo (n = 425).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Embora o gráfico acima mostre um percentual maior de reprovações do grupo feminino, é importante destacar que a quantidade de meninas que participaram da pesquisa é 17,5% a mais que os respondentes do sexo masculino. Dessa forma, na realidade, o percentual de meninos que reprovaram é maior que o das meninas em 16,1%. Em suma, as respondentes do sexo feminino reprovaram menos em suas trajetórias escolares.

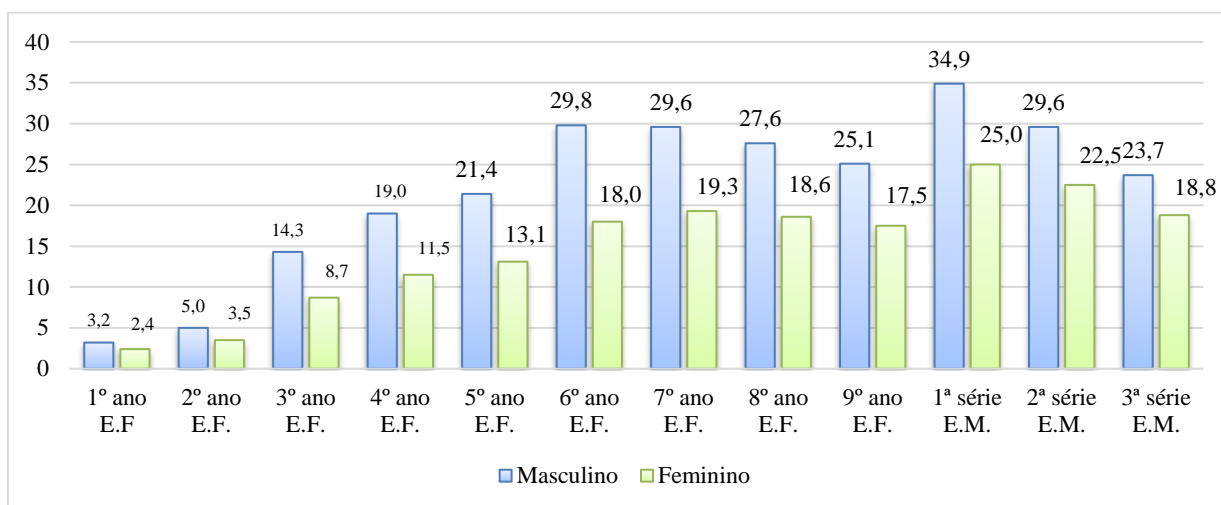
Gráfico 26. Percentual dos estudantes quanto à reprovação por cor (n = 425).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Com relação ao percentual de reprovações por cor declarada, quando se tira a diferença entre o número dos que nunca reprovaram daqueles que já reprovaram de cada cor, tem-se o seguinte resultado: parda, com 34,1%; preta, com 26,1%; e branca, 11,5%. Portanto, os estudantes de cor branca foram os que tiveram mais histórico de reprovações em suas trajetórias escolares. Em segundo os estudantes de cor preta. E os que menos reprovaram em suas trajetórias foram os estudantes pardos.

Conforme dados do Censo da Educação Básica 2019, publicado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a distorção idade-série se torna mais intensa a partir do 3º ano do ensino fundamental e se acentua até o 7º ano dessa etapa e na 1ª e 3ª séries do ensino médio. O gráfico a seguir aponta que a taxa de distorção idade-série alcança 16,2% das no ensino fundamental e 26,2% no ensino médio. Além disso, a taxa de distorção em relação aos estudantes do sexo masculino é maior que em relação ao sexo feminino, em todas as etapas de ensino. A maior diferença entre os sexos é observada no 6º ano do ensino fundamental, no qual a taxa de distorção idade-série é de 29,8% para o sexo masculino e 18% para o sexo feminino.

Gráfico 27. Taxa de distorção idade-série Ensino Fundamental e Médio segundo o sexo (%).

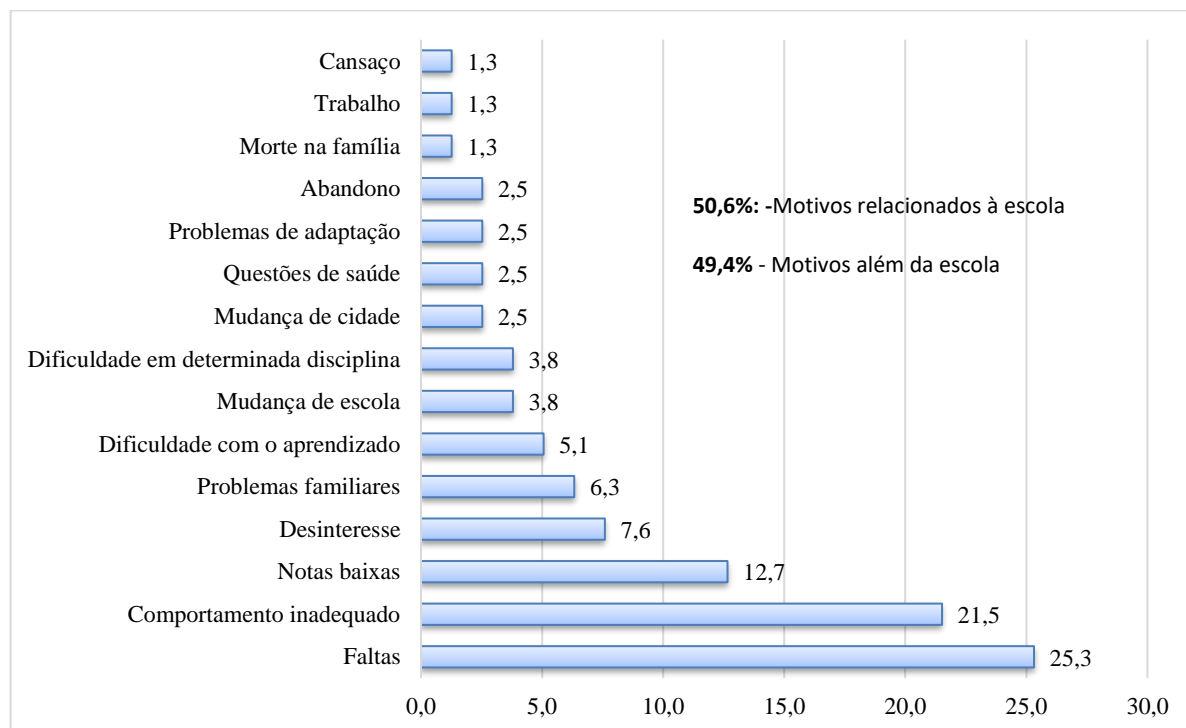
Fonte: INEP, Censo da Educação Básica 2019. Elaboração do autor.

Como foi possível perceber, a amostragem desta pesquisa acompanha os dados nacionais quando se compara o gráfico da taxa de distorção idade-série nacional com o gráfico de reprovações dos respondentes desta pesquisa. A correspondência entre os dados nacionais e os desta pesquisa podem ser percebidas no percentual de reprovações relativas ao sexto ano do Ensino Fundamental e à primeira série do Ensino Médio. Também é possível estabelecer correspondência em relação a reprovações por sexo. Se, nesta pesquisa, as estudantes do sexo feminino apresentaram menores índices de reprovações, nos dados nacionais, a distorção idade-série é menor entre o sexo feminino.

Dos estudantes que já reprovaram, buscou-se saber os motivos. Solicitou-se que o respondente escrevesse livremente o motivo ou os motivos que o levou à reprovação. A questão teve grande abstenção (33,6%). Mesmo considerando essas abstenções, a questão obteve grande diversidade de respostas. Assim, optou-se por agrupá-las em categorias, com consta no Gráfico 28 a seguir.

O maior percentual de respostas, como é possível averiguar, foi em relação às faltas (25,3%). Mas é importante ressaltar que as faltas também podem estar associadas a outros fatores, até mesmo fatores já mencionados. Possivelmente pode-se estar diante de uma falha na elaboração desta questão. Chama a atenção que 21,5% dos respondentes explicitaram consistência de que as reprovações ocorreram devido à comportamentos inadequados em sala de aula. O fator do desinteresse também é bem representativo, o que corrobora com as análises feitas o início deste trecho. Assim como o desinteresse, os problemas familiares exercem peso em relação às reprovações.

Gráfico 28. Percentual de respostas segundo os motivos de reprovações. Múltiplas respostas (n = 122).

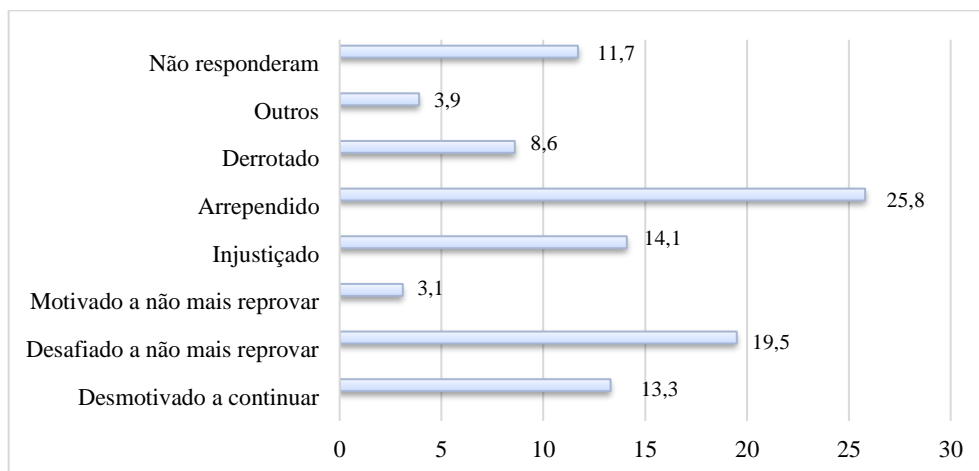


Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

É importante frisar que algumas respostas, mesmo separadas em categorias diferentes, podem ter relação direta com outras. Por exemplo: as reprovações por notas baixas podem ter origem em outras categorias listadas, tanto em processos próprios da escola, como problemas para além do âmbito escolar. Importante destacar ainda, que se as categorias forem organizadas em apenas dois grandes grupos – motivos relacionados à escola e motivos além da escola -, é possível comprovar que os motivos de âmbito escolar são muito equiparáveis, em termos quantitativos, aos motivos que estão para além do âmbito escolar. Assim, os motivos relacionados à escola somam 50,6% das respostas, e os motivos além da escola soma 49,4% das respostas.

Solicitou-se aos respondentes que já haviam reprovado, que apontassem o sentimento (ou sentimentos) gerados pelas reprovações, como demonstrado no gráfico a seguir. Tratou-se de uma questão mista, com uma lista de opções e a possibilidade de inserção de outras, por parte do respondente. O fator do arrependimento chama a atenção no gráfico 29 a seguir, como aconteceu no gráfico anterior em relação ao comportamento inadequado, o que revela coerência nas respostas e relação à consciência dos estudantes sobre suas ações a respeito do processo de escolarização

Gráfico 29. Percentual de respostas quanto aos sentimentos gerados pelas reprovações. Múltiplas respostas (n = 128).

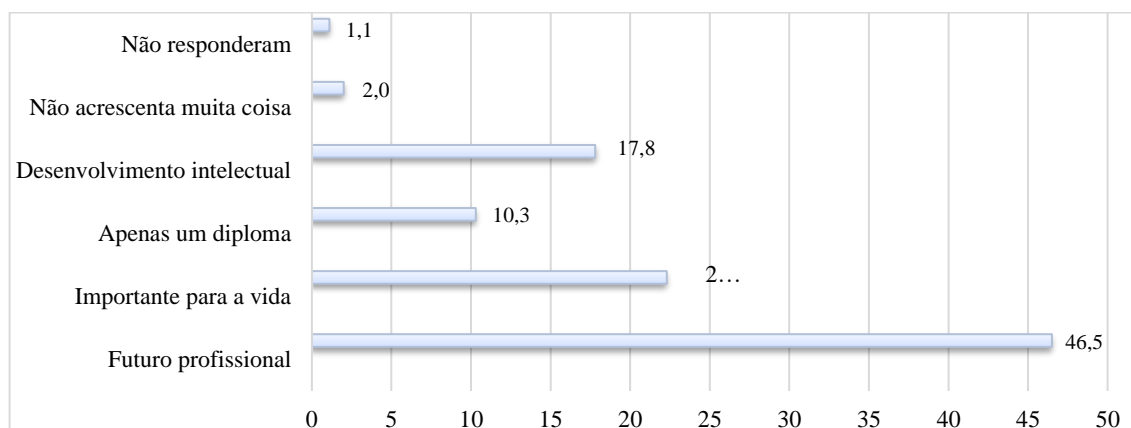


Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Assim, como foi possível averiguar, a maior ocorrência é de estudantes que se sentiram arrependidos por terem reprovado em algum momento da trajetória escolar. Esse índice abre espaço para um questionamento importante: o resultado poderia indicar que tais reprovações poderiam ter sido evitadas, mediante mudança de comportamento desses estudantes em relação ao que é exigido pelas escolas. Se as respostas forem organizadas em apenas dois grupos, um ligado à possibilidade de superação futura e outro ligado aos efeitos negativos diversos, o primeiro somam 22,6% de ocorrências, enquanto que o segundo 61,8%. Portanto, os números indicam que as reprovações ocasionam sentimentos e efeitos negativos sobre os estudantes.

A questão que abordou o que o ensino médio representa para os estudantes foi fechada, mas com possibilidade de múltiplas respostas. Optou-se por uma questão fechada tendo em vista que uma questão aberta poderia gerar respostas em desacordo com o escopo da pesquisa.

Gráfico 30. Percentual de respostas quanto a representação do ensino médio para os estudantes. Múltiplas respostas (n = 555).

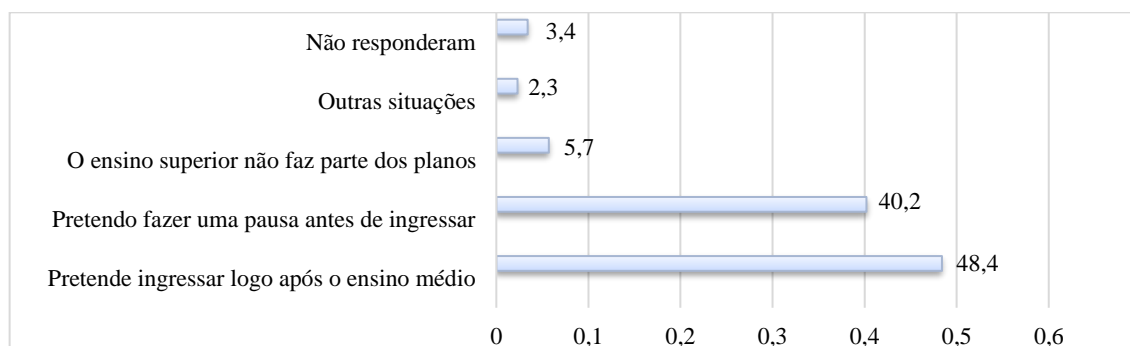


Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

A respeito desses dados é possível observar os respondentes atribuem mais importância ao ensino médio, quando este está relacionado ao mundo do trabalho: para 46,5% o ensino médio é importante para o futuro profissional. Trata-se de uma diferença considerável, quando comparada à importância atribuída ao ensino médio para a vida em geral (22,3%) ou para o desenvolvimento intelectual (17,8%). Importante salientar que, quando as respostas são agrupadas em representações positivas ou negativas sobre o ensino médio, as primeiras somam 86,6% das ocorrências, enquanto que as representações negativas aparecem em número muito reduzido, de apenas 12,3%. Então, para os jovens respondentes, o ensino médio é uma etapa considerada importante em suas trajetórias, principalmente como entrada para o mundo do trabalho.

Sobre ingressar no ensino superior, embora o maior número de respostas indique que os estudantes tenham a perspectiva de ingresso logo após o ensino médio, outra parte considerável de respondentes deseja realizar uma pausa antes de tentar o ingresso. Essa diferença é de apenas 8,2%. Apenas um número pequeno de respondentes explicitou que o ensino superior não faz parte dos planos futuros. De todo modo, os números podem indicar algumas questões importantes: indefinições quanto à continuação dos estudos; cansaço em relação à trajetória escolar; outros compromissos também importantes para a vida desses jovens.

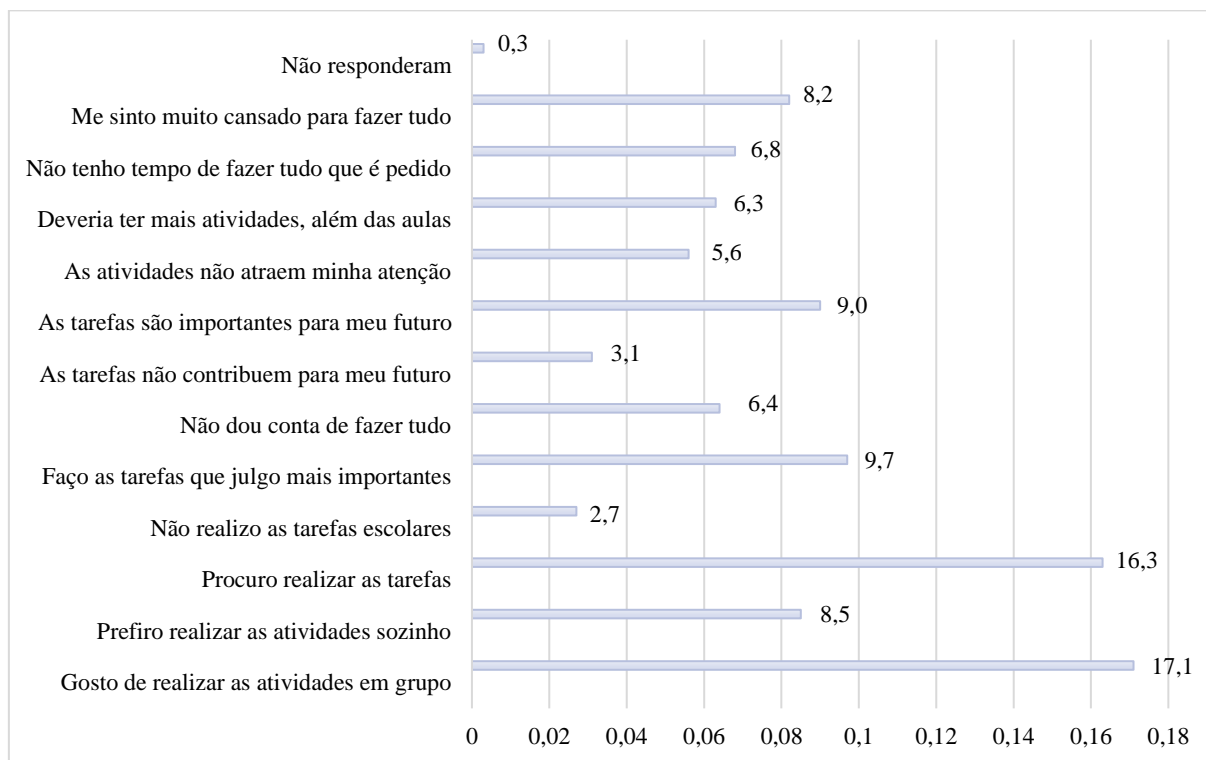
Gráfico 31. Percentual dos estudantes quanto ao ingresso no ensino superior (n = 255).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Buscou-se saber o comportamento dos estudantes em relação às atividades escolares propostas pelos professores na escola. A questão foi fechada, mas com quantidade abrangente de opções que pudesse identificar diversas situações diferentes, como demonstra o gráfico a seguir. A questão foi livre para que o respondente marcasse a quantidade de opções que julgasse necessárias.

Gráfico 32. Percentual de respostas quanto ao comportamento dos estudantes em relação às atividades propostas pelos professores. Múltiplas respostas (n= 1877).



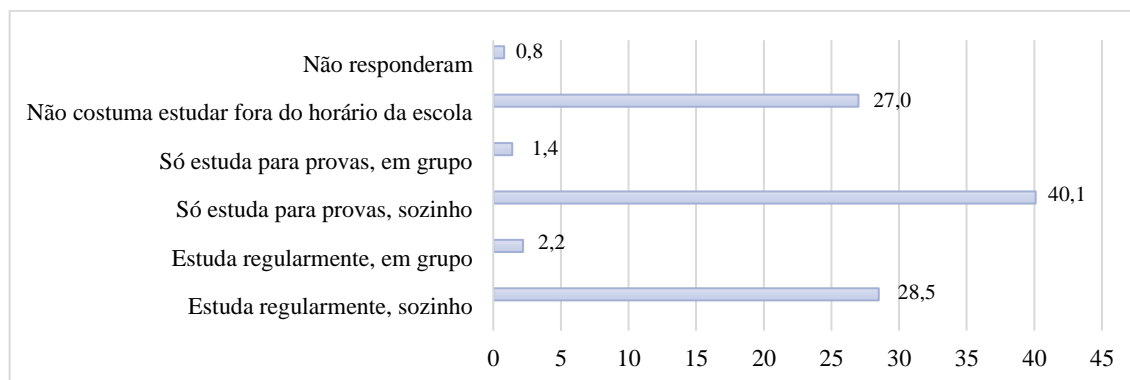
Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Importante ressaltar a importância que os respondentes atribuem ao trabalho em grupo (17,1%) das marcações. Esse dado sugere o papel do grupo como rede de apoio para tais atividades e a própria necessidade de se identificar com determinados grupos. Para efeito de análise as respostas podem ser organizadas em cinco categorias:

- Esforço pessoal ou coletivo na realização das atividades: 33,4%;
- Relações práticas com as atividades: 9,7%;
- Limites físicos que interferem: 8,2%;
- Limites estruturais que influem na realização: 13,2%;
- Falta de identificação ou reconhecimento e negação: 26,7%.

Buscou-se saber a prática e a frequência em que os alunos mantêm as rotinas de estudo fora do horário escolar. O resultado não surpreendeu, visto o perfil dos estudantes do ensino médio brasileiro apontar para uma juventude trabalhadora, como já foi teorizado neste texto. A questão sobre o compromisso dos estudantes com os estudos fora do horário escolar foi fechada, mas com a possibilidade de múltiplas marcações, como demonstra o Gráfico 33.

Gráfico 33. Percentual de respostas quanto ao compromisso com os estudos fora do horário escolar. Múltiplas respostas (n = 589).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

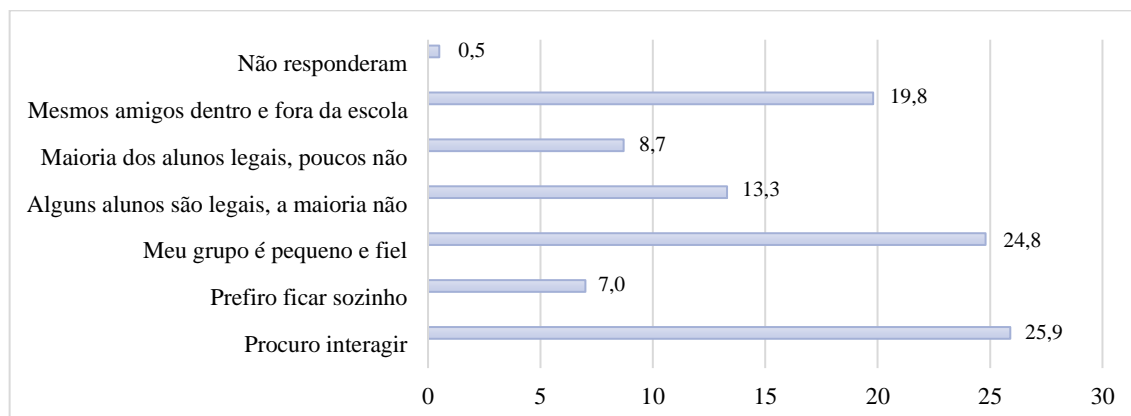
A maior quantidade de respostas aponta para uma prática mais utilitária com os estudos, pois 40,1% só estudam para as atividades avaliativas e sozinho. Os respondentes que estudam regularmente, sozinhos ou em grupo, somam 30,7%. Levando em consideração que os questionários foram aplicados a jovens que estudam no turno matutino, chama atenção o número de respondentes que não costumam estudar fora do horário escolar: 27,0%.

Uma diferença importante entre os resultados destes números em relação ao gráfico 32 é que, neste, os estudantes indicam preferência pelos trabalhos e relações em grupo dentro da sala de aula, enquanto que no gráfico em análise, os estudos em grupo representam apenas 2,2% das respostas.

Essas comparações indicam algumas problematizações. Em primeiro lugar que, fora do ambiente escolar, esses jovens podem ter condições reduzidas para manter uma rotina regular de estudos, mesmo sozinhos e, muito menos, em grupo. É possível também supor que parte considerável dos jovens pesquisados mantêm algum compromisso com o mundo do trabalho fora do horário escolar, o que pode comprometer uma possível rotina regular de estudos. E, por fim, pelo fato de os estudantes passarem cada vez mais tempo dentro das instituições escolares, portanto seus grupos de convivência passam a ter na escola a referência para manutenção dessas relações.

Certamente que os estudantes desenvolvem amizades e grupos dentro da escola, durante seu percurso escolar. Amizades e grupos que podem ser longevos, mesmo com o fim do percurso escolar. O Gráfico 34 estabelece ligações com os últimos dois gráficos no que se refere ao pertencimento a grupos de amizades.

Gráfico 34. Percentual das respostas quanto a amizades dentro da escola. Múltiplas respostas (n = 1329).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Os números sinalizam uma lógica entre três itens da questão: 70,5% das respostas apontam para a construção de relações de amizade e grupos: são os que procuram interagir (25,9%), também os possuem um grupo pequeno e fiel (24,8%), e aqueles que mantém o mesmo grupo de amigos dentro e fora da escola (19,8%). Por outro lado, 20,3% dos respondentes preferem ficar sozinhos (7%) ou acham poucos dos colegas legais (13,3%). Portanto, além da importância dos grupos ao pertencimento e identificação dos jovens, o fato de os mesmos grupos persistirem dentro e fora da escola indica uma ampliação do ambiente escolar para além da escola. Significa, assim, um efeito importante que a instituição escolar estabelece no cotidiano da vida social.

3.5 Os estudantes pesquisados e suas relações com o mundo trabalho

O trabalho é uma dimensão fundamental na vida do jovem brasileiro; inserir-se no mundo do trabalho faz parte de sua condição juvenil. De acordo com Corrochano, (2014, p. 206), desde muito cedo os jovens brasileiros “se deparam com perguntas sobre suas escolhas profissionais ou com a necessidade de trabalhar antes mesmo da idade legal”. O Ensino Médio é um espaço em que esse fenômeno pode ser observado, pois para uns essa etapa é percebida e vivida como acesso ao ensino superior, enquanto que, para grande parte das gerações que a ela tiveram acesso apenas nas últimas décadas, o trabalho, seja ele qual for, entrelaça-se à vida de estudante.

O trabalho, na “perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência”, tal como reforçado na Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 161), modifica-se com o passar do tempo. Mudam-se as formas, instrumentos, tecnologias e os resultados

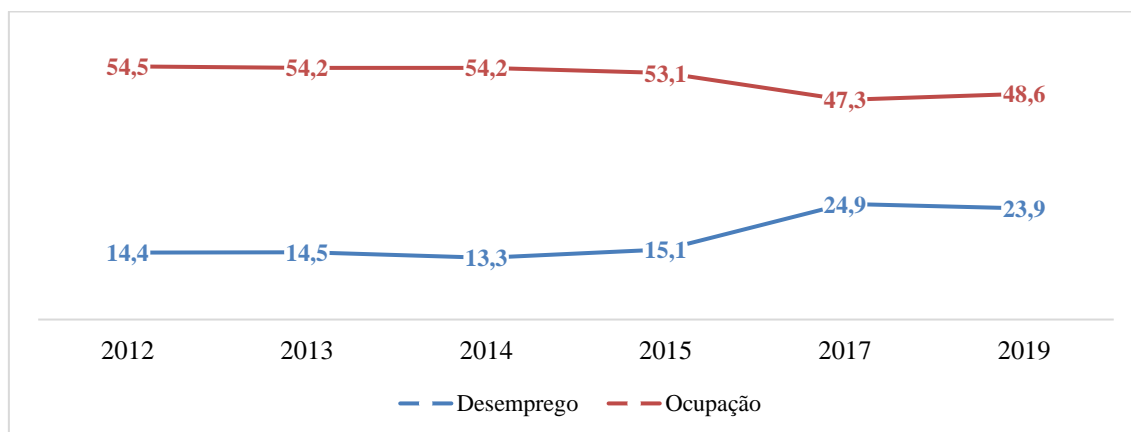
esperados. Várias formas de trabalho fazem parte do cotidiano dos jovens: do doméstico ao cooperativo, do assalariado ao voluntário. Além disso, o trabalho é atravessado por marcadores sociais, como gênero, grupos étnicos, classe e faixa etária. Nesse sentido, o trabalho pode ter diferentes sentidos.

O relatório constante do Diagnóstico da Inserção dos Jovens Brasileiros no Mercado de Trabalho em um Contexto de Crise e Maior Flexibilização (2020), produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), elucida que a conjuntura econômica do país mudou profundamente nos últimos anos, com a taxa de desemprego do período de 2015 a 2017 saltando de 7,9% para 13,7%. O cenário agravou-se entre 2017 e 2018, com a promulgação legislações de cunho trabalhista que implementaram uma série de flexibilizações das relações de trabalho, como a facilidade na prestação de serviços por terceiros, por exemplo. Além disso, novas tecnologias também tiveram impacto no mundo do trabalho, como é possível observar nos diversos tipos de trabalhos mediados por aplicativos.

No Brasil, os meios institucionais de proteção e apoio aos desempregados se constituíram recentemente em termos históricos. Além do mais, os empregos formalizados sempre se combinaram a atividades informais. Corrochano (2014, p. 211) elucida que a vida laboral de uma grande parcela de jovens e adultos no mercado de trabalho “sempre esteve muito mais próxima da instabilidade e das idas e vindas e de um constante se virar”.

Segundo essa autora, mesmo com as mudanças recentes na divisão do trabalho, que passou a exigir maior escolaridade dos trabalhadores, não é possível estabelecer uma relação direta entre a inserção no mercado de trabalho via aumento da escolaridade. Ainda é comum um tipo de acesso ao emprego que acontece por mecanismos não ligados diretamente a escolarização. Além do mais, quando se aumenta a escolaridade de uma população e os empregos se reduzem, a escolaridade se torna, nas afirmações de Corrochano (2014, p. 211), ao mesmo tempo, “mecanismos de seleção para os empregadores e uma estratégia dos sujeitos para melhorar seu lugar na fila do desemprego”. Como é comum na realidade dos jovens das gerações de 1990 e 2000, fortemente afetados pela desestruturação do mercado de trabalho.

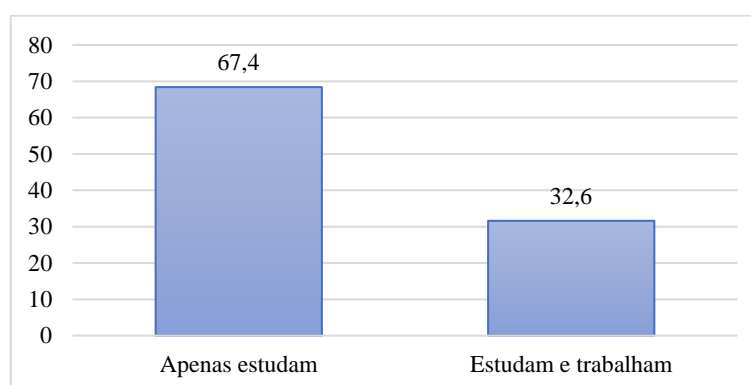
Nesse cenário, os jovens podem ser apontados como uma categoria social de grande sensibilidade ao ciclo econômico. Como demonstra o Gráfico 35, que traz a variação nas taxas de desemprego e ocupação entre os jovens de 15 a 29 anos.

Gráfico 35. Taxa de desemprego e de ocupação dos jovens de 15 a 29 – 2012 a 2019 (%).

Fonte: Ipea 2020. Elaboração do autor.

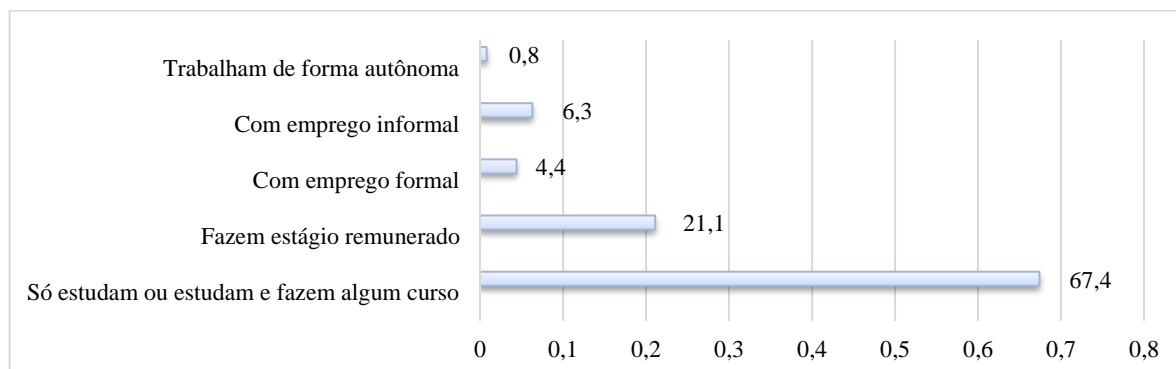
O gráfico demonstra o aumento da taxa de desemprego e, paralelamente, a queda da taxa de ocupação. A taxa de ocupação, que inicia o ciclo analisado em torno de 54%, chega a cair 47,3 em 2017, resultando em uma redução de 7 pontos percentuais. Porém, apresenta uma sutil subida em 2019. Já a taxa de desemprego oscilou em torno de 13%, iniciando o ciclo analisado em 14,4%, chegando a 24,9% em 2017, dando sinais tímidos de recuo até 2019. Assim, o aumento da taxa de desemprego pode ser atribuído à queda na ocupação.

No que se refere aos jovens desta pesquisa e suas relações com o trabalho, os dois gráficos a seguir objetivaram saber quantos estudantes conciliavam os estudos com o trabalho durante a aplicação dos questionários. No Gráfico 36 é possível averiguar que a maioria não possuía compromisso com o trabalho após o turno escolar (67,4%).

Gráfico 36. Percentual dos estudantes quanto a ocupação após o turno escolar (n = 525).

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

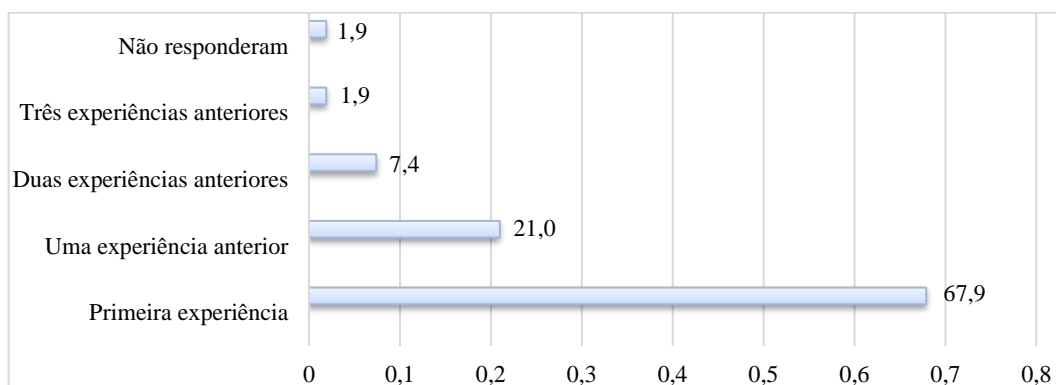
Na sequência, o Gráfico 37 elenca os tipos de compromissos de trabalho dos jovens respondentes, seja esse compromisso um emprego ou até mesmo estágio.

Gráfico 37. Percentual dos estudantes quanto ao tipo de ocupação após o turno escolar (n = 525)

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

O gráfico acima é um espelho dessa maior sensibilidade dos jovens ao contexto de crise e flexibilização das relações de trabalho. Como os números demonstram, a grande maioria declara que apenas estuda ou estudam e fazem algum tipo de curso. Dos estudantes que mantêm algum tipo de relação com o trabalho, os empregos formais representam apenas 4,4% dos casos. O emprego informal representa 6,3% dos casos. O caso comum de relação com o trabalho é o estágio, que soma 21,1% dos casos. Nesta modalidade, os jovens que assinam contratos de estágios remunerados e estabelecem compromissos mais estáveis com as empresas ou órgãos contratantes, com rotinas fixas e cobranças de metas. Além disso, os jovens que assinam tais contratos criam expectativas em tornarem-se funcionários, após o término do contrato de estágio, o que muitas vezes acontece.

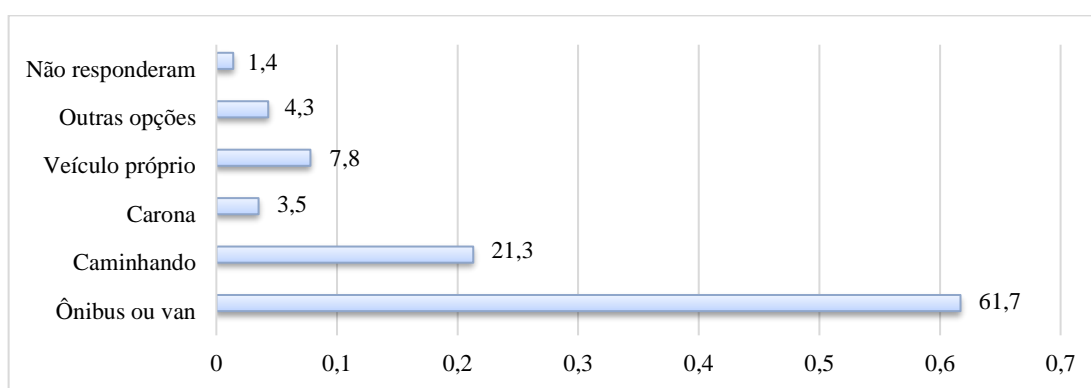
Dos respondentes que conciliam a escola com o trabalho - como demonstra o gráfico a seguir -, a maioria experimentava a primeira experiência laboral, que corresponde a 67,9% dos casos. Jovens com duas ou mais experiências corresponderam a um mais reduzido que. Somados, resultam em 30,3% dos respondentes.

Gráfico 38. Percentual dos estudantes quanto às experiências de trabalho (n = 171).

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Uma questão que influencia diretamente na dinâmica da conciliação entre os estudos e o trabalho é a locomoção. Locomover-se implica em tempo e energia dispensados para tal. Trata-se de um tema muito explorado, principalmente em estudos delimitados em grandes centros urbanos, porém é uma situação presente no dia a dia dos indivíduos de uma forma muito ampla, mesmo fora desses grandes centros. Diz respeito às dificuldades estruturais da vida em sociedade e o reflexo desse peso na rotina corporal dos indivíduos. Assim, entre os respondentes que trabalham e estudam, a grande maioria faz uso de transporte coletivo, como demonstra o Gráfico 39.

Gráfico 39. Percentual dos estudantes quanto à locomoção para o trabalho (n = 171).

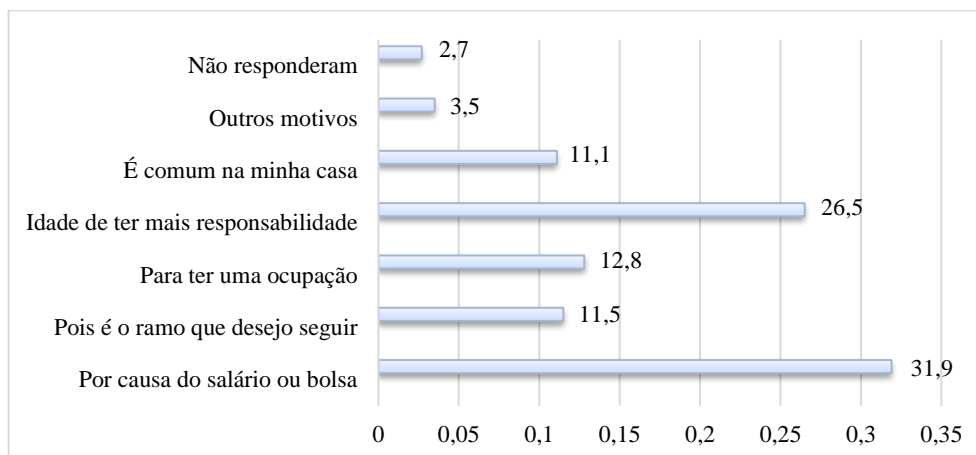


Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Ainda sobre o gráfico acima, avalia-se que a questão geradora dessas respostas careceu de maiores detalhamentos, tais como: dos que declararam usar veículo próprio, seria este veículo uma bicicleta, o veículo dos pais, o veículo do empregador? Dos que declararam ter acesso à carona, isso inclui carona dos pais ou apenas de outras pessoas? Constatamos que a falta desse detalhamento representou uma lacuna nas respostas.

Uma questão de relevância é saber os motivos que levam os jovens ao mercado de trabalho, mesmo antes do término da educação básica. Não se trata de novidade alguma que a profunda desigualdade social impulsiona jovens e crianças aos mais variados tipos de trabalhos precários. Em relação aos jovens brasileiros, essa relação com o trabalho é multifacetada. O Gráfico 40 fornece alguns indicativos, a partir de uma questão de múltiplas respostas em que o respondente poderia marcar quantas julgasse necessárias.

Gráfico 40. Percentual de respostas quanto aos motivos que os levaram a conciliar estudo e trabalho. Múltiplas respostas (n = 226).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

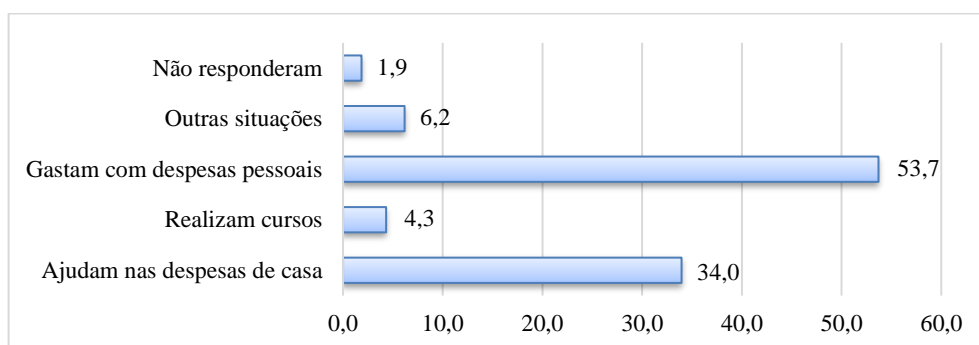
O salário ou bolsa foram os motivos mais apontados. No entanto, é preciso reconhecer uma lacuna na elaboração da questão, qual seja: tal motivo poderia estar relacionado tanto às necessidades econômicas, quanto de consumo, ou mesmo, porque o salário representaria mais autonomia desses jovens com seus gastos pessoais. Ou seja, uma série de fatores que não foi possível aprofundar em razão dos limites da questão geradora. Outro exemplo está no item “é comum na minha casa”. Por que é comum? Seria por questões financeiras? Seria por uma cultura de trabalho?

Ponderadas essas lacunas e, para além das questões propriamente de necessidades financeiras, o gráfico aponta situações importantes a serem consideradas. O fato de 26,5% dos respondentes afirmarem que o motivo se deve à idade de terem mais responsabilidade, explicita à importância moral que o trabalho ocupa na vida de amplos setores sociais. Portanto, o trabalho enquanto valor, enquanto fator da responsabilidade que caracteriza a vida adulta. Quando se soma ao item anterior o item “é comum na minha casa”, soma-se 37,6%, o que perfaz um percentual maior que a opção “por causa do salário ou bolsa”.

Um motivo importante que impulsiona precocemente os jovens das classes populares ao trabalho, seja ele qual for, é a necessidade de apoiar financeiramente a família. Mas o trabalho possui diversos sentidos para os jovens. A busca por independência é um desses sentidos e pode ser considerado, segundo Corrochano (2014, p. 216), “o mínimo múltiplo comum para as jovens gerações de diferentes grupos sociais”. Para a autora, essa independência permite os jovens se identificarem enquanto tais. E não diz respeito apenas ao dinheiro ou ao consumo, mas também à possibilidade de circulação pelos espaços juvenis, rompendo, assim, os limites da casa.

As questões levantadas com base nos números do gráfico anterior, podem ser melhor problematizadas no próximo gráfico a seguir. A maior ocorrência de resposta indica a propensão desses jovens em buscar, através do trabalho remunerado, mais autonomia financeira em relação aos seus responsáveis. A necessidade financeira doméstica, certamente está no horizonte desses jovens, visto que 34% justificaram este aspecto como motivador.

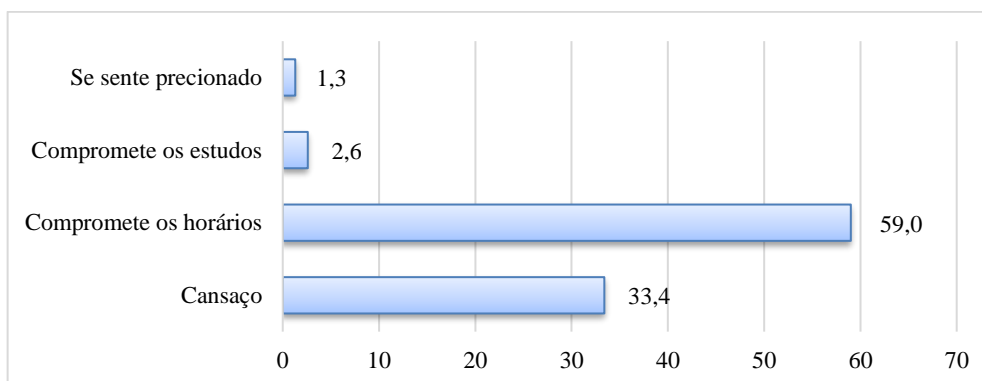
Gráfico 41. Percentual de respostas quanto à destinação dos salários. Múltiplas respostas (n = 162)



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Os três gráficos a seguir busca retratar se a rotina dos jovens em conciliar os estudos com o trabalho suscita algum peso ou dificuldade. Assim, o Gráfico 42 revela que os respondentes sentem dificuldade com a rotina de horários muito apertados.

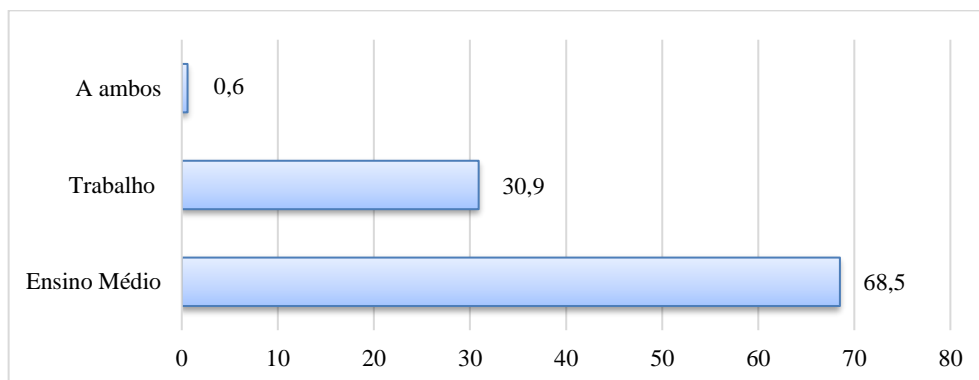
Gráfico 42. Percentual de estudantes quanto às maiores dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho (n = 171).



Fonte: Dados da Pesquisa – PPGSP-UENF, 2022. Elaboração do autor.

A maioria desses estudantes gostaria de poder se dedicar apenas ao ensino médio, como demonstra o Gráfico 43. Essa informação reforça os números do Gráfico 42 a respeito do peso que esses estudantes sentem em relação à rotina e horários em que estão inseridos.

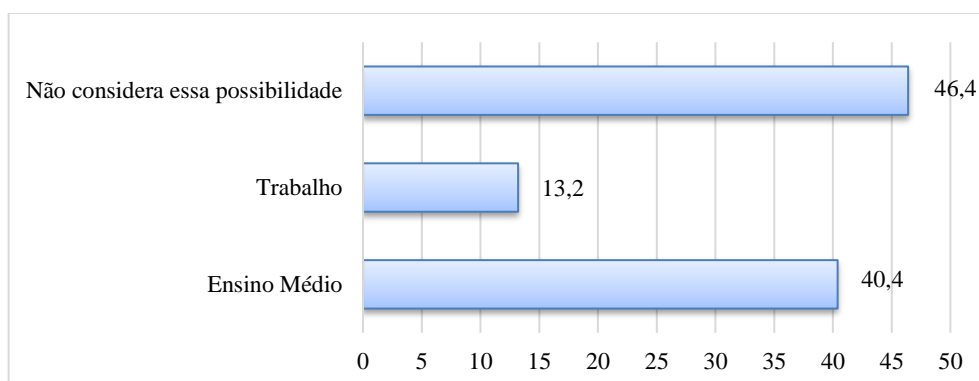
Gráfico 43. Percentual de estudantes quanto à questão se gostariam de poder se dedicar mais aos estudos ou ao trabalho (n = 171).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Quando perguntados se, diante de uma suposta situação de terem de optar pelo ensino médio ou o trabalho, este último foi o menos citado. No entanto, a questão do trabalho ainda continua um definidor para esses jovens, pois a opção mais citada revela que os respondentes não consideram a possibilidade de terem de optar pelo trabalho ou pelo ensino médio.

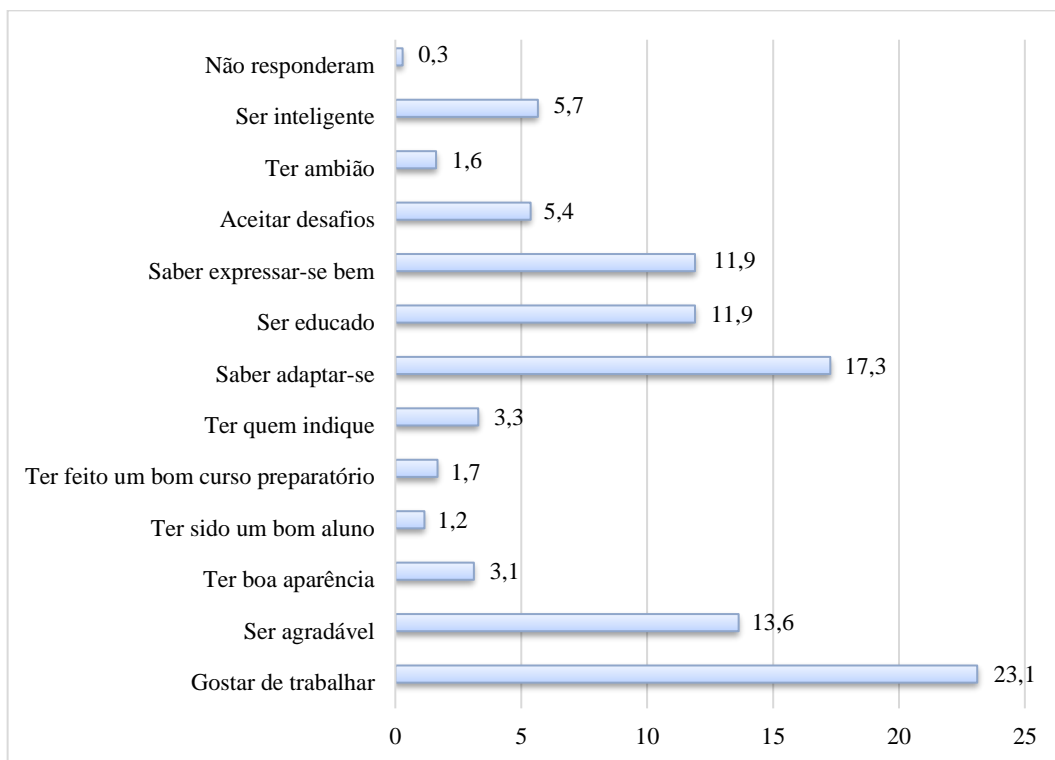
Gráfico 44. Percentual de estudantes quanto à questão se tivessem que optar entre as situações de estudo ou trabalho (n = 171).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Sobre o que os respondentes julgam necessário para ter um bom emprego, o questionário ofereceu uma série de opções, com a possibilidade de inserção de outras, caso o respondente assim necessitasse. No entanto, as respostas ficaram concentradas nas opções propostas no questionário. Como é possível conferir no gráfico 45 a seguir, procurou-se uma quantidade de opções que pudesse abranger uma gama ampla de situações, sem que isso tornasse o questionário muito longo e cansativo, o que poderia comprometer a dinâmica de sua aplicação.

Gráfico 45. Percentual de respostas quanto aos aspectos que os estudantes julgam necessários para um bom emprego. Múltiplas respostas (n = 1246).



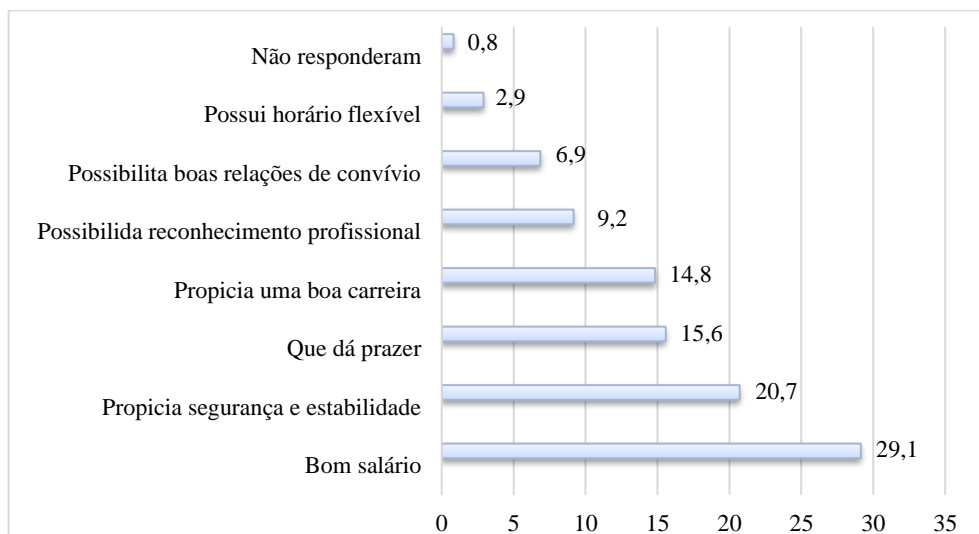
Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Como é possível observar no enunciado do Gráfico 45, a questão contou com 1.246 marcações. Portanto, um dado importante e, ao mesmo tempo, intrigante, é o pouco peso dado à escola ou aos cursos preparatórios para o acesso a um bom emprego, que soma apenas 2,9% das respostas. Se as características individuais atribuídas a tipos de empreendedorismo muito em voga atualmente estiverem em uma única categoria, somariam 70,5% das respostas. Essas características são: saber adaptar-se, ser educado, aceitar desafios, saber expressar-se, ter ambição, ser inteligente, ser agradável, ter boa aparência.

O quantitativo de respostas relacionadas a individualização da responsabilidade pela conquista ou não de trabalho, constante do gráfico acima, espelha uma visão, cada vez mais forte e abrangente, de que os indivíduos são responsáveis pelos seus fracassos ou sucessos. Trata-se de um processo que obscurece, nas palavras de Corrochano (2014, p. 223), “os constrangimentos estruturais impostos pela sociedade em que vivemos”, principalmente em um contexto de reestruturação capitalista e de políticas de cunho neoliberal.

A questão sobre o que os estudantes consideram um bom emprego foi fechada e de múltiplas respostas, mas com a possibilidade para se acrescentar outras situações, caso fosse necessário.

Gráfico 46. Percentual de respostas quanto ao que os estudantes consideram um bom emprego. Múltiplas respostas (n = 1342).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Se as opções forem organizadas em dois grupos, é possível delinear as seguintes características: a) repostas relacionadas ao prazer, qualidade do trabalho e das relações dentro do trabalho, representam 25,4% das marcações; respostas relacionadas a bom salário, carreira, estabilidade e reconhecimento profissional, representam 73,8% das marcações. Essas respostas indicam que, no que se refere às expectativas de trabalho, os respondentes esperam situações mais estáveis, controladas e que propicie mais conforto financeiro.

3.6 Os estudantes pesquisados e seus amplos domínios de relações

Depois de buscar entender as relações que os estudantes pesquisados estabelecem com a escola e com o trabalho, buscou-se adentrar em amplos domínios sociais vividos e as práticas estabelecidas em sociedade. Nesse sentido, considera-se importante um diálogo com as questões relacionadas à cultura.

Em meados do século XX, iniciou-se nos países ocidentais a formação de uma determinada configuração sociocultural derivado do crescimento do mercado de cultura. Trata-se de um mercado difusor que engloba informações e entretenimentos com um forte poder socializador. É o que chamamos de cultura de massa. Segundo Setton (2011, p. 72), trata-se de uma “nova matriz de valores, [...] com toda sua diversidade, aparato tecnológico e capacidade de publicizar conselhos e estilos de vida [que] difunde uma série de valores societários”. Essa cultura de massa passa a compartilhar, junto com a família e com a escola e demais domínios de socialização, a inculcação socializadora. Pode-se dizer que ocorre uma certa fragilização das

instituições mais tradicionais nas suas funções de construção de disposições morais e culturais, tendo em vista o advento de espaços derivados das diversas mídias.

Referenciando-se na obra *As consequências da modernidade*, de Antony Giddens, Setton (2011, p. 74) ressalta o significado das profundas transformações institucionais das sociedades contemporâneas, em específico a separação entre tempo e espaço, que é “crucial para extremo dinamismo das sociedades, pois ela é responsável pelo deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação”. Esse dinamismo está relacionado – mas não só, evidentemente – às mediações empreendidas pelas tecnologias na vida material e simbólica da sociedade. Nessa realidade, que possui um poder descontextualizador, deslocam-se espaços de convivência, como exemplo, as redes sociais; reestruturam-se os tempos necessários para a convivência ou para as ações. Como enfatiza (Ibid), “sendo múltiplas as versões sobre os fenômenos sociais que nos rodeiam, o cenário das discussões, críticas e controvérsias se potencializam”.

Outra questão importante também abordada pela autora é sobre a transitoriedade do conhecimento, dos saberes e da autoridade das instituições tradicionais, consequentemente do controle dos valores societários, que passam a ser questionados com mais intensidade. De acordo com Setton (2011, p. 75), nesse contexto:

O caráter transitório dos saberes derivados das distintas instituições deixa espaço para uma liberdade de ação dos indivíduos. Amplia-se o desenvolvimento da esfera da reflexividade como um importante componente para se pensar as mediações e as negociações de valores e controle entre gerações.

Na relação entre a socialização e a cultura, Pais (1990, 1993) elucida que, dentro do processo de socialização, há um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de símbolos que identificam o pertencimento a determinados grupos; usos de específicas formas de linguagem ou rituais. São elementos que fazem parte de um conhecimento comum, ordinário e quotidiano que dão sentido à vida. Isso é o que pode ser chamado de cultura.

Em se tratando especificamente da chamada cultura juvenil, Pais (1990, p. 140) argumenta que:

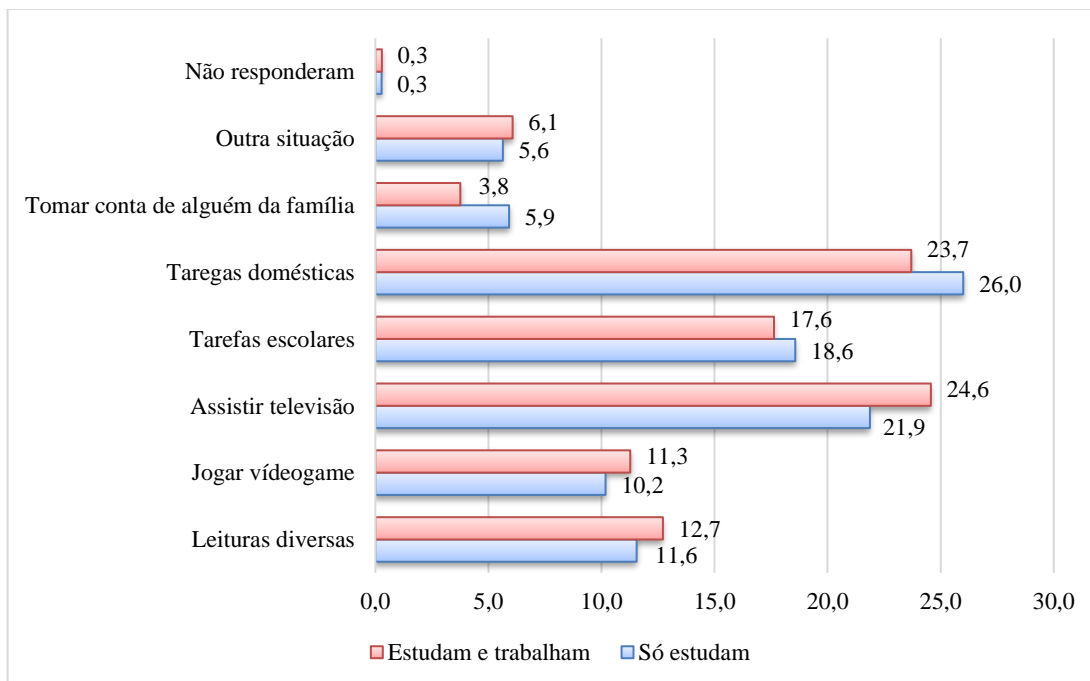
As culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostra de compartilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser próprios ou inerentes à fase da vida a que se associa uma das noções de “juventude”, como podem, também, ser derivados ou assimilados: quer de gerações precedentes [...], quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem.

Sendo assim, para esse autor, a chamada cultura juvenil não pode ser entendida de forma unitária, como um bloco monolítico e homogêneo. O mais adequado é falarmos em culturas juvenis. Estas possuem pontos convergentes, divergentes e contraditórios. Várias juventudes podem ser semelhantes na diferença. Charlot (2001, p. 2) argumenta que:

É difícil descartar a ideia de que há elementos comuns entre eles, por mais diferentes que sejam. Além da “cultura jovem”, ou melhor, dos traços comuns às várias “culturas jovens”, sempre há pelo menos características comuns a todos [...]: esses jovens são considerados jovens pelos adultos e por si mesmos. Portanto, quando se pensa em juventude e jovens, não se pode renunciar nem ao plural, nem ao singular. Os jovens são diferentes, mas têm em comum o fato de serem considerados jovens e terem que lidar com os adultos. Essa relação entre gerações é fundamental para entender como são os jovens e o que é juventude em um determinado lugar e momento da história.

A questão sobre o que mais ocupa o tempo dos estudantes, quando estão em casa, foi fechada e de múltiplas respostas, com a possibilidade de acrescentar outras, se necessário fosse. Como demonstra o gráfico a seguir. Optou-se em comparar as respostas dos jovens que só estudam e daqueles que estudam e trabalham. Objetivou-se verificar se esse aspecto poderia interferir em suas rotinas.

Gráfico 47. Percentual de respostas quanto às tarefas ou práticas que os estudantes realizam com mais frequência em suas casas. Múltiplas respostas (n só estudam = 727; n estudam e trabalham = 346).

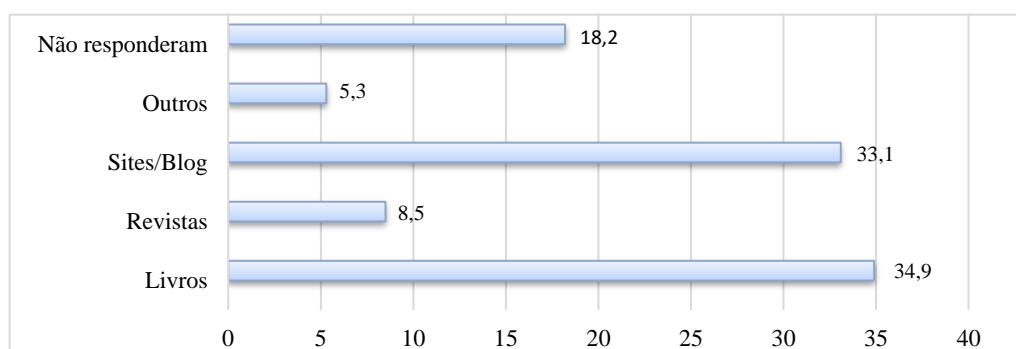


Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Quando se realiza o cruzamento de dados entre aqueles que não trabalham e aqueles que trabalham, é possível observar uma inversão em algumas atividades. A diferença mais significativa se percebe quando essas atividades são organizadas em dois grupos: o grupo de atividades mais ligadas à diversão e entretenimento, como leituras diversas, jogar videogame e assistir televisão; e as atividades mais relacionadas a compromissos, como tomar conta de alguém da família, tarefas domésticas e tarefas escolares. No primeiro grupo, os jovens que só estudam representam 43,7% e os jovens que estudam e trabalham representam 48,6%. No segundo grupo, os jovens que só estudam representam 50,5%, enquanto que os jovens que estudam e trabalham representam 45,1%. Portanto, pode-se inferir que, quando esses jovens passaram a conciliar os estudos com o trabalho e, conseqüentemente, conviver com uma agenda mais cansativa e com mais compromissos, foram direcionando o tempo doméstico para atividades que lhes proporcionassem mais relaxamento e distração.

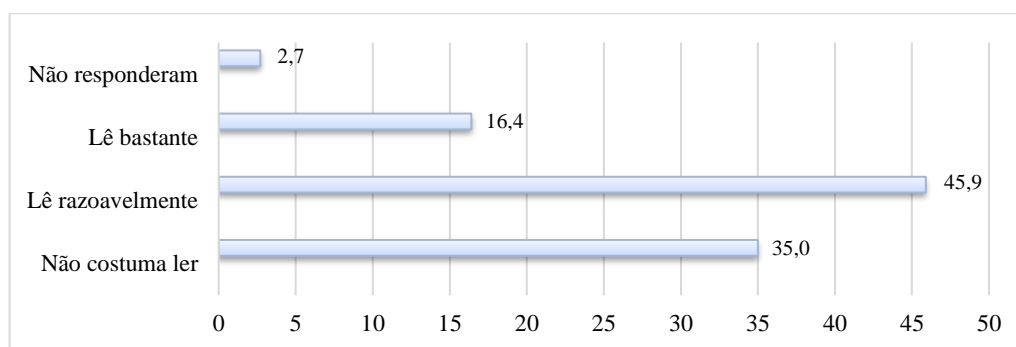
Os três próximos gráficos estão relacionados entre si. O Gráfico 48 diz respeito às fontes de leitura. O gráfico 49, subsequente, revela a frequência das práticas de leitura. E o gráfico 50, identifica os recursos que os respondentes utilizam para se manterem informados.

Gráfico 48. Percentual de respostas quanto às fontes de leitura que os estudantes mais fazem uso. Múltiplas respostas (n = 565).



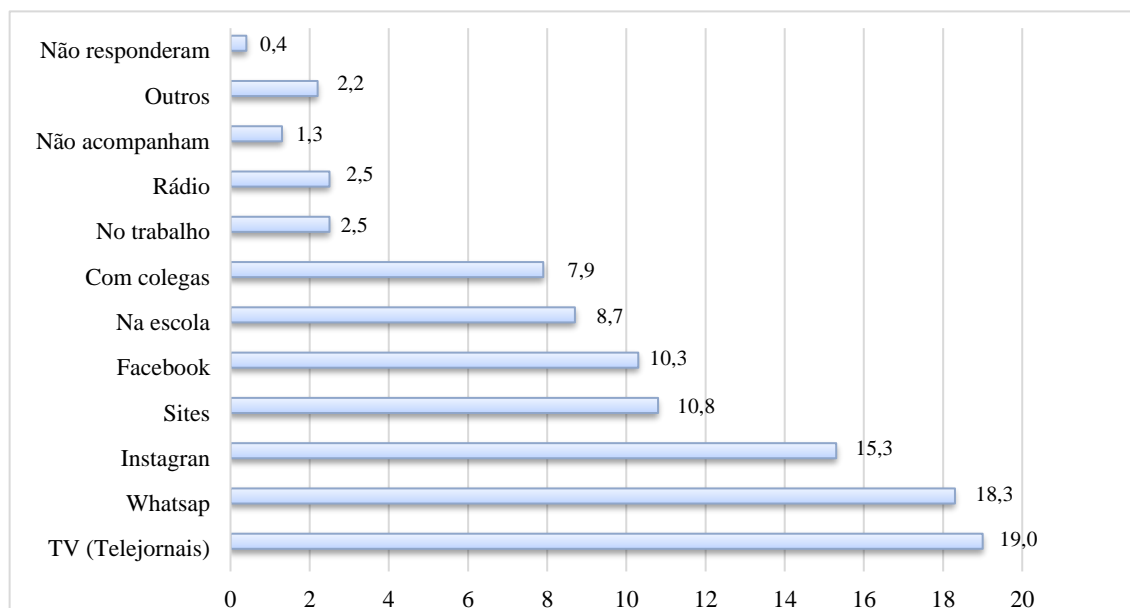
Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Gráfico 49. Percentual de estudantes quanto à frequência de leitura. (n = 525).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Gráfico 50. Percentual de respostas quanto aos meios que os estudantes utilizam para manterem-se informados. Múltiplas respostas (n = 1422).



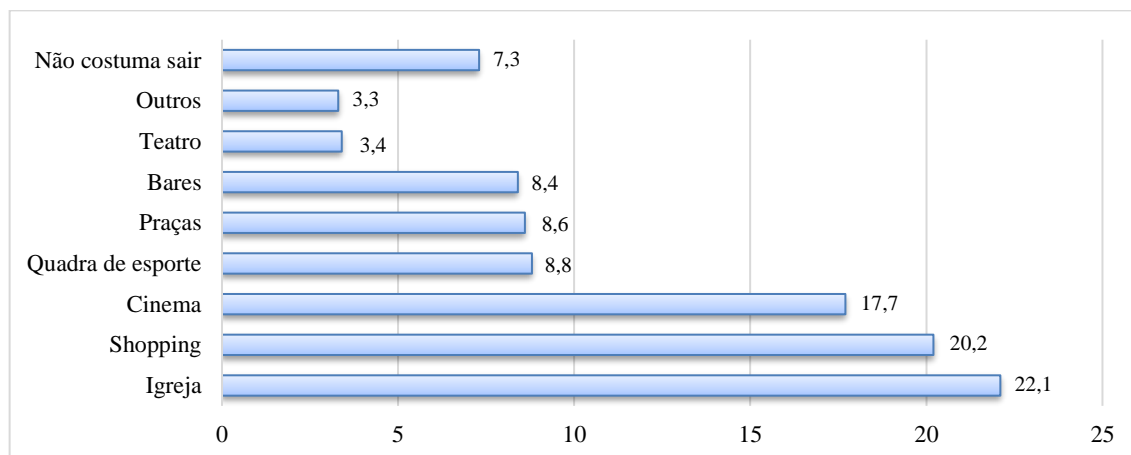
Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Sobre as fontes de leitura, os números do gráfico 48 revelam que os estudantes fazem uso de fontes mais tradicionais, como livros, mas as fontes digitais quase se equiparam. O percentual dos que não responderam chegou a 18,2%, o que é possível inferir que o número elevado dos que não responderam pode ser explicado pelo grande percentual de respondentes que afirmaram não ler com frequência, como pode ser visto no gráfico 49, subsequente.

Já o gráfico 50 demonstra que, para se manterem informados, os jovens respondentes ainda fazem uso de meios mais tradicionais, como a TV e telejornais. No entanto, os meios digitais somados, mais especificamente o whatsapp, instagran, sites e facebook, representam 54,7% das citações. Outras importantes citações estão ligadas às relações sociais: com colegas representa, na escola e no trabalho, perfazendo 19,1% dos casos.

Para se saber quais ambientes os jovens respondentes frequentam, a questão sugeriu uma série de situações com múltiplas respostas e com a possibilidade de se acrescentar outras, caso o respondente necessitasse, como demonstra o Gráfico 51, não foi surpresa a frequência de igrejas e de shoppings centers. Também não foi surpresa a baixa frequência de respostas para ambientes de cunho cultural ou esportivo, visto o pouco tempo disponível que os jovens estudantes do ensino médio no Brasil, dispõem para habitar os ambientes fora da escola e do trabalho.

Gráfico 51. Percentual de respostas quanto aos ambientes que os estudantes mais frequentam. Múltiplas respostas (n = 1225).

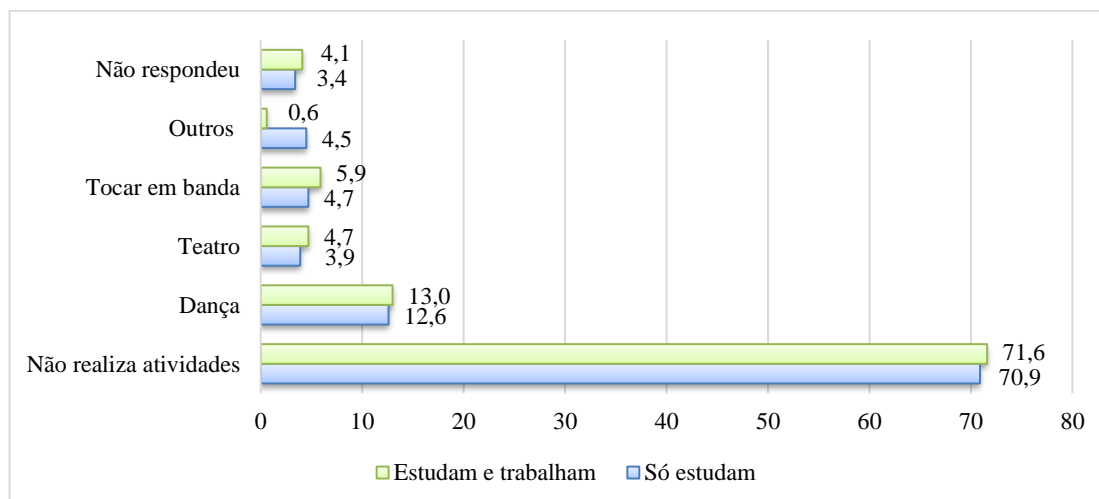


Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Sobre os ambientes que os jovens respondentes frequentam, os mais citados foram as igrejas (22,1%) e os shoppings centers (20,2%). Os cinemas foram o terceiro ambiente mais citado, com 17,7%. No entanto, considerando que, dos três cinemas existentes na cidade, dois deles funcionam dentro de shoppings centers, o percentual atribuído a estes últimos pode conter variação para mais, visto que, ao frequentarem os cinemas, seus usuários também fazem uso dos serviços dos shoppings centers. Praças, bares e quadras de esporte, também são citados com números muito próximos.

As atividades artístico-culturais foram compará-las em relação aos estudantes que só estudam e o que conciliam os estudos e o trabalho, para se aferir o impacto do trabalho em suas rotinas.

Gráfico 53. Percentual de respostas quanto às atividades artístico-culturais praticadas pelos estudantes. Múltiplas respostas (n só estudam = 382; n estudam e trabalham = 169).

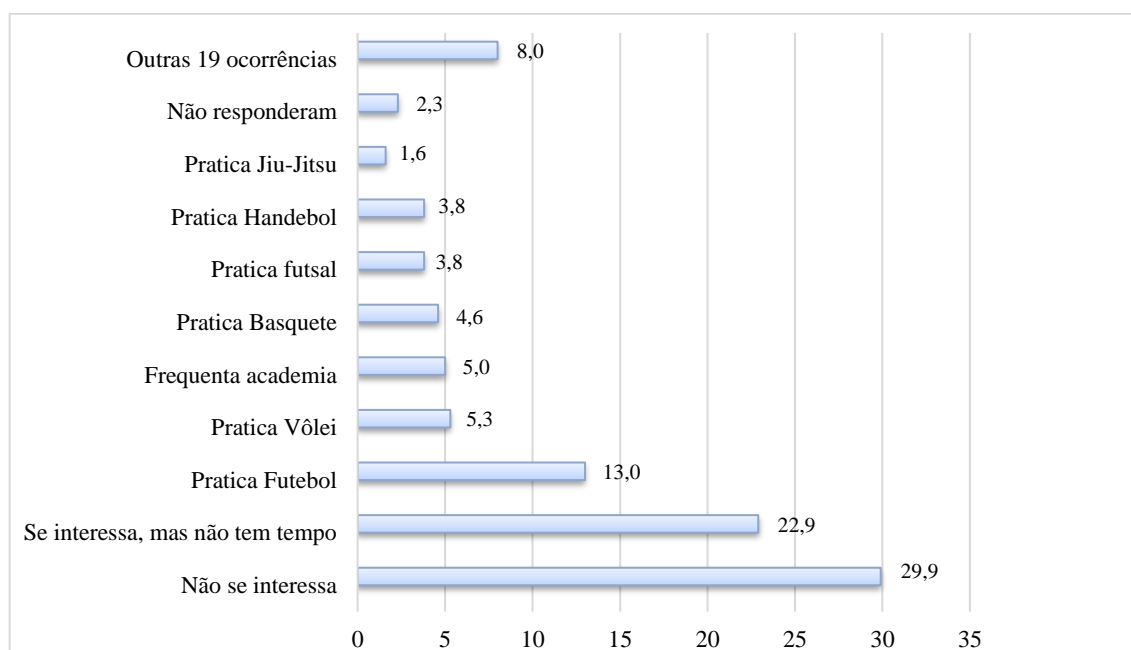


Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Como é possível observar, não houve variação significativa quando a comparação é feita entre os estudantes que só estudam com aqueles que conciliam os estudos com o trabalho. Chama a atenção que em ambos os grupos de jovens, o percentual daqueles que não mantêm nenhum tipo de atividade artístico-cultural é grande. Dos jovens que mantêm algum tipo de prática artística ou cultural, 24,2% conciliam estudo e trabalho e 25,2% desses jovens apenas estudam.

A questão do questionário que originou as informações sobre as práticas esportivas constante do gráfico abaixo foi de livre resposta. O respondente pôde indicar, sem limite, todos os esportes que, por ventura, praticasse de forma regular. Pelo fato de muitos esportes terem sido citados, optamos por destacar as categorias que mais foram citadas, agrupando as demais, como demonstra o Gráfico 52.

Gráfico 52. Percentual de respostas quanto às práticas esportivas mantidas pelos estudantes. Múltiplas respostas (n = 525).



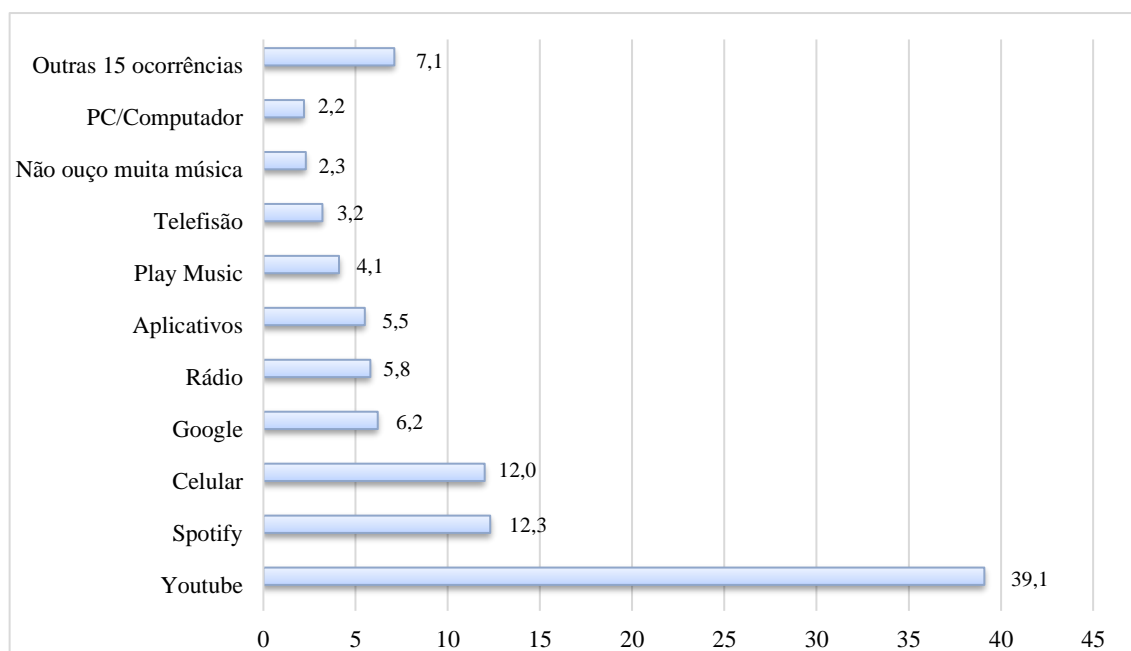
Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

A maior incidência de respostas foi em relação aos jovens que não se interessam pelas práticas esportivas, seguido daqueles que se interessam, mas não conseguem praticar por falta de tempo. Assim, os respondentes que não praticam esportes somam 52,8% dos casos. Dos jovens que praticam esportes com certa frequência, o futebol e o futsal somam 16,8% das citações; o segundo mais citado é o voleibol, com 5,3%; em terceiro, academias, com 5%.

Quanto à forma ou recurso que os jovens utilizam para acessar e ouvir músicas, o questionário ofereceu uma lista de opções em múltiplas respostas, mas com a possibilidade de

o respondente acrescentar outras, caso fosse necessário. Devido à grande quantidade de recursos citados, optou-se por listar os dez mais marcados e agrupar outros quinze recursos em uma única categoria, como demonstra o Gráfico 54.

Gráfico 54. Percentual de respostas quanto aos recursos que os estudantes mais utilizam para ouvir músicas. Múltiplas respostas (n = 811).

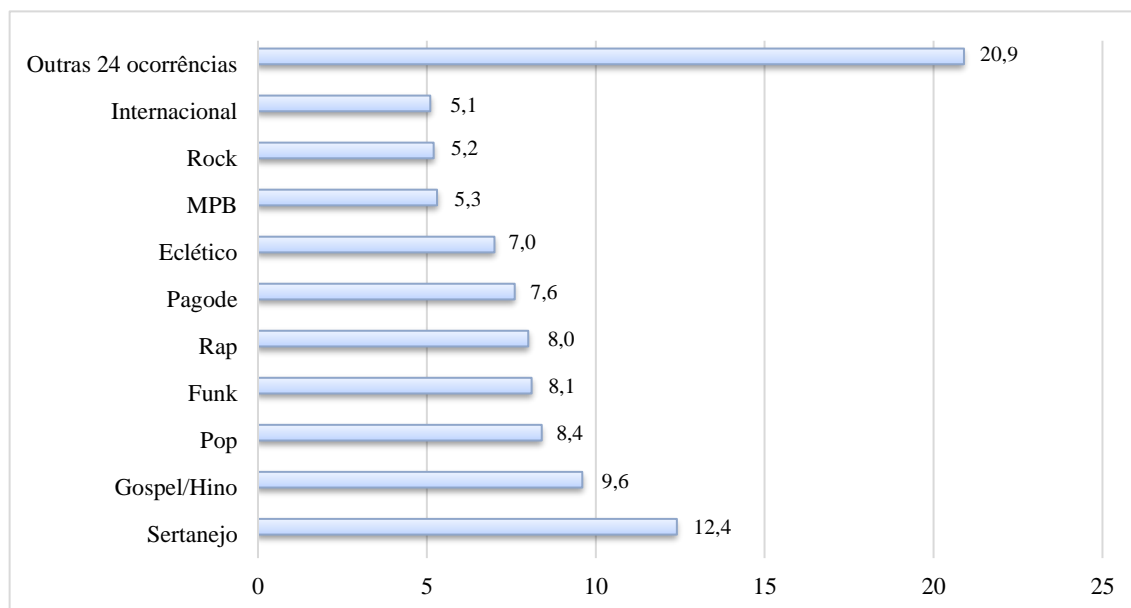


Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Como era previsto, foi quase unânime, entre os respondentes, o uso de recursos tecnológicos que transmitem sinais via internet. Um percentual bem reduzido utiliza o rádio ou TV. Outro percentual mais reduzido ainda, respondeu não ouvir música com frequência. Então, ouvir música faz parte do dia a dia de 97,7% dos estudantes pesquisados. Esses dados confirmam o que é possível verificar no dia a dia das cidades, onde jovens transitam portando aparelhos reprodutores de áudio e seus fones de ouvido.

A questão sobre o gênero musical que os respondentes ouvem com mais frequência, foi aberta, ou seja, poderiam citar qualquer gênero e na quantidade que julgassem necessário. Ao todo foram citados trinta e quatro gêneros musicais. Os dez mais citados estão organizados nominalmente. Já os demais vinte e quatro gêneros musicais estão agrupados em uma única categoria, como mostra o Gráfico 55.

Gráfico 55. Percentual de respostas quanto aos estilos musicais preferidos dos estudantes. Múltiplas respostas (n = 1188).



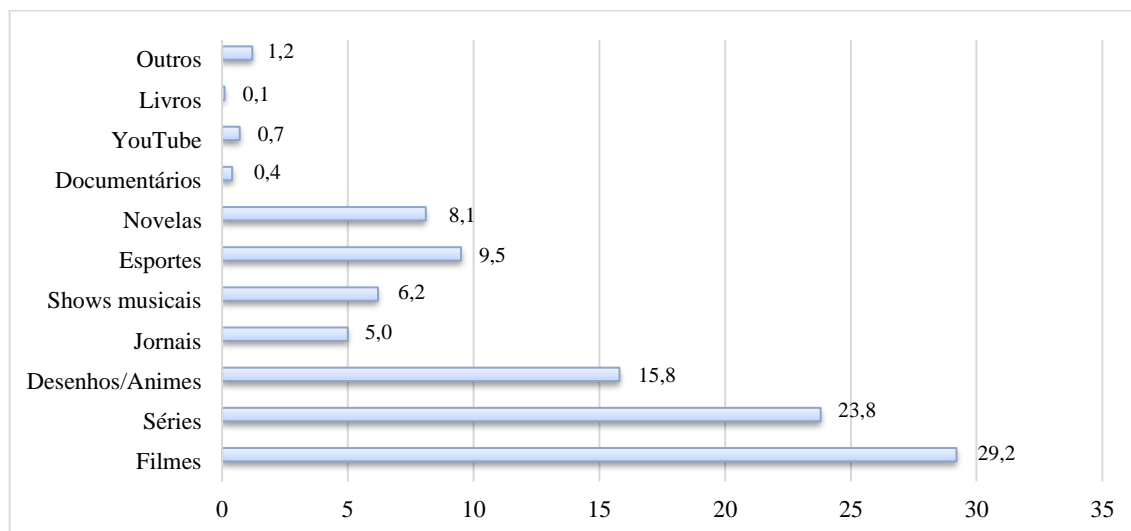
Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Como pôde ser observado, os gêneros musicais mais ouvidos pelos jovens são aqueles de maiores apelo comercial. O sertanejo aparece como o primeiro mais citado, com 12,4%. Música gospel/hinos religiosos figuram em segunda colocação com 9,6%. Música Pop, Funk, Rap e Pagode encontram-se com citações muito próximas.

Em relação ao consumo de produtos audiovisuais, as maiores incidências foram em relação a filmes, séries e desenhos/animês, respectivamente, como pode ser conferido no gráfico a seguir. É possível estabelecer uma lógica no que diz respeito a essas primeiras colocações: primeiro, por serem produtos de linguagem semelhante; e, segundo, por serem de fácil acesso em canais ou aplicativos, podendo ser consumidos nos horários escolhidos pelo público consumidor. Outros programas mais tradicionais também são citados, mais com menos ocorrência, como jornais, esportes, novelas e outros.

Os dados a seguir estabelecem algumas lógicas com dados anteriores. A baixa frequência em relação ao consumo de telenovelas estabelece relação com o gráfico 54, no baixo número de jovens que acompanham programas de TV. Outra observação se dá em relação aos esportes, pois o baixo número de citações de jovens que assistem a esportes no gráfico acima segue a lógica do grande número de jovens que não se interessam ou que não dispõem de tempo para praticá-los, constantes do gráfico 52, que somam 52,8%.

Gráfico 56. Percentual de respostas quanto aos produtos audiovisuais mais consumidos pelos estudantes. Múltiplas respostas (n = 1352).



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração do autor.

Retornando às problematizações levantadas no início deste trecho, em que foram pautadas características como a fragilização das instituições tradicionais e a maior condição de questionamentos da realizada, por parte dos jovens, há uma questão que se coloca: qual o grau de liberdade de ação de escolha existe para os jovens na atualidade, principalmente, em relação ao poder socializador das mídias? Este ponto se torna importante, tendo em vista que em virtude do conjunto de mudanças apontadas, amplia-se o papel dos grupos juvenis dentro de um tipo de sociabilidade envolvida com a cultura de mídia. Setton (2011, p. 76), esclarece que, a partir do papel socializador das mídias, há “todo um novo universo de regras, normas, valores e marcadores hierárquicos passam a comandar e permear as relações internas entre os grupos juvenis”. Os grupos sabem o que vestir, como se comportar, as músicas e demais produtos audiovisuais que mais circulam, etc. “O importante é estar sintonizado com o grupo”.

Essa nova dinâmica implica também em novos hábitos, como bem exemplifica Setton (2011, p. 77): “Observa-se o prestígio da cultura das ruas, a cultura popular do espetáculo, o culto e o uso pelas tecnologias, muito favorecidas pelas mídias e que remetem a um forte apelo de pertencimento e distinção interna entre eles”. Dessa forma, é possível inferir que houve a reestruturação de novas formas de controle social, onde as instituições tradicionais foram perdendo espaço e condicionadas a compartilhar as formas de controle. Nessa nova forma de controle, impõe pensar, como destaca Setton (2011, p. 78), “a circulação de um registro cultural a outro” e as diversas matrizes culturais em que os jovens compõem todo o seu repertório cultural atravessado pelo mercado da cultura, ou seja, da cultura de massa, com sua estética, hierarquias, gostos e inclinações.

Capítulo 4

OS INDIVÍDUOS

Sujeitos sociais e seus patrimônios individuais de disposições

*É mais fácil mimeografar o passado
Que imprimir o futuro*
Zeca Baleiro: “Minha Casa”

*Há um mapa dos meus passos
Nos pedaços que eu deixei*
Humberto Gessinguer: “Ando só”

4.1 Diferenças em relação ao modelo de Bernard Lahire

No percurso até aqui descrito, foi possível perceber que o dispositivo metodológico dos retratos sociológicos pode ser empregado com propósitos e orientações diversas, dependendo do objeto e do enfoque da pesquisa que se utiliza dele. Da mesma forma, foi possível observar que, dependendo do objetivo ou enfoque da pesquisa, alteram-se outros recursos importantes para a elaboração dos retratos, como grades (ou guias) de entrevistas, roteiros de entrevistas e os temas abordos nelas.

Não é possível listar todos os tipos de disposições que, por ventura, possam ser identificadas nos patrimônios individuais dos indivíduos, como bem observam Massi, Lima Junior e Barolli (2008, p. 38). Segundo os autores, “o fundamental é deixar claro que estamos operando uma síntese sobre uma classe de comportamentos, pensamentos e percepções que o entrevistado apresenta em um contexto da sua vida”. São comuns as classificações designadas por substantivos abstratos, como: hedonismo, rigorismo, simplicidades, agressividade, diletantismo, ortodoxia, agressividade, rigorismo, etc. Mas, como acontece em retratos situados em um objetivo ou enfoque específicos, existe a possibilidade de intitular de forma mais detalhada as disposições, como: disposição para autonomia e independência, disposição para esquivar-se quando colocado em situações de decisão, disposição para responder de modo ríspido quando contrariado, etc.

Assim, antes da apresentação dos retratos desta pesquisa, listamos suas principais diferenças em relação à proposta original apresentada Bernard Lahire em *Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais* (2004).

Quadro 2. Diferenças de escopo em relação ao modelo de Bernard Lahire (2004).

| LAHIRE, Bernard. Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais (2004) | Êxito escolar de estudantes trabalhadores do Ensino Médio (2022) |
|--|---|
| Objetivo dos retratos: nas palavras do próprio Lahire (2004, p. 20): “atualizar e interpretar as variações contextuais dos comportamentos e atitudes de indivíduos singulares (variações intra-individuais)”. Ou, como e em que grau os patrimônios de disposições de determinado sujeito social é transferível de um contexto a outro. | Objetivo dos retratos: identificar e analisar possíveis disposições individuais relacionadas à persistência e ao êxito escolar de estudantes trabalhadores do Ensino Médio. Trata-se de um retrato situado, relacionado a um fenômeno específico e delimitado. |
| Procedimento metodológico: seis entrevistas longas e em profundidade, com os mesmos oito entrevistados de perfis diversos. Entrevistas focadas em seis temas: família, escola, trabalho, sociabilidade, lazer/ cultura e corpo. | Procedimento metodológico: quatro longas entrevistas e em profundidade com os mesmos seis entrevistados de perfil específico. Entrevistas focadas no objetivo da pesquisa, cujos temas são: vivência em diversos domínios sociais, trabalho e sociabilidade, percurso escolar e sociabilidade, vida familiar e sociabilidade. |
| Identificação das disposições: são identificadas com termos mais genéricos, normalmente utilizando adjetivos ou substantivos. Exemplos: individualista, agressivo, espontâneo, legitimista, racional, etc. | Identificação das disposições: são identificadas de forma mais detalhada, atendendo ao objetivo e enfoque da pesquisa. Exemplo: disposição para autonomia e independência, disposição hipercorretiva em situações de desvantagem hierárquica, etc. |
| Análise das disposições: são realizadas no corpo de cada retrato, entrelaçadas aos recursos teóricos e às narrativas. | Fechamento de cada retrato: são analisadas em trecho separado da narrativa que compõe o corpo de cada retrato. |
| Uso do termo “disposição”: o autor o utiliza com frequência no corpo dos retratos | Optou-se por utilizá-lo somente na análise de fechamento de cada retrato. Assim, evita-se tomar como disposição comportamentos que ainda estão sendo analisados de forma fragmentada, dentro de cada contexto. Acrescentou-se, no final da análise de cada retratado, a identificação de competências e propensões. Tais identificações não foram consideradas disposições pelo fato de não ter sido possível identifica-los em vários contextos. |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do autor.

Passemos aos retratos.

4.2 Retrato Sociológico de Débora de Fátima: “dá pra dar conta... sempre dá!”

*Débora de Fátima estava com 18 anos quando concedeu as entrevistas. De longos cabelos adornados com tranças, apresentava-se sempre maquiada. Fala pausada e risonha. Um riso repetido amiúde, sempre ao final de suas falas e que expõe sua timidez. Mora com a avó e tia paternas, com o pai e a irmã mais velha, com quem divide o quarto. A casa é “bem arrumadinha”, como ela mesma diz. Não há quintal, mas um terraço com muitas plantas, cuidadas pela avó. Viveu a maior parte de sua vida em uma região de interior. Mudou-se de cidade com a família, motivados pela doença e o alcoolismo do pai. Redirecionaram suas trajetórias de vida. Considera-se uma pessoa preguiçosa, mas esforçada com aquilo deseja. Também se vê como uma pessoa “mente aberta” e compreensiva com as pessoas, uma característica que, aparentemente, agrada suas amizades, pois costuma ser procurada para desabafos. Gosta de se posicionar politicamente, embora com muita ponderação, devido à timidez e a atual conjuntura política do país. Kursou toda a Educação Básica em escolas públicas. Começou a trabalhar como estagiária em uma loja de peças para automóveis, logo no início do Ensino Médio, continuando na mesma empresa, como funcionária contratada, quando encerrou o contrato de estágio. Não obstante o acúmulo de duas reprovações durante o Ensino Fundamental, por motivos que dizem respeito à dinâmica familiar, no Ensino Médio, porém, foi considerada uma ótima aluna, principalmente nas áreas de humanas e em Língua Portuguesa. Embora tenha construído as condições para ingressar no Ensino Superior logo após o Ensino Médio, decidiu não dar prosseguimento aos estudos, pelo menos por enquanto. A reconstrução e interpretação das práticas, trajetórias e contextos de vida de Débora de Fátima conduz a identificação das seguintes disposições que podem estar relacionadas ao seu êxito escolar durante o ensino médio: **disposições a autonomia e independência e disposições a hipercorretividade** (em situações de desvantagem hierárquica). Apresentou, também, algumas competências que se mostraram complementares às suas disposições para o êxito escolar: competência em valorizar a inteligência, competência para o entrosamento e competência política.*

Condições de realização das entrevistas

O contato com Débora de Fátima foi intermediado por seu professor de Geografia, que é colega e amigo do pesquisador. Com o retorno em sentido positivo, foi realizado o primeiro contato com a entrevistada por telefone. Os demais encontros ocorreram de forma remota, conforme planejado.

Devido à extensa rotina de trabalho de Débora, cogitou-se em não entrevistá-la. Prosseguimos depois que ela garantiu que as entrevistas não seriam um problema. Mas, de fato, não foi possível realizar os encontros semanalmente. Algumas remarcações foram necessárias. Em determinando encontros, o cansaço de Débora muito perceptível. Porém, buscou manter o bom humor e a receptividade.

Da infância ao rompimento com a vida rural

Débora de Fátima nasceu na zona rural de Alegre-ES, um município localizado a aproximadamente 65Km de Cachoeiro de Itapemirim, no mesmo estado. “Na roça”, como ela diz. Foi uma criança bagunceira “e um pouco desastrada, até hoje [risos]”. Já apanhou algumas vezes de sua mãe por esse motivo. Mas se dão muito bem, mãe e filha, embora não morem mais juntas. Sua mãe está trabalhando atualmente em uma pizzaria em Portugal, mas telefona semanalmente para não perder o contato e continuar acompanhando a vida das filhas. É uma mulher simpática e agradável com as pessoas, comunicativa e muito trabalhadora. Mas “é de lua, o que der na veneta ela faz, não pensa direito”. Mas sempre atenta aos trabalhos da casa, pelo menos nos períodos em que morava com as filhas. Deixava tarefas a cumprir para Débora e sua irmã mais velha, quando precisava se ausentar. Um comportamento diferente da avó, que não delegava tarefas às meninas, mas reclamava quando não eram realizadas.

Além de bagunceira, Débora foi uma criança que brincava muito na rua perto de sua casa, com um grupinho de colegas vizinhos. Nos dias sem escola, brincavam da manhã ao fim da tarde. Alguns desses colegas representam amizades que Débora cultiva com carinho até hoje e que busca manter contato, visitando-os sempre que tem oportunidade. Essas convivências fazem parte de uma memória afetiva muito forte, que demarca um diferencial na maneira como a retratada se refere a elas. Aquelas, de sua cidade natal, são citadas prontamente e com ênfase. Sobre as atuais, primeiro diz não ter, mas, logo em seguida, corrigindo-se, diz que há uma ou duas colegas com as quais se encontra vez ou outra. Mas haverá, sim, alguns amigos importantes na vida de Débora, embora, aparentemente, ela não tenha clareza desse fato. Em todo caso, as convivências atuais não se apresentam com a mesma força emotiva daquelas de outrora.

Embora tenha passado a maior parte da vida na zona rural, mudou-se algumas vezes de localidade. Sua mãe, já separada de seu pai, mudava-se com frequência, até mesmo de Estado, levando consigo as filhas. Mas as meninas sempre voltavam para a cidade natal e ficavam com a avó paterna. Assim, durante certo tempo, elas viviam ora com a mãe, ora com a avó, no interior. Débora diz que a mãe “nunca conseguiu ficar quieta em um lugar só; sempre foi assim. Às vezes, quando ficava um tempo em uma cidade, acabava trocando de bairro, de casa. Gostava de mudar”.

As constantes mudanças afetaram a trajetória escolar de Débora. “Sempre tem que começar tudo de novo, principalmente quando se muda de cidade”. O resultado foram duas reprovações durante o Ensino Fundamental, uma no terceiro ano e a outra no quinto. Quando a

família percebeu as consequências causadas pelas constantes mudanças, resolveu-se que Débora e a irmã ficariam definitivamente na casa da avó e, conseqüentemente, também com o pai das meninas que lá também morava.

Reprovei porque minha mãe mudava bastante, aí eu perdi um ano de escola. A outra também foi por isso. Fomos morar em outra cidade, aí fiquei de pirraça. Fiquei reprovada por pirraça. Eu não queria estudar. Ia para a escola e só dormia. [...] Me arrependi, porque foram dois anos perdidos por bobeira, né!

Débora considera que seu comportamento na escola também contribuiu para as reprovações. Era bagunceira, tal qual no espaço doméstico. Assim, na infância e adolescência esse comportamento era reproduzido na escola. A escola e a pequena comunidade compartilhavam espaços comuns e pessoas próximas. Foi “a época que eu tinha mais amizades”. Por essa razão, as amizades de Débora eram praticamente as mesmas, dentro e fora da escola.

A família de Débora não possuía o costume de acompanhar seu percurso escolar ou as tarefas escolares nem mesmo o de cobrar o cumprimento delas. Esse comportamento por parte da família representou uma lacuna na autoridade parental⁵⁰, deixando-a com espaço para decidir sobre suas ações, mesmo em idade de tutela, o que poderia ocasionar efeitos negativos, como, de fato, houve. Em uma das reprovações, por exemplo, ela decidiu não fazer a prova de recuperação e ninguém da família interveio em sua decisão. Por outro lado, essa lacuna de autoridade parental promoveu na retratada um certo senso de responsabilidade sobre as consequências de suas escolhas, sejam elas positivas ou negativas. “Só me dei conta da burrice que fiz quando meus amigos foram para o Ensino Médio e eu fiquei”.

Na escola, irritava-a algumas implicâncias, como quando diziam que possuía o nariz e a boca grandes. Mas isso não a marcou negativamente em sua vida. Ela também implicava com os colegas. Foi a etapa escolar que mais se sentiu bem, “pelo ambiente, pelas pessoas. Eu me sentia melhor no ensino fundamental. A pressão era menor também”.

O Ensino Fundamental foi todo cursado em sua cidade natal. Segundo Débora, em uma escola “pequena, arrumadinha...” Lá, gostava muito de Artes, Língua Portuguesa e História. Essa preferência vai acompanhá-la no Ensino Médio, com exceção de Artes, pois, segundo ela, a matéria fica mais teórica e menos prática. Avalia, ainda, que sempre notou uma facilidade

⁵⁰ Refere-se a um conjunto de direitos e deveres em relação à pessoa e aos bens dos filhos menores e não emancipados, com a finalidade de propiciar o desenvolvimentos integral e sua personalidade.

para aprender, pelo menos em relação a algumas matérias. Mesma assim, sempre precisava ocupar as carteiras da frente, pois se distraía com facilidade.

Na casa da avó, Débora costumava ajudar com as tarefas domésticas, mas não muito. Também realizava alguns trabalhos para uma vizinha, que lhe “dava um troquinho”. A sua avó, hoje aposentada, trabalhava junto com o marido na lavoura. Depois que ele a deixou, os desafios tornaram-se ainda maiores. A avó não é muito comunicativa e trabalhou muito, a vida inteira. Débora diz que a avó reclama muito e de tudo. “Tudo está ruim. Quanto mais você faz por ela, mais ela reclama [risos]”. Mas é uma “mulher de muita força e coragem. Disposta a tudo. Tinha tudo para dar errado, mas não foi assim”.

Se, por um lado, morar definitivamente com a avó seria uma forma para evitar os problemas causados pelas constantes mudanças, por outro, Débora conviveria de forma mais constante com os problemas de saúde e da dependência alcoólica de seu pai. Seu pai é um homem relativamente novo – quando Débora concedeu as entrevistas, ele havia completado 40 anos de idade. Sofria de epilepsia e era acometido por constantes crises. “A gente já estava até acostumado”. O consumo excessivo de álcool entrou na rotina desse homem quando ainda era muito moço, comprometendo ainda mais a sua saúde. Em uma das crises, entrou em coma.

Na localidade onde moravam havia dificuldade de acessar o sistema de saúde e tratamentos. Assim, em 2018 resolveram se mudar para Cachoeiro de Itapemirim, onde a tia de Débora, irmã de seu pai, já estava estabelecida. Essa mudança abrupta ocorreu, portanto, para que seu pai pudesse se tratar. Além disso, seria uma forma de evitar que ele continuasse a se encontrar com o círculo de pessoas que também consumia álcool em excesso. “Os amigos dele também bebiam muito”.

A mudança para outra cidade marca uma ruptura com o ambiente de interior vivido por Débora e inicia-se um percurso de novas vivências. Dentre essas mudanças, a entrada simultânea no Ensino Médio e no mercado de trabalho, novas relações de amizade, outras formas de consumo e estética, percepções sobre questões sociais e políticas. Um fator fundamental desse processo diz respeito à convivência mais constante e intensa com a tia paterna, pessoa que passaria a cumprir papel importante em sua vida.

Esse redirecionamento na trajetória de Débora foi vivido, em certos momentos, com inquietação e até sofrimento. “Eu gostava mais de morar lá [na cidade natal], mas eu sei que é melhor aqui. Agora já até me acostumei, mas na época foi uma luta”.

Ensino Médio e trabalho: experiências entrelaçadas

O término do Ensino Fundamental foi acompanhado por medo e sentimento de falta. Medo pelo que ouvia falar do Ensino Médio, principalmente de que era uma etapa muito difícil e com muita cobrança. Sobre o sentimento de falta, diz: “senti demais, acho que pelo fato, também, de ter mudado de escola, de cidade, de tudo e fui logo para o Ensino Médio”. A entrada de Débora no Ensino Médio e no mercado de trabalho foi mais que concomitante, mas um processo entrelaçado.

Matriculou-se no Ensino Médio em uma escola próxima à sua casa. Essa proximidade possibilitava a realização do trajeto a pé. No início esse percurso era realizado de forma solitária, mas à medida que se enturmava outros colegas passaram a acompanhá-la. Devido às reprovações, Débora ingressou já em atraso escolar. No entanto, tendo em vista o desempenho, sua trajetória foi corrigida por um processo de promoção interna, na própria unidade escolar.

Era uma escola com espaço físico reduzido em vista da quantidade de estudantes. Além disso, fechada e pouco iluminada. Durante os intervalos, o pouco espaço ficava ainda mais evidente, com os estudantes muito aglomerados nas áreas do pátio, do refeitório ou próximo à quadra de esportes. Mesmo assim, Débora se sentia bem na escola. Agradava-lhe a organização e as salas, sempre bem cuidadas e limpas.

Quando chegou à cidade, depois de devidamente matriculada na rede estadual de ensino, pretendeu logo começar a trabalhar. “Eu quis poder trabalhar para comprar as minhas coisas e não ficar tão pesado nem para a minha avó nem para a minha tia. Elas já tinham o meu pai para cuidar, tinha a minha irmã, tinha eu. Aí é bom que alivia”. É comum em sua família iniciar a vida de trabalho ainda bem jovem. “Em casa é normal trabalhar assim. Minha tia começou com 12 anos. Minha avó também, desde sempre. Minha mãe, idem. Todo mundo sempre começou cedo. Eu sempre quis também. Eu nunca tive dificuldade em não querer”.

Havia, no entanto, uma exceção: seu pai. Ele nunca trabalhou, “nunca quis, sempre bebeu muito, desde pequeno”. As narrativas de Débora indicam que seu pai não representou uma referência positiva. “Não tenho muito para descrever o meu pai”. Ela o vê como um homem acomodado, que quer tudo ao seu próprio jeito, mas que, no entanto, não faz jus a tais exigências, comportamento que a irrita bastante. Mas prefere não discutir por conta disso. Não acredita que a discussão promoveria algum efeito de mudança.

Acho ele acomodado. Muito acomodado. Quer tudo do jeito dele. Na mão dele. E não faz nada. Entendeu? Me irrita demais. [...] Mas a gente nunca bate boca não. Às vezes ele fala umas coisas e a gente retruca, mas fica assim mesmo. Batendo boca não fico não. Não adianta nada também. Não vai mudar que ele é.

Assim, chegando à cidade, no ano de 2018, conseguiu uma vaga de estágio como conferencista em uma loja de peças para automóveis, sendo contratada logo após o término do estágio pela mesma empresa e na mesma função. Ocorreu que, uma vizinha, sabendo da intenção de Débora em trabalhar, informou-a de uma vaga na empresa em que trabalhava, próxima à sua casa. Ela se inscreveu em um centro de integração empresa-escola para pleitear a vaga. Em seguida já foi chamada. “Eu não tinha articulado nada, preparado nada. Só me chamaram. Já cheguei estudando, trabalhando...”. Considera que teve muita sorte, porque sua irmã não conseguiu trabalho, mesmo tentado constantemente. E, assim, começou a jornada diária entre estudo e trabalho. Saída da escola às 12h e entrava no trabalho às 12h30min. Fazia o trajeto a pé e quase não havia tempo de almoçar. “Era tudo feito na correria”.

A rotina era cansativa e foi difícil conciliar. Nesses momentos o papel exercido por sua tia seria de fundamental importância. “Minha tia sempre falava que se ficasse pesado era melhor largar o trabalho do que a escola. Por isso, tentei sempre ir levando [risos]”. Continuar os estudos também representava para Débora uma tomada de posição política. “Eu acho que é meio empoderamento, né! Uma mulher preta, pobre, chegando em um nível alto, que é você ter uma pós-graduação. A situação da mulher preta é bem notória no país”.

As narrativas de Débora indicam que os conselhos da tia exerciam um poder moderador sobre as suas atitudes e aflições. Foi como ocorreu durante um período em que ela, por sentir que não estava se adaptando ao trabalho e também por outras situações que a magoavam, pensou em desistir. Nesses momentos, as palavras da tia eram sempre para que a sobrinha continuasse persistindo; que, com o tempo, seria possível se adaptar, como, de fato, ocorreu. Assim, a presença da tia oferece direcionamentos e ponderações às ações e inclinações mais intempestivas da sobrinha. “Sou ‘de lua’, muito impaciente e me irrita à toa”.

A tia de Débora é técnica em enfermagem com Ensino Médio completo. Uma mulher prestativa, altruísta, divertida e comunicativa. Sempre tratou a sobrinha e sua irmã com atenção e carinho. Gosta de lidar com pessoas e, ao que apreze, ama o que faz. “Acho que ela ama o que faz. Nunca a vi reclamando [do trabalho]. Vai e volta feliz”. A sua impressão é de que o trabalho da tia é o que ela sempre quis fazer.

Atualmente, Débora pensa em seguir carreira na área de Psicologia ou História. No entanto, não pensa em lecionar. Acha que não saberia dar aulas. A hipótese da área de Psicologia nasceu de um teste vocacional. De qualquer forma, o que espera de uma carreira futura é que a complete, tal como o exemplo de sua tia: realizada no ofício de enfermagem.

Relações com o saber e sociabilidades na escola

O início do Ensino Médio não foi fácil. “Estranhei demais. Levei um tempo para me adaptar. Eu passei a vida em somente uma escola, onde eu morava. Achei tudo muito difícil no começo”. Foi um período em que Débora ficou ainda mais ansiosa. Sua ansiedade se refletia no costume de mastigar as tampas de suas canetas. No período inicial do Ensino Médio, esse costume se tornou muito mais intenso. Para ela, esse comportamento representava uma espécie de mania. Acredita que o fato de chegar à nova escola sem conhecer ninguém, sem referências de colegas na escola, contribuiu para essa dificuldade inicial de adaptação.

Depois que mais enturmada e passado o período de estranhamento, acabou por gostar da escola. Reconheceu que a instituição ofereceu um bom ensino. “Só não foi melhor porque trocavam muito os professores de algumas matérias”. Como ocorreu principalmente em relação à disciplina de História. Também avalia como positiva sua própria passagem pelo Ensino Médio. No entanto lamenta por não ter se empenhado mais. Admite ter se acomodado em alguns momentos.

Seu círculo de amizades durante o Ensino Médio foi reduzido, muito diferente do período do Ensino Fundamental. No último ano, ficou ainda mais restrito. Uma colega importante foi Letícia, uma moça que Débora admira por sua inteligência e dedicação aos estudos; que gosta muito de leituras; que é um pouco mal-humorada e “sempre estressada [risos]”. Mas não agradava muito a forma como Letícia criticava de forma excessiva outras pessoas, sempre “falando mal de coisas pequenas”. Outra colega importante foi Stéphanie, uma moça divertida, que chegava sempre cantando na escola; nunca mal-humorada. Embora próximas no ambiente escolar, o contato não era tão frequente em outros ambientes.

Durante as aulas, Débora sempre se esforçava em prestar atenção nas explicações dos professores, lutando contra sua tendência à distração. Suas preferências em relação às disciplinas quase não se alteraram do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Continuou não gostando de Matemática e não gostou de Física e Química. Manteve seu gosto por disciplinas ligadas a área de humanas e Língua Portuguesa. “Todos os conteúdos de História eu ficava interessada, [...] porque acho que fala muito sobre o que a gente já passou”. Não gostava de copiar conteúdo do quadro, mas apreciava as aulas com vídeos, slides ou aquelas mais dialogadas. Gostava quando o professor sugeria uma aula dialogada, com a turma organizada em círculo, mas sempre preferia ouvir a falar.

Não necessariamente as matérias que mais gostava coincidiam com os professores que mais se identificava. Gostava muito, por exemplo, do professor de Geografia, embora nem tanto da disciplina. O mesmo acontecia em relação à professora de Matemática. No caso da professora de Língua Portuguesa era diferente, pois gostava tanto da matéria quanto dela. “Era

a que eu me identificava mais”. Ela, a professora, sempre elogiava as redações de Débora, indicava-lhe livros como *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, “um livro um pouco difícil de entender, mas muito bom”, ressalta. Em suma, gostava dos professores que interagiam com os alunos. Se Débora sentiu-se valorizada pelos professores? “Até demais [risos]”, responde.

A dinâmica do Ensino Médio exige muito dos estudantes. São bastante disciplinas e conteúdos em um curto período, quando comparado às outras etapas da Educação Básica. Débora não conseguia, como vários de seus colegas, realizar todas as atividades no tempo exigido pelos professores, mas se empenhava.

No ensino médio a gente nunca consegue fazer tudo. Eu, geralmente fazia algumas, outras eu deixava. Às vezes, na escola mesmo. A gente fazia correndo, quando não dava tempo para fazer em casa. Tentava deixar pronto na escola para não precisar fazer em casa. Sempre fazia primeiro às de exatas e depois de Geografia, porque eles [os professores] sempre tiravam ponto da gente. Tinha uns [professores] que a gente sabia que dava para enrolar, tinha outros que a gente sabia que não dava. Em casa só fazia quando era muito, muito importante. Mas eu fazia o que eu podia. Eu sabia que eu tinha de fazer. Eu sempre tive isso.

Dinâmica análoga se verifica quando precisava realizar, em sua casa, as atividades da escola: dentro de certas condições objetivas para a realização das tarefas necessárias. “Quando eu chegava do trabalho, tomava banho, arrumava tudo e parava só para estudar, pra não precisar interromper nada”. Não havia na rotina de Débora uma preparação minuciosa para o início dos estudos. Buscava otimizar seu tempo, mas de maneira um pouco desorganizada. “Não tinha muito isso, não. Eu tenho um potinho onde coloco todas as canetas, lápis... Eu pegava esse potinho e os cadernos em cima da cama e ia estudar [risos]”.

Débora atribui a pouca cobrança e o pouco acompanhamento de seus familiares em relação aos seus estudos ao fato de serem pouco escolarizados. “Ninguém me cobrava nada. Aqui em casa, ninguém é estudioso. Vovó tem pouco estudo; papai também. Minha mãe estudou pouco. Ninguém nunca me forçou assim”. De fato, a reconstrução das práticas e seus respectivos contextos, através das narrativas, indicam que a família direcionava suas atenções para outros aspectos da vida social, como em relação aos comportamentos. Porém, é crível que esse tipo de cobrança agia de forma complementar no comportamento de Débora em relação aos seus professores, contribuindo de forma positiva com sua escolarização.

As narrativas das práticas descritas por Débora indicam que foi a partir do Ensino Médio que ela passou a atribuir maior importância aos estudos, pelo menos de forma consciente, relacionando-os com suas perspectivas futuras. Três processos foram importantes nesse sentido: I) quando se conscientiza do sacrifício familiar através das ações e conversas com a tia; II)

quando se aproximou de professores que valorizaram seu esforço pessoal, que estimularam seus estudos e contribuíram para a construção de suas expectativas futuras: “eu sempre soube que para conseguir alguma coisa eu tinha que estudar. A gente ouve na escola isso. Eu ouvia os professores e absorvi”; III) seu processo de politização ampla e, mais especificamente, de uma politização que considera a educação como fator de empoderamento.

Não se pode, porém, presumir que Débora tenha incorporado o que se pode chamar de *habitus* escolar esperado em todos os contextos da prática escolar. Há, em suas ações, comportamentos e atitudes de negação e contestação as normas escolares. Não era raro, por exemplo, pedir para beber água ou ir ao banheiro apenas para andar um pouco, para “esticar as pernas [risos], era muito cansativo ficar sentada o tempo todo”. Pedia e fornecia “colas” nas provas. Ocorria, às vezes, nas atividades em grupo, copiar o conteúdo do colega de classe que realizou a tarefa. “Às vezes é necessário [risos]”.

Percebe-se nas práticas descritas por Débora que sua conduta na escola apresenta uma variação sincrônica das disposições hipercorretivas *versus* variações hipocorretivas. Disposições hipercorretivas que se atualizam em contextos da sala de aula, na presença e na relação com os professores. No caso das hipocorretivas, junto aos colegas de classe e demais colegas de escola, fora da sala de aula, deixando em vigília as disposições hipercorretivas.

É possível inferir, na trajetória de Débora pelo Ensino Médio, que a consciência de suas obrigações possui mais peso que um suposto gosto em relação aos estudos e à rotina escolar. Quando perguntada sobre o que mais gostava de fazer na escola, responde que “não gostava muito de fazer nada”, que “só ia, estudava mesmo e pronto”. E sobre o que menos gostava de fazer na escola, responde que “acho que é ter que ir [risos]”.

O Exame Nacional do Ensino Médio marca uma passagem importante na relação de Débora com os saberes escolares. O ENEM é uma das preocupações dos estudantes do Ensino Médio, principalmente quando estão na terceira série. Débora estava confiante em relação ao exame. Criou expectativas positivas. Achou que não precisaria se esforçar mais do que já vinha se esforçando. Seus professores e até colegas reconheciam seu esforço pessoal. Mas o resultado não foi o que esperava. “Fui mais ou menos [risos]”. Não foi bem em Matemática, o que não a surpreendeu. Mas ficou surpresa com o resultado em Língua Portuguesa. Na redação saiu-se bem, como já esperava. “Não achei que iria errar tanto. Errei muito. Na redação eu fui bem, mas na parte de gramática que errei bastante”.

Débora mobilizou seus esforços para o exame tardiamente. E, ainda assim, por incorporação a uma configuração social específica: quando a comunidade escolar, órgãos administrativos, governos e os meios de comunicação se mobilizam para o exame nacional.

“Fui focar mesmo lá pelo meio do ano. [...] Eu via todo mundo falando, falando, e só eu não tinha começado ainda”. No entanto, para Débora, a motivação veio de si própria, como uma vontade pessoal interna. “A motivação veio de mim mesma, sabe?!”

A mobilização social pré-ENEM exerceu influência na maneira como Débora passou a se organizar para os estudos. Admite que, para estudar, nunca foi organizada como deveria. Porém, preparar-se para o ENEM obrigou-a a sistematizar melhor seus estudos. “Era muitas matérias, sabe?!”. Ainda assim, as dificuldades foram grandes: estudava por conta própria; não mantinha um grupo de estudos com colegas de escola; não fez cursinho ou participou dos chamados “aulões” preparatórios, como é comum ocorrer principalmente em escolas particulares. Ou seja, Débora não pôde contar com orientações, procedimentos e estruturas importantes, que estão disponíveis a uma parcela dos estudantes.

Eu estudava em casa. Sempre que eu chagava do serviço, eu tirava os dias que eu podia. Tinha dia que não tinha como estudar. Aí, eu separava por matéria. Nas segundas eu estudava uma matéria, na terça outra... Estudava por conta própria. [Às vezes] Começava e estudar e não conseguia terminar. Começava a ver e dormia. Na época eu estudava de manhã, trabalhava à tarde e chegava em casa quase 19 horas.

Apesar das dificuldades, Débora acha que a escola contribuiu com seu desempenho. Mais especificamente a professora de Língua Portuguesa, que dava aulas e dicas de redação, sugeria livros e outras leituras. No entanto, avalia que não soube estudar como deveria para esse tipo de exame. “Na verdade, eu acho que estudei errado. Eu estudei muito a teoria, mas tinha muita preguiça em fazer exercícios, sabe?! Não fiz simulados”. Embora tenha ficado muito nervosa antes do exame, pois não sabia como era, de fato, foi se acalmando quando percebeu que poderia produzir uma boa redação.

As condições para o ingresso no Ensino Superior foram construídas, mas ela não deu prosseguimento aos estudos. Sua irmã já havia conseguido iniciar o curso de Pedagogia e, aparentemente, estava se identificando com ela. Sua irmã é uma moça comunicativa. “Fala demais, mas não pega no meu pé [risos]”. O que Débora admira nela é a maneira como persegue seus objetivos com determinação.

Quando terminou o Ensino Médio, no ano de 2019, Débora tentou ingressar no curso de Direito, com bolsa integral. Naquele momento avaliou que seria o melhor curso a seguir. Sua colocação abriu possibilidade para matrícula em um município próximo. Mesmo assim tomou a decisão de não ingressar. Avaliou as dificuldades. Precisava continuar trabalhando e a família não poderia contribuir muito. Ela contava com o salário de Débora, uma jovem em começo de carreira, com a tia enfermeira e com a aposentadoria da avó.

No meio do ano de 2020, tentou novamente. Conseguiu uma vaga para o curso de História em sua cidade e com bolsa integral. No entanto, percebeu que não era o que queria seguir e tomou a decisão de não se matricular. No momento Débora tenta amadurecer qual o melhor curso a seguir e organizar sua vida para o desafio. “Eu acho que não vai ser muito tranquilo não, mas dá para dar conta. Sempre dá [risos]”.

Relações com o saber e sociabilidades no trabalho

O aprendizado de Débora, necessário para a realização de suas atribuições no trabalho, foi comum ao que acontece em grande parte das empresas de médio e pequeno porte, em que jovens recém-contratados aprendem o ofício por intermédio de outros colegas de trabalho, sem contar com algum curso de formação ou qualificação. Assim, Débora recebeu as primeiras orientações de seus colegas de trabalho e, com o passar do tempo, foi aprendendo pouco a pouco. Na verdade, ressalta que ainda está aprendendo.

Um recurso que sempre a ajudou e continua contribuindo com a aprendizagem no trabalho foi o uso de um caderninho de anotações. “Quando eu comecei, na verdade, até hoje, eu uso um caderninho. Eu anoto tudo o que eu faço. De vez em quando eu esqueço uma coisinha, então vou lá e olho, porque é muita coisa”. Diz sempre ter feito uso de anotações, como lista de compras, por exemplo. Tal prática é atualizada com o uso da agenda do celular. Portanto, para o domínio do trabalho que precisa realizar, nunca foi necessário um manual de procedimentos ou leituras mais sistemáticas.

Seu trabalho na empresa segue a seguinte rotina: depois que determinado produto é vendido, o funcionário que realizou a venda o encaminha para Débora, que confere se ele não apresenta nenhum defeito. Depois de inspecionado, o produto é limpo e entregue ao cliente. A conferência prévia do produto não elimina a possibilidade da existência de algum defeito de fabricação, perceptível quando a peça é posta em funcionamento. Diante disso, não é raro um cliente voltar para reclamar do produto. Em situações como essas, o trabalho que Débora realiza necessita de um tipo muito específico de aprendizado, que ela resume em poucas palavras: “tem que saber lidar com o ser humano [risos]”.

Outra de suas funções é o cadastro de clientes no sistema da empresa, sejam de pessoas físicas ou jurídicas. Débora acha essa tarefa “um pouco chata”, além de deixá-la ansiosa. Normalmente o cliente fica à sua frente, esperando o término do procedimento, “pressionando”, como ela diz. Quando o cadastro é de pessoa jurídica “é muito mais difícil, porque tem que tomar muito cuidado com o CNPJ e o trabalho acaba ficando mais demorado. As pessoas estão sempre com pressa”.

Em suma, Débora reconhece que seu trabalho não necessita de muita preparação prévia, portanto não costuma se programar para o dia de trabalho. Mas, no começo, como aconteceu com sua entrada no Ensino Médio, sentiu um pouco de dificuldade de adaptação. E, também como aconteceu na experiência escolar, “acabei dando conta [risos]”.

Débora percebe que as condições de trabalho poderiam ser melhores. A loja em que trabalha não abre espaço de diálogo com os funcionários para que estes possam opinar sobre as condições ou sobre os procedimentos próprios da empresa. Débora até gostaria de fazer alguma sugestão ou até mesmo reivindicar, no entanto afirma: “não faço nem em sonho [risos]”.

Ela já havia passado por ocasiões em que sentiu que a dona da empresa provocava situações para humilhá-la. Também já havia passado por uma situação constrangedora com um cliente. Poderia descrever para mim? Solicito a ela. “[Silêncio] Posso [dito de forma arrastada]. Ah, não sei. Às vezes falam umas coisas que a gente não gosta e a gente não pode responder. Só ignora”. O que sentiu? Perguntei. Resposta: “Raiva [risos]. Mas a gente não pode falar nada”. Assim, apesar da maturidade política de Débora e seus posicionamentos, a resposta a algumas situações são inibidas, dependendo do contexto.

Ela convive com muita gente no trabalho. “A gente zoa o tempo todo”. Claro, sempre quando os donos da empresa não estão por perto. Novamente se percebe situações sincrônicas das disposições hipercorretivas *versus* disposições hipocorretivas. Hipercorretivas que se atualizam na presença de seus empregadores e hipocorretivas quando está junto aos colegas de trabalho, longe da vigilância de seus empregadores.

Alguns colegas de trabalho são mais próximos, como é o caso de Jessé, Daniela e Poliana. Dentre eles, o Jessé “é o mais perturbado [risos]”, divertido, implica com os colegas. Daniela é uma moça mais séria e introspectiva. Já Poliana é bem-humorada, fala o tempo todo e possui uma inteligência que provoca admiração em Débora.

Amplios domínios de relações e práticas

As atividades de lazer de Débora são muito selecionadas. Não sai com muita frequência para programas com as colegas. Por sinal, gostar de sair em demasia é uma característica que Débora não aprecia muito em suas colegas. “Não que eu não goste de festa. Eu gosto. Mas elas gostam excessivamente, sabe? [risos]. Tem vez que todas saem e eu fico em casa”. Quando está com vontade de sair, prefere ir ao cinema ou à praia, quase sempre com a irmã e a tia. Nesses momentos, sua tia assume o papel de amiga.

Ser mais seletiva em relação ao lazer não a impede de ser vaidosa. Apesar de afirmar não se preocupar com modas, diz que, desde que começou a trabalhar, passou a comprar muitas

roupas e maquiagens. Também cuida com esmero das tranças aplicadas em seu cabelo. Considera-se uma pessoa um pouco consumista. “Qualquer coisinha que eu vejo eu quero comprar: maquiagem, batom...”. Às vezes compra o que nem está precisando no momento, quando vê um produto que lhe interessa em alguma loja. Ainda assim, consegue guardar um pouco de dinheiro.

Diz gostar de ler, mas não o faz com frequência. Assume ter preguiça. Neste caso, o gosto pela leitura não se constituiu em uma disposição. Em sua família a leitura não é uma prática cotidiana. Quando muito sua avó realiza algumas leituras de textos bíblicos à noite. Na sua casa, ou mesmo nas casas em que morou, não havia muitos livros. Portanto, a leitura para além das necessárias a realização de atividades escolares é recente na vida de Débora e, ainda assim, não é muito frequente.

Não participa de grupos ligados a arte ou a cultura, como na dança, no teatro, na música. Também não pratica a arte de desenhar, pintar ou escrever poesias. “Não tenho talento nenhum para isso [risos]”. Mas gosta muito de ouvir música. Seu gosto vai da MPB e o Rock ao Sertanejo Universitário. Gosta de Renato Russo, Cássia Eller e Charlie Brow Jr. Admite que as letras das músicas do chamado Sertanejo Universitário. “Não tem nada, só barulho [risos]”. Mas gosta de dançar um pouco. O gosto pela MPB e o Rock foi estimulado na escola, desde o Ensino Fundamental. Professores citavam muitos artistas e bandas. Ela se interessou e passou a gostar.

Débora e sua família são católicos, com exceção do pai, que não participa de nenhuma religião. Os demais limitam seu compromisso à participação nas missas de fim de semana. Antes eram evangélicos. Visitaram algumas igrejas e acabaram se identificando com a Católica. O que atraiu Débora ao catolicismo não está muito claro para ela. Supõe que, talvez, seja porque se sentiu acolhida, posto que alguns colegas já participavam. Mas a avó também foi importante nesse caso, pois foi a primeira da família a aderir ao catolicismo.

Apesar de não se considerar uma católica praticante, Débora coordenou um grupo de jovens ligados a Pastoral da Juventude, em sua comunidade. Certo dia recebeu o convite para participar, ficou e acabou assumindo a coordenação do grupo durante algum tempo. “Não quis falar não e acabei gostando [risos]”. Os encontros contavam com cartilhas sobre diversos temas políticos e sociais. “Um monte de temas legais”. É possível inferir que essa experiência na Pastoral da Juventude, lendo e debatendo temas políticos e sociais em grupo, possa ter ampliado sua visão política. “Gosto. Tenho vergonha, mas eu gosto”. Esse posicionamento se tornou perceptível nos relatos de suas memórias, ou seja, na forma como interpretou sua própria trajetória.

Considera-se ideologicamente de esquerda, embora não consiga, ainda, teorizar com mais propriedade o que consiste esse espectro político. Diz-se muito preocupada com as questões sociais. O olhar que desenvolveu sobre questões sociais lhe deixou sensível a temas como o racismo, a homofobia, as desigualdades sociais. Simpatiza-se pelos movimentos negros, movimentos de mulheres e dos setores minorizados, como o LGBTQA+. Apesar de nunca ter se aproximado, de fato, dessas representações, costuma segui-las nas redes sociais. Também nunca se aproximou de nenhum partido político. Diz que nunca houve situação em que se sentisse envolvida. Evita se prolongar em debates pelas redes sociais. Para ela não está havendo debates, pois as pessoas se agriem o tempo todo.

Quando perguntada se admira alguma pessoa, próxima ou distante, destaca que admira a inteligência de Gabriela Prioli, uma advogada criminalista e comentarista de política. Quando perguntado se há alguém que repudia, responde, com um tom de voz mais ácido, o Presidente da República. “Ele não me representa em nada. É violento em todos os sentidos”.

Durante a entrevista, li para Débora uma resposta sua, quando respondeu ao questionário aplicado durante a primeira etapa do trabalho de campo desta pesquisa. A pergunta foi o que significa, para ela, aprender. Na época, respondeu: “evoluir, pois a inteligência é a maior resistência contra o governo”. Sua reação: “gente... Não lembrava. Forte! [risos]”. Perguntei se o governo é algo a ser combatido. Resposta: “eu acho que o governo atual, sim. Ele busca muito alienar as pessoas. Quanto menos as pessoas questionarem, melhor para eles”.

Enfim, apesar dos desafios que enfrentou com a família, Débora não mudaria sua vida. Considera-a imperfeita, mas se orgulha de sua trajetória. Faz planos futuros para ter um emprego que a realize. Se vê realizada futuramente com sua própria “casinha” e sua própria família. Mas, por enquanto, isso não está em seus planos mais imediatos. Primeiro pretende fazer uma faculdade, viajar...

4.2.1 Análise do patrimônio de disposições de Débora de Fátima

A hipótese é que as disposições individuais de Débora de Fátima, possivelmente relacionadas a sua persistência e êxito escolar, podem ser interpretadas a partir das seguintes possibilidades: **disposições à autonomia e à independência** e **disposições hipercorretivas**. Com relação a esta última, é importante ressaltar que se manifesta em contextos muito específicos, sofrendo concorrência das disposições hipocorretivas. Mas, para os objetivos da pesquisa, o foco será na análise da hipercorretividade, que se apresenta como fator importante ao êxito escolar. A disposição hipocorretiva, neste caso, é apresentada como uma disposição concorrente.

1ª DISPOSIÇÃO: Disposição para autonomia e independência.

Categoria da disposição: Disposição a agir.

Descrição: Para os objetivos desta pesquisa, entende-se por pessoa autônoma e independente aquela que possui e faz uso da aptidão e competência de gerir a própria vida. Da pessoa que toma suas próprias decisões e se autogoverna, seguindo as próprias normas de conduta moral.

Gênese: É possível depreender que a origem dessa disposição esteja no contexto familiar, mais especificamente a partir da combinação de duas características. A primeira diz respeito aos exemplos de vida de sua mãe, sua avó e sua tia. As decisões de sua mãe sobre trabalho e as maneiras de condizir sua vida são tomadas de forma autônoma, a partir de suas próprias convicções e perspectivas, assumindo para si ônus e o bônus de tais escolhas. Sua avó, abandonada pelo marido, tornou-se um exemplo de superação, uma “mulher de muita força e coragem”. Sua tia construiu uma vida autônoma e independente, no entanto, de forma mais consequente e planejada que a mãe de Débora.

A segunda refere-se à lacuna deixada pela autoridade parental a respeito de alguns temas importantes, como, por exemplo, o acompanhamento e cobrança na trajetória escolar de Débora. Essa lacuna abriu espaço para que ela tomasse decisões muito importantes, mesmo quando ainda estava em idade de tutela, desenvolvendo, simultaneamente, senso de responsabilidade sobre as decisões tomadas. Essa autonomia nas decisões escolares são constantemente atualizadas em sua vida em outros contextos.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: as disposições de Débora para autonomia e independência podem ser identificadas desde a sua infância: quando ficou reprovada pela primeira vez, negando-se a estudar por birra; quando ficou reprovada pela segunda vez porque decidiu não ir fazer a prova de recuperação; quando, ao mudar de cidade, decidiu procurar emprego; na maneira como decide sobre como conduzir seu lazer, independente da insistência de colegas ou familiares; no trabalho, quando busca, com recursos próprios, aprender o ofício; quando decide por uma religião e o trabalho de formação com os jovens dentro da Pastoral de Juventude. Portanto, esses comportamentos são transferíveis: nos contextos doméstico e escolar, no trabalho e em outros domínios sociais, como na religião e lazer.

Inibição ou estado de vigília: Em contextos de interferência de sua tia, quando ela, através de conselhos e argumentos, exerce um poder de ponderação sobre as atitudes e possíveis decisões de Débora.

2ª DISPOSIÇÃO: **Disposição hipercorretiva em situações de desvantagem hierárquica**

Categoria da disposição: Disposição a agir.

Descrição: Considera-se comportamento hipercorretivo a conformação ou obediência, por parte sujeito, às regras e condutas próprias de um determinado ambiente ou contexto, por vezes até sob uma forma rigorosa de autocontrole. O comportamento hipercorretivo pode ser vivenciado de forma mais ou menos tensa.

Gênese: Na dinâmica familiar, em um contínuo. Quando vivia no interior, sua mãe corrigia seu comportamento com cobranças, com tarefas incumbidas e, às vezes, até com castigos. Andando no interior, a avó exercia uma cobrança indireta, mas entendível as meninas da casa. Depois da mudança de cidade, a tia passa a exercer um papel fundamental, mas a partir de outra dinâmica, através de conselhos, conversas e se mostrando companheira.

No entanto, concorrem com os comportamentos hipercorretivos, os comportamentos hipocorretivos. Tudo indica que estes também têm sua origem na dinâmica familiar, embora pareça contraditório. A dinâmica doméstica é atravessada por ambivalências e inconstâncias. Ambivalência porque a presença do pai de Débora representou um contraponto aos esforços de correção empreendidos por sua mãe e pela avó. Inconstância, porque as constantes mudanças de rotina possivelmente dificultaram a sedimentação dos comportamentos hipercorretivos.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: As disposições de Débora para hipercorretividade em situações de desvantagem hierárquica foram importantes ao êxito escolar de Débora, pois se manifestaram de maneira recorrente em sala de aula, com os professores, durante todo o percurso escolar. A hipercorretividade tencionava contra a tendência de Débora à distração. Esse comportamento se atualiza no trabalho, quando está na presença dos proprietários da empresa ou dos clientes, mesmo em situações constrangedoras. Atualiza-se também na moderação e prudência com que utiliza as redes sociais. Portanto, esses comportamentos são transferíveis: no contexto escolar, no contexto de trabalho e no ambiente virtual das redes sociais.

Inibição ou estado de vigília: A inibição ocorre quando prevalece os comportamentos hipocorretivos. Ocorrem na escola, quando rejeita as regras escolares junto aos seus colegas: fornece e pede “colas” nas avaliações; copia atividades de outros colegas; etc. No trabalho, quando implica com outros funcionários mais próximos. E até no contexto doméstico, quando dá dificuldade de se organizar mais adequadamente para os estudos.

Competências complementares às disposições

Por fim, há de se considerar três competências que indicam haver contribuído, de forma complementar, no imbricamento das disposições identificadas com a persistência e o êxito escolar. Quais sejam:

1^a) **Competência em valorizar a inteligência:** É possível perceber que um aspecto que Débora destaca nas pessoas que admira é a inteligência, em alguns exemplos da inteligência combinada com a determinação.

2^a) **Competência ao bom relacionamento social:** Percebe-se que o bom entrosamento é uma característica importante na vida de Débora, pois contribui com sua adaptação nos diversos contextos, como no doméstico, no trabalho e, principalmente, na escola, em especial com os professores, favorecendo as relações com os saberes escolares. Esse comportamento é próprio de sua mãe, de sua tia e de sua irmã mais velha e é atualizado com algumas das amigas que mantêm relações mais duradouras.

3^a) **Competência política:** Possivelmente é a competência mais recente adquirida, a partir de sua atuação com jovens na Pastoral da Juventude. A hipótese é que a maneira como interpretou sua trajetória tenha sido influenciada por sua politização. Sua politização, mesmo que de forma secundária, impulsiona suas perspectivas futuras de empoderamento pelos estudos.

4.3 Retrato Sociológico de Jonas Firmino: “quero ser o topo do mundo”

*Jonas Firmino estava com 18 anos quando concedeu as entrevistas. Havia acabado de iniciar a graduação em Engenharia de Produção na Universidade Estadual do Norte fluminense Darcy Ribeiro e estava começando a construir perspectivas em prolongar ainda mais os estudos, com o mestrado e, quem sabe, o doutorado. Além do mais, ele é de muitas amizades, comunicativo e simpático. Sua forma respeitosa de conversar faz lembrar aquelas crianças que sempre ouviram reprimendas de pais e avós sobre a maneira “correta” para se dirigir aos adultos. É o filho do meio dentre três. Não conhece o pai e não tem padrasto. Foi criado pela mãe, por quem nutre imensa admiração, e pela avó, em uma casa ainda muito por terminar. Também se referencia de forma significativa em seu irmão mais velho, o mais estudioso da família. Seu percurso de trabalho foi atrelado, desde muito novo, à vida doméstica: primeiro como ajudante de pedreiro e, em seguida, prestando serviços de manutenção de computadores e celulares, ambas as atividades desenvolvidas na própria residência. Suas perspectivas em relação à carreira profissional ainda não estão muito claras. Seu percurso no ensino fundamental foi muito entrelaçado à vida comunitária, coincidindo amizades dentro e fora da escola. No ensino médio começa a estabelecer novos sentidos e compromissos em relação aos estudos e planos para sua vida futura. A reconstrução e interpretação das práticas, trajetórias e contextos de vida de Jonas Firminio conduz a identificação das seguintes disposições que podem estar relacionadas ao seu êxito escolar durante o ensino médio: **disposição a autovalorização e disposição a valorização do trabalho**. Apresentou, também, algumas competências que se mostraram complementares às suas disposições para o êxito escolar: competência ao bom relacionamento e competência ao autocontrole.*

Condições de realização das entrevistas

O contato com Jonas Firmino foi intermediado por sua professora de Física e ex-colega de trabalho do pesquisador. A professora fez contato pelo Whatsapp, perguntando-lhe se havia objeção em participar de uma pesquisa, concedendo entrevistas. Com o retorno em sentido positivo, foi realizado o primeiro contato com o entrevistado por telefone.

O primeiro contato com Jonas foi realizado no dia 28 de maio de 2018. Na primeira conversa, foram expostos os objetivos da pesquisa de forma genérica, mas detalhada como seriam realizadas as entrevistas: a quantidade de encontros, os temas, os recursos e o tempo previsto em cada encontro.

Para se evitar possível influência no conteúdo das respostas, deixou-se para se revelar os critérios da escolha do entrevistado durante as entrevistas, no momento em que julgássemos mais adequado, mesmo admitindo a subjetividade que envolve a percepção deste momento. Nessa mesma conversa foi acordado o cronograma de encontros. Eles seriam realizados semanalmente, sempre às segundas-feiras, por volta das 15h.

Com exceção da primeira entrevista, que foi esquecida por Jonas, as demais aconteceram como combinado. No dia da primeira entrevista o tempo estava frio e chuvoso e o entrevistado adormeceu. Mas desculpou-se pelo ocorrido horas depois. “Errei com o senhor”, disse ele. Em todas as ocasiões, o entrevistado se comportou de forma receptiva e simpática.

A primeira entrevista foi feita por telefone, devido a problemas de conexão com a internet. As demais aconteceram de forma remota, como previsto. Em duas ocasiões o sinal de transmissão foi perdido, mas recuperado em seguida. As ocorrências não comprometeram, portanto, os trabalhos com o entrevistado em questão.

A infância sob dura, mas afetiva proteção materna

Jonas Firmino é o filho do meio, dentre os três filhos de Karina. Mora com a mãe, a avó, dois irmãos e ainda quatro cães. O irmão mais novo é, na verdade, um primo criado como irmão. Moram em uma casa ainda muito inacabada, quase sem decorações, como quadros ou outros enfeites. No máximo poucas plantas na área externa. Há o necessário à vida cotidiana, nada muito além. Também há um pequeno quintal nos fundos, onde, nos dias frios, se esquentam no sol.

Nunca conheceu seu pai biológico e não tem padrasto. Jonas e os irmãos foram criados pela mãe e pela avó. É com muito orgulho que conta como sua mãe, sozinha, criou os filhos. Admira, sobretudo, a “persistência, a vontade de querer dar o melhor possível pros filhos”. Jonas também reconhece o papel da avó, cuja história é parecida: criou, sozinha, quatro filhos.

Karina é vista por Jonas como uma mulher séria, muito trabalhadora, de conversa ponderada e sempre vigilante em relação aos filhos. “Eu nunca vi minha mãe de conversinha, não. Era mais conversa com as vizinhas aqui. Mais assuntos de trabalho”. Quando perguntado sobre pessoas que admira profundamente, responde:

Acho que só tem minha mãe. Porque ela sempre foi muito guerreira, né! Sempre foi trabalhando muito. Sempre foi muito presente na minha vida. De ia na escola... Sempre estava aqui para conversar, mesmo tendo de trabalhar. Aí eu pensei... Teve época até que eu pensava que ela estava trabalhando demais. Mas eu sei que estava fazendo por nós.

Jonas sempre dividiu o quarto com os dois irmãos. Nos dois últimos anos é que essa rotina mudou significativamente⁵¹. No ano de 2019, Jhonatan, o filho mais velho, ingressou no curso de Engenharia da Computação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),

⁵¹ As entrevistas com Jonas Firmino ocorreram durante o mês de junho de 2020. Devido aos efeitos da pandemia do Covid-19, Jonas e o irmão mais novo retornaram para casa e estavam participando de aulas remotas. Jhonatan, o irmão mais velho, ainda não havia retornado. A família estava em estado de apreensão sobre como ficaria sua situação na universidade e/ou se necessitaria retornar para casa.

portanto, passou a morar fora da cidade a maior parte do ano. Em 2020, Jonas e o irmão mais novo ingressaram nos cursos de Engenharia de Produção e Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo, respectivamente, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Devido às limitações financeiras e até mesmo pela própria dinâmica de suas rotinas, não costumam fazer passeios em família ou outros programas externos. Nem mesmo visitar parentes fora de datas festivas, como aniversários. Assistiam muitas séries e programas de TV. Os meninos estudavam, tinham suas amizades e suas obrigações na divisão do trabalho doméstico.

Quando criança, Jonas foi um garoto um pouco quieto em casa, mas “bagunceiro” na rua, com os colegas. “Porque, aí, não tinha minha mãe vigiando [risos]”. Um garoto que se diz muito distraído. “Falam que eu me desligo às vezes”. Um tipo de comportamento muito parecido com o de sua avó. “Ela se desliga direto, mais do que eu [risos]”. E são várias as situações em que a avó de Jonas protagonizou situações até cômicas, como no dia em que atrasou o preparo do almoço porque se distraiu ouvindo os pássaros cantando perto da porta da cozinha. A avó de Jonas é uma senhora muito comunicativa, assim como o próprio neto. “Conversa com todo mundo, chega a ser chata”. Uma mulher capaz de estabelecer longas conversas com pessoas desconhecidas a partir de um simples cumprimento.

A mãe de Jonas sempre se preocupou em saber quem eram suas amizades. Era de conhecimento da família o envolvimento de alguns jovens do bairro com bebidas e drogas, e isso a preocupava sobremaneira. No entanto, Jonas nunca se envolveu. “Acho que eles tinham até medo de me oferecer isso e eu falar para minha mãe. Minha mãe era muito brava”. Karina tampouco permitia que Jonas saísse do bairro, quando era um pouco mais novo, mesmo se fosse para jogar bola com os colegas. Mesmo mais crescido, Karina continuava a determinar seus horários de forma rígida. “Ela me falava que quando chegasse do trabalho já era para eu estar dentro de casa. Aí, eu sabia a hora que tinha de voltar”. Jonas, porém, vez ou outra, aprontava das suas.

Às vezes, eu atrasava de propósito. Via o ônibus chegando, mas deixava passar, pra chegar atrasado. Mas agora não faço mais, porque na época minha mãe falava que não ia mais me bater de chinelo. Que ia me bater de correia e fio. Aí eu parei né! [...] Mas eu já apanhei muito, por causa de bagunça na escola. Eu era mais quieto em casa, aí ela não acreditava. Aí, quando eu admitia, ela me descia a porrada.

Ter sido “desobediente” com sua mãe é algo que Jonas se arrepende profundamente. Esse arrependimento é alimentado pelo reconhecimento do esforço que ela sempre fez pela família. Certa vez, por exemplo, quando Karina iria realizar um trabalho como garçoneiro em

uma festa, deixou a ordem para que os meninos não saíssem. Além de desobedecerem, Jonas ainda quase quebrou o braço em uma queda. O ocorrido foi marcante “Fiquei com muita vergonha. Eu nunca mais desobedeci assim”.

O trabalho entrelaçado à vida doméstica

A dinâmica do trabalho doméstico era sempre coordenada por Karina. Como ficava a maior parte do dia fora de casa, no emprego, deixava as tarefas para os três jovens da casa. “Aí, cada um tinha seu dia de fazer as coisas: varrer a casa, lavar vasilhas, fazer comida. [...] Mas, no final, era ela que fazia a maior parte mesmo [risos]”. Na ausência das tarefas prontas, segundo Jonas, sua mãe “já chegava brigando” e, provavelmente, já muito cansada, depois de um dia de trabalho visitando casas da comunidade como Agente de Saúde. Jonas não gostava muito das tarefas, principalmente quando tinha de lavar vasilhas.

Jonas começou as primeiras experiências de trabalho para além das tarefas domésticas aos onze anos de idade, como ajudante de pedreiro de seu tio, trabalhando na sua própria casa. Naquela época, sua mãe precisou adicionar dois cômodos à casa e, para tanto, ocuparia parte do terreno que havia na área dos fundos. O tio de Jonas, irmão mais velho de sua mãe, foi convidado para o trabalho e convocou Jonas para ajudá-lo. O tio de Jonas recorrentemente o pressionava, e também aos seus irmãos, a começarem a trabalhar o quanto antes. Dizia “que na idade de vocês eu já trabalhava... que não sei o quê... [risos]”. Foi quase que inevitável que comesçassem a trabalhar para terem seu próprio dinheiro.

Não obstante a forma um tanto ríspida que o tio de Jonas insistia para que os meninos comesçassem a trabalhar cedo, não há indícios de ressentimentos. O tio consumia álcool em demasia e isso gerava alguns desentendimentos em família. Nem por isso Jonas deixou de reconhecer no tio um homem trabalhador e honesto; de considerá-lo o mais trabalhador da família. “Ele sempre falou que se for para beber, você bebe com seu dinheiro; você trabalha para ter o seu dinheiro, as suas coisas”.

A mãe não pressionava os filhos dessa maneira. Se dependesse de sua vontade, eles só se dedicariam aos estudos. Acontece que tanto a mãe de Jonas quanto a avó lhes transmitiam mensagens fortes em direção ao trabalho, mesmo de forma implícita, quando sempre reforçavam as memórias de como começaram a trabalhar cedo na vida. Portanto, ingressar no trabalho ainda prematuramente sempre fez parte das formas de socialização na dinâmica dessa família. E foi dessa maneira, dentro da dinâmica familiar, que Jonas continuou a realizar outros tipos de trabalho, como o de prestar serviços de manutenção de computadores e celulares.

Jonas começa a prestar serviços de manutenção de computadores e celulares em sua própria casa. “Eu fazia de tudo, na verdade, porque eu trabalhava meio que em casa. Eu consertava computador dos outros. Eu formatava telefone”. Esse novo trabalho ocorreu por influência do irmão mais velho, que já trabalhava com equipamentos eletrônicos. Não só trabalhava com eletrônicos, mas gostava do ramo. A escolha de seu curso superior não foi, portanto, aleatória. Segundo Jonas:

Sobrou pra mim por causa do meu irmão mais velho. [...] Eu andava muito com meu irmão e minha mãe achou que eu também sabia fazer as mesmas coisas que meu irmão fazia. Foi quando meu irmão foi estudar em São Paulo. Aí os clientes que meu irmão tinha... Que às vezes continuou dando problema, eu tinha que resolver. [...] Eu fui vendo vídeo e fui perguntando meu irmão, aí aprendi. Um pouco, né! Eu sei um pouco. Não sei muito não.

O papel da mãe de Jonas foi decisivo não apenas para que ele assumisse os trabalhos do irmão, mas para a organização de sua agenda e na relação com a clientela. Como Jonas estudava no turno matutino e, vez ou outra, fazia um cursinho à noite, os trabalhos deveriam ser feitos sem que atrapalhassem a escola. Era sua mãe, inclusive, quem estipulava valores e cobrava pelo serviço pronto. Jonas era envergonhado para essas tarefas. “Ficava... ficava... Eu não consigo ir na casa das pessoas e pedir meu dinheiro. Dava vergonha”.

É possível que o controle de Karina sobre o dinheiro que Jonas recebia pelos serviços prestados em manutenção de equipamentos eletrônicos tenha contribuído na formação de sua postura em relação ao consumo. Contribuiu, da mesma forma, as orientações de Jhonatan, que o aconselhava a poupar e a pensar mais à frente. “Geralmente eu não gosto de gastar dinheiro não. Você gasta dinheiro agora e quando precisa não tem”. Jonas costumava guardar seus pagamentos para determinadas necessidades, como o computador que necessitava para suas tarefas de escola e seus estudos.

Percebe-se que esse processo em direção ao trabalho ocorreu sob certo nível de resignação, mas não por rejeição. Jonas achava o trabalho muito cansativo “Eu queria jogar bola”. Seu depoimento em relação ao trabalho revela certa contradição de sentimentos. Quando perguntado se foi bom ter começado a trabalhar cedo, responde: “algumas vezes eu acho que não, mas algumas vezes... Naquela época eu achava que sim”. Portanto, a análise da socialização familiar de Jonas conduz à inferência de que a experiência doméstica com o trabalho foi intensamente significativa, principalmente pelo exemplo da avó, que é aposentada como trabalhadora doméstica, mas, principalmente, pelo exemplo sua mãe.

A mãe de Jonas fez um curso de Pedagogia, quando seus filhos eram ainda muito pequenos. Naquela época já trabalhava como Agente de Saúde, e assim continuou, mesmo

depois de terminado o curso. Jonas mantém a memória de ver a mãe saindo para o trabalho, chegando do curso e realizando as atividades em casa. Sempre se deslocando de transporte coletivo. Às vezes ela reclamava do trabalho, sobretudo quando precisava andar sob intenso calor, de casa em casa.

Depois de conseguir ingressar em uma universidade, Jonas passou a nutrir uma perspectiva esperançosa a respeito da carreira futura. Almeja um bom emprego e ser bem-sucedido. Ser bem-sucedido para ele envolve mais que um bom salário: é também manter uma boa relação com as outras pessoas, executar bem o trabalho designado e conquistar os objetivos traçados. As perspectivas futuras de Jonas não excluem a sua família. Deseja um emprego que possibilite contribuir com o sustento da mãe e da avó: “elas sempre deram tudo pra mim, sem deixar nada, que eu precisava, faltar. Eu queria dar uma vida melhor para elas também, né!”.

O ensino fundamental atrelado à comunidade

Jonas estudou todo o ensino fundamental em uma única escola, localizada no bairro onde mora. No início do ensino fundamental II, começou a ter consciência de sua predileção pela Matemática. O mesmo não acontecia em relação às disciplinas da área de humanas. Achava Geografia muito difícil de aprender e passou a não gostar de História, após zerar uma prova. “Foi a única vez que tirei nota baixa. Nem foi baixa, foi zero. Nem mostrei pra minha mãe. Sei lá... eu fiquei com medo da minha mãe me bater [risos], aí eu só refiz a prova lá e consegui passar”. Tudo indica que a autoconfiança o traiu ao realizar a prova. Ele sempre achou as atividades de História fáceis de resolver, mas não conseguiu realizar a prova. “Eu sabia que eu acertava, aí chegou na hora da prova eu errei tudo”.

Empenhava-se para realizar as atividades propostas pelos professores somente nos horários das aulas. “Fazia na escola ou não fazia. Eu não conseguia fazer dever dentro de casa não. [...] A gente brincava muito”. Porém, conseguia estudar um pouco para as provas, principalmente nos horários em que seu irmão mais velho, o Jhonatan, também estava estudando. Nesses momentos encontrava ambiente mais propício para os estudos: a avó nos trabalhos domésticos, a mãe no emprego, o irmão mais velho concentrado nos estudos e o irmão mais novo estudante em outro turno.

Jhonatan sempre foi muito estudioso. Dedicava boa parte de seu tempo ao aprendizado. “Ele é o que mais estudava na família”. Não era raro para ele se destacar em gincanas escolares, respondendo às perguntas formuladas pelos professores. Segundo Jonas, as comparações entre eles se tornaram frequentes. “Ah... seu irmão fez isso... seu irmão... não sei o quê... [...] Acho que ele me inspirava um pouco para ser melhor... ser melhor que ele”. Dessa forma, é possível

inferir um elevado grau de influência das práticas de Jhonatan sobre o percurso escolar de Jonas, não só no que diz respeito à sua inclinação por competitividade, mas também em relação à cooperação e ao companheirismo, como bem demonstram as palavras de Jonas quando, dirigindo-se a este pesquisador, tece elogios ao irmão: “o senhor ia gostar muito dele [risos], ele é muito estudioso”. Jonas admira sobremaneira a inteligência de Jhonatan

Essa postura, às vezes competitiva, se dava também em relação ao irmão mais novo. Ambos mantinham uma rotina comum. “Geralmente nós fazíamos tudo juntos também. [...] Algumas vezes as pessoas falavam que ele era mais inteligente que eu. Outras pessoas, que eu era mais que ele”. Assim, tanto em relação ao irmão mais velho quanto ao irmão mais novo, Jonas absorvia os discursos a eles direcionados como uma justificativa para que se distinguisse de ambos.

Ter estudado em uma escola no próprio bairro e, sendo Jonas um rapaz amigável, o ensino fundamental tornou-se um período agradável. “Mesmo que você saia... [da escola], conversava com a pessoa do lado de fora, dentro da escola você via a pessoa de novo e dava para continuar conversando”. Em razão dessas amizades, mesmo não gostando de realizar as atividades escolares em casa quando elas eram em grupo, a situação se modificava. “Acho que eu gostava mais porque também eram meus vizinhos, né!”. Pela mesma razão, facilitava certos artifícios para a realização e apresentação dos trabalhos. “Era aquele esquema: uma pessoa fazia e os outros apresentavam. E a gente decidia tudo isso no videogame. Coisa de criança, né! [risos]”.

Bem entrosados, Jonas e seus colegas de escola e de bairro conversavam bastante sobre animês e desenhos animados em geral. Na escola, conseguiam criar códigos que funcionavam bem para as “colas”, quando as provas eram elaboradas com questões de múltipla escolha. E, nem sempre, para Jonas, pedir “cola” significava não saber as respostas. “Às vezes era por preguiça mesmo, de você ter que pensar na resposta”. Porém, durante o ensino médio, não pedir “cola” passou a ser uma questão de orgulho.

Possivelmente, como se verá mais adiante, durante o ensino médio, Jonas já incorporaria uma certa noção da importância de esforço pessoal. Assim, era necessário sair-se bem nas avaliações como resultado do próprio empenho. Até admitia passar alguma “cola”, mas para pessoas mais próximas. Para outros estudantes, poderia até informar a resposta errada, de propósito. “Ah, não... eu sentia que a pessoa estava querendo só se aproveitar”. Em suma, no que diz respeito às atividades escolares, Jonas apresentava forte inclinação a autoestima intelectual.

Acho que eu era muito orgulhoso. Eu não gosto que os outros... Que as pessoas pensem que são melhores que eu. Eu sempre quero ser melhor em tudo. Quero ser o topo de todo mundo. Isso deve ser por causa da comparação com meu irmão, né! [...] Porque sempre meu irmão era melhor que eu.

Ficaram, do ensino fundamental, boas recordações dos jogos de interclasse, principalmente para os estudantes que, como Jonas, gostavam de praticar esportes. “Quando você fazia um gol e todo mundo gritava seu nome e ficava falando daquilo o ano todo [risos]”. Mas também de momentos desagradáveis, como por exemplo nas ocasiões em que ligavam a sua imagem à de seu irmão mais novo. “Tinha vezes que eu nem fazia bagunça, era ele, mas meu nome ficava envolvido”. Ou mesmo quando chamavam ele e o irmão de Irmãos Metralha⁵², o que lhe desagradava sobremaneira. E algumas pequenas frustrações pelo fato de os colegas nunca terem o chamado de “negão”, como sempre quis. “Mas como eu sou baixo ...”. Porém, ao contrário, para implicar, os colegas os chamavam de “branquelo”.

O ensino médio como marco de um novo compromisso com os estudos

Jonas confessa que nunca gostou realmente de estudar os conteúdos escolares e que não foi um estudante muito comprometido. “Gostar eu não gosto não”. Porém, no ensino médio seu percurso escolar sofre uma reconfiguração e os estudos adquirem novo significado, passando a ser visto como um fator importante o seu futuro. “Mas é preciso para minha vida. Eu sinto mais como necessidade. Pra conseguir evoluir”. O compromisso com os estudos passa a ser visto como um caminho para realizações futuras. “O que eu queria mesmo eu consegui, que é entrar na faculdade”. Já pensa na possibilidade de prolongar ainda mais seu percurso escola, fazendo mestrando e, quem sabe, o doutorado.

A passagem para o ensino médio gerou sentimentos que iam da felicidade ao medo. Medo porque não iria para a nova escola com seus colegas mais próximos, e também porque sua impressão sobre a escola não era positiva, devido a comentários de que lá ocorriam muitas brigas e assaltos nas proximidades. Impressão que rapidamente se desfez. “Sei que não é o melhor clima de todos, mas é ótimo estudar lá. Os professores ajudam. A coordenação ajuda. Acho que era muito exagero que tinha”.

Além do mais, logo se enturmaria com muitos colegas da escola. “Eu sempre andei em grupo. [...] Tinha... Tinha uma turma enorme. [...] Fazer as coisas sozinho eu acho que não tem graça não”. Convivia bem não só com os colegas de escola, mas também com os professores. “Acho que não sei dizer qual que eu gostava mais”. Mas, certamente, gostava principalmente

⁵² Os Irmãos Metralha formam uma quadrilha de ladrões atrapalhados de histórias em quadrinhos e desenhos animados da Walt Disney.

dos professores mais brincalhões e que não exageravam nos deveres. Jonas reclama de alguns professores que propõem atividades em demasia.

Seu “cantinho” preferido da escola era onde jogava baralho com os colegas. “Acho que ali eu era mais eu [risos]”. Na sala de aula, sempre procurava sentar-se à janela. E, como não gostava de fazer provas... “[...] quando a gente começa a desesperar na hora da prova, a gente olha pra fora e acalma um pouco”. Aparentemente, para ele, sentar-se à janela possui relação com um tipo particular de comportamento agitado. Por isso, quando está em sala de aula:

Fico olhando pra tudo que é lado, quando a professora está explicando a matéria. Não consigo ficar olhando fixo para o professor. [...] Às vezes fico batendo por baixo da carteira, tipo fazendo um pagode [risos]. Porque tem aula que você não pode ir nem no banheiro e fica o tempo todo sentado. Perde um pouco a concentração. Acho que dá meio que um nervoso. Aí você tem de dar um jeito de acalmar.

A dificuldade em realizar as tarefas de casa continuou durante o ensino médio. E seu empenho com as tarefas em sala de aula sofreu um abalo. Um aparente desânimo, que pode estar relacionado ao modelo repetitivo das tarefas escolares propostas. Jonas se satura facilmente com rotinas repetitivas. “Olha... algumas atividades eu não fazia porque eu não queria mesmo. Acho que já estava de ‘saco cheio’ [risos]. Ficava sem ânimo”. Porém, a fadiga em relação às tarefas escolares não lhe enfraqueceu a percepção de responsabilidade quanto às suas atitudes para com a escola. Mesmo sendo muito enturmado e comunicativo, deixava a conversa sempre para depois das tarefas. “Eu fazia primeiro a atividade, depois eu conversava”.

É possível inferir que Jonas já incorporara a consciência da importância dos estudos para o seu futuro, mais especificamente para uma carreira profissional mais valorizada. Como ele mesma relata:

Sim. Eu tinha [consciência], porque minha mãe sempre falou: “ou você estuda ou vai se matar de trabalhar”. Aí... como eu já tinha trabalhado para meu tio, eu já sabia que era difícil trabalhar de sol a sol. Era muito pesado e muito cansativo. Eu não queria, mesmo sendo um trabalho honesto. Eu não quero me matar de trabalhar para ganhar muito pouco. Tipo... só viver para trabalhar. Aí eu quero uma coisa melhor pra minha vida.

Diferente do que acontecia no ensino fundamental, durante o ensino médio os trabalhos em grupo tornaram-se, de certa forma, um problema. Em primeiro lugar porque sua mãe era resistente à ideia de o filho ir para casa de outras pessoas não conhecidas. Em segundo lugar pela própria dinâmica de organização de seus colegas de sala de aula. Jonas relembra que era comum assumir a maior parte das tarefas. “Eles [os colegas] falavam: ‘ah... não estou conseguindo fazer...’. Aí eu pegava e falava: ‘deixa que eu faço tudo, então’”. E isso o chateava

um pouco. Não obstante os problemas durante a organização dos trabalhos em grupo, era durante as apresentações que Jonas sentia prazer, pois nesses momentos os colegas voltavam as atenções à sua apresentação. Ele gostava de sentir-se o centro das atenções.

Em relação ao ENEM, Jonas começou mesmo a se preocupar e se preparar de modo mais consciente em meados da segunda série do ensino médio, ou seja, um pouco tardiamente. Nesse período decidiu, com o apoio da família, a parar de prestar serviços de manutenção de computadores e celulares para se dedicar mais ao exame. “Eu estava meio que decidindo o meu futuro, né!”.

Não seguiu um modelo criterioso de estudo, com resoluções de atividades mais direcionadas ou análises de provas aplicadas em edições anteriores. Sua rotina de estudos consistia em acompanhar, normalmente, as aulas da escola, algumas leituras e videoaulas pelo celular, em sua casa. Mas não de forma exaustiva. Estudava diariamente duas ou três horas, no máximo. Nesse período, seu irmão Jhonatan foi de grande importância para sua preparação, acompanhando-o mesmo de longe:

Eu ia falar que ele ajudou um pouco, mas, na verdade, ele ajudou bastante. Era todo dia me enviando mensagem: “tá estudando?... tá estudando?... não sei o quê”. Até me enviava vídeos com aulas. Aí ele falava: “vê esse vídeo que eu usei também, quando estudei... Olha esse professor aí... Ele explica bem”. Isso tudo ele me enviava.

Apesar de ter alcançado uma nota suficiente para entrar no curso escolhido, avalia que o nervosismo o atrapalhou um pouco nas questões da área de humanas. “Acho que não foi falta de preparo, não. Eu estudei bastante”. Sua mãe preocupava-se em tranquilizar o filho, possivelmente sabendo da ansiedade que recai sobre os estudantes que tentam realizar o exame pela primeira vez. Principalmente em se tratando dos setores populares, que contam com poucos recursos estruturais na preparação para um momento tão importante da escolarização, como cursinhos preparatórios ou aulas de reforço. “Ela sempre falou que sabia que eu era inteligente e que era só fazer com calma. Ela sempre quis que eu entrasse na faculdade”. O irmão também buscava tranquilizá-lo, dizendo que, mesmo se não passasse, poderia tentar no próximo ano. Mas era Jonas que se cobrava, possivelmente em virtude do ranqueamento estabelecido em relação aos irmãos.

Se por parte da mãe de Jonas não havia uma cobrança explícita para com o ENEM o mesmo não acontecia em relação à escola, como é muito comum acontecer em turmas de ensino médio. “Todos os professores falavam disso o tempo todo e chegava até ser chato”. No entanto, as cobranças da mãe de Jonas para um bom resultado escolar sempre foi constante em seu

percurso escolar. “Ela dizia que seria uma vergonha um filho de professora reprovado. Não pode ficar tirando nota baixa [risos]”.

Jonas conseguiu colocação para o curso pretendido e nele ingressou. Mas quando estava encerrando o ensino médio chegou a pensar na possibilidade de cursar Matemática, pois era a disciplina que mais gostava. Foi desmotivado por sua professora, ao lhe falar sobre os desafios da profissão. Então, inspirado no irmão que já estava cursando Engenharia da Computação e, depois de pesquisar alguns cursos, optou por estudar na cidade de Campos dos Goytacazes, onde divide um pequeno apartamento com o irmão mais novo. Eles dividem as despesas do dia a dia com o valor das bolsas que recebem e com a ajuda da família.

Práticas em amplos domínios do mundo social

Desde muito novo, Jonas gosta de jogar futebol. Sempre participava de partidas com colegas de sua rua e na escola. Já participou até de um pequeno time amador, organizado por um de seus tios. Neste time foi escalado como goleiro. Não gostou e se afastou. “Eu queria fazer gol e ficar aparecendo”. Retornou ao time logo que foi escalado para outra posição. Também treinou um pouco de Capoeira em um projeto ligado à Igreja Católica de seu bairro. Mas ficou pouco tempo.

O esporte deixou de ser prioridade na vida de Jonas a partir do contexto em que a necessidade de se dedicar aos estudos se tornou mais importante e urgente. Seu tempo ficou mais escasso para atividades percebidas por ele como secundárias. Atualmente não pratica esportes. “Agora eu faço faculdade. Mas antes eu tinha mais tempo”.

A relação de Jonas com a música não é muito intensa, embora tenha herdado da avó o gosto pelo samba e pelo pagode. Jonas já estudou bateria em um projeto da Igreja Católica de sua comunidade por um curto período e foi o máximo que se dedicou ao estudo de um instrumento musical. “Mas agora acho que nem sei mais tocar, porque tem muito tempo”. Seu irmão mais velho que se dedicou mais, aprendendo teclado e flauta. Ele fez aulas em um projeto social promovido por uma ONG da cidade e se apresentou algumas vezes no teatro municipal e em outras festividades. Por vezes Jonas assistia as apresentações do irmão e era o contato mais próximo que experimentou de apresentações musicais. “Eu gostava de ver ele tocar. A banda até que era boa, mas tocava música que eu nem conhecia. Era orquestra. Eu era mais de quadra mesmo”.

Embora a mãe de Jonas também goste de samba e pagode, seu costume é ouvir música gospel. Ela já foi católica, mas passou a frequentar a Igreja Adventista, onde mantém compromisso ministrando aulas sobre a Bíblia para crianças. Jonas e os irmãos continuaram

ligados à Igreja Católica, mas não de forma assídua. Jonas fez Catequese, Crisma, encontros de adolescentes, mas atualmente quase não vai às missas. “Acho que parou de me dar vontade. Era muito repetitivo”.

Análise do patrimônio de disposições de Jonas Firmino

A hipótese é que as disposições individuais de Jonas Firmino, possivelmente relacionadas a sua persistência e êxito escolar, podem ser interpretadas a partir das seguintes possibilidades: **disposições a autovalorização** e **disposições a valorização do trabalho**.

1ª DISPOSIÇÃO: Disposição à autovalorização

Categoria da disposição: Disposição a crer.

Descrição: Constitui uma tendência que determinado sujeito apresenta em buscar legitimação e valorização das próprias ações. Ações que devem ser entendidas como resultante do esforço pessoal, sendo validadas por outras pessoas. O reconhecimento não atendido pode ocasionar níveis difíceis de crises, pelo não atendimento às expectativas dessa disposição, mobilizando novamente o indivíduo. No caso específico do retratado Jonas Firmino, sua disposição ao reconhecimento possui ligações com a autoconfiança construída e a competitividade.

Gênese: Os indícios é que a gênese da disposição ao reconhecimento esteja relacionada à dinâmica familiar, atualizando-se na relação com pessoas próximas, na escola e nos esportes. Na dinâmica familiar é possível identificar discursos que não apenas buscam valorizar e encorajar os itinerários de Jonas, mas também a estabelecer comparações e expectativas. Na escola e na prática de esportes também se percebem ações e dinâmicas comportamentais que validam a disposição ao reconhecimento, tanto do próprio Jonas quanto de seus colegas com ele.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: Crer-se inteligente e competitivo é uma das características de Jonas. A inteligência é percebida por ele como algo positivo, mas julga um defeito seu ser muito competitivo. Ou seja, essa inclinação à competitividade lhe causa certos desconfortos, quando percebida em nível elevado.

Sua disposição ao reconhecimento foi estimulada desde muito novo, por sua mãe. “Ela sempre falou que eu era inteligente”. A mãe foi atenta aos resultados escolares do filho e estabelecia uma cobrança sutil, pouco percebida por Jonas. Mensagens como dizer que um filho de professora não poderia tirar notas baixas ou ficar reprovado eram recorrentes.

A disposição ao reconhecimento se atualiza nas dinâmicas entre Jonas e colegas de sala de aula. Nos trabalhos em grupo, quando Jonas tomava para si a maior parte das tarefas ou

quando era procurado pelos colegas para tirar dúvidas sobre conteúdos, principalmente de Matemática. As apresentações de trabalhos representavam importantes momentos de atualização da disposição ao reconhecimento, pois era quando os colegas de sala prestavam atenção nas explicações de Jonas. Ele gostava de ser o centro das atenções.

O motivo que o fez zerar uma prova de História pode ser atribuído ao excesso de confiança, o que fez com que relaxasse durante a preparação para a avaliação. “Eu sabia que eu acertava”. O ocorrido mobilizou-o para que superasse a situação por mérito próprio, sem informar à mãe do ocorrido, o que, provavelmente, a deixaria consternada. Mesmo durante o período do Enem, embora admitisse não ter disponibilizado muitas horas semanais aos estudos, manteve a convicção de que havia estudado o bastante.

No contexto dos esportes, Jonas também atualizava a disposição ao reconhecimento. Gostava de ser reconhecido como um bom jogador de Futebol. Seu prazer não era apenas em fazer gols, mas também em saber que os colegas comentariam sobre esses feitos por algum tempo. Certa vez, quando foi convocado a jogar como goleiro em um time amador, chegou a abandoná-lo, só retornando depois de novamente escalado para outra posição que lhe desse possibilidade de fazer gols. Ele queria fazer gols e “ficar aparecendo”, como costuma dizer.

Inibição ou estado de vigília: Essa disposição não foi verificada, por exemplo, quando Jonas era exposto à variedade de práticas e estímulos culturais ou artísticos. Embora acompanhasse o irmão mais velho em apresentações musicais, ele contentava-se em admirar a habilidade do irmão sem estabelecer qualquer nível de competição.

2ª DISPOSIÇÃO: **Disposição a valorização do trabalho**

Categoria da disposição: Disposição a crer.

Descrição: Entende-se essa disposição como uma inclinação em valorizar a ação de trabalhar, de exercer uma profissão ou um ofício, independentemente da categoria de trabalho. Também se refere em valorizar o sujeito que trabalha, que se dedica a uma profissão ou a um ofício, independentemente de sua categoria.

Gênese: A gênese da disposição à valorização do trabalho está na dinâmica familiar. A família de Jonas possui uma renda baixa. A renda mais constante vem do trabalho de Karina como Agente de Saúde e da avó de Jonas, que recebe uma pequena aposentadoria. Ambas sempre trabalharam muito e suas histórias de vida eram transformadas em mensagens aos filhos.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: Jonas orgulha-se em narrar a forma como a mãe e a avó criaram, sozinhas, os filhos. Narra, com admiração, a forma como

o irmão mais velho estuda e trabalhou. Ao se referir à mãe, faz uso de adjetivos, tais como “guerreira” e “persistente”. Também admira a forma como o tio se dedica ao trabalho, mesmo criticando como ele se envolveu com a bebida e as consequências dessa condição, para Jonas “o que mais trabalha na família”.

Ao que tudo indica, Jonas não criou objeção ao ser convocado para trabalhar como ajudante de pedreiro, ainda bem novo, quando sua vontade era ficar jogando futebol com os colegas do bairro. Também não representou problema a transferência para ele dos trabalhos que o irmão prestava de manutenção de computadores e celulares.

Quando perguntado se ter começado a trabalhar muito jovem foi bom ou ruim, Jonas não consegue responder com clareza, ou seja, possui dificuldade de estabelecer um juízo sobre esse processo. Essa falta de clareza quando aos impactos do trabalho precoce em sua vida demonstra, em nosso entendimento, o quanto a valorização do trabalho foi incorporada de forma significativa.

Durante o ensino médio, os estudos passaram a ter importância, dentre outros aspectos, para abrir caminhos a uma profissão mais valorizada. Nesse caso, não só a boa remuneração está em pauta no horizonte de Jonas, mas se realizar enquanto profissional. Por outro lado, valorizar o trabalho não significa abrir mão de outros aspectos da vida. Para Jonas, trabalhar não significa “se matar de trabalhar”.

Inibição ou estado de vigília: Embora Jonas valorize o trabalho e, principalmente, pessoas que considera trabalhadoras, em determinadas situações essa crença convertera em ação. É possível verificar esse aspecto em relação à divisão dos trabalhos domésticos e às tarefas escolares, se considerarmos, como argumenta Charlot (2009), as atividades escolares como o trabalho dos estudantes.

Jonas deixa claro não gostar das tarefas domésticas, principalmente de lavar vasilhas. Prefere as tarefas mais leves, como cuidar das roupas. Era recorrente não realizar as tarefas delegadas pela mãe, o que acabava resultando em situações de conflito. Também pouco realizava os chamados “deveres de casa”, mesmo antes de começar a trabalhar.

Competências complementares às disposições

Ademais, há de se considerar certas competências que indicam contribuir, de forma complementar, no imbricamento das disposições identificadas com a persistência e o êxito escolar. Quais sejam:

1ª) **Competência ao bom relacionamento:** Jonas é um rapaz que cultiva muitas amizades, dentro e fora da escola. Ele sempre andou em grupo, como gosta de frisar. Relaciona-se bem também com os professores, a ponto de ter dificuldades em definir qual o melhor deles.

2ª) **Competência ao autocontrole:** Jonas demonstra autocontrole em diversas circunstâncias, por exemplo, na forma como trata a família, o que ficou claro nos momentos em que, durante as entrevistas, se dirigia a sua mãe para tirar algumas dúvidas surgidas a partir das perguntas a ele dirigidas. Demonstra autocontrole em sala de aula, deixando para conversar somente depois de terminada as tarefas, mesmo gostando muito de conversar.

4.4 Retrato Sociológico de Cássia Garcia: “Sempre fui a louca das humanas”

*Cássia Garcia estava com 18 anos quando concedeu as entrevistas. Seus avós e pais nasceram na zona rural, mas estes mudaram-se para a cidade, onde Cássia nasceu. Filha única. Foi uma criança “quietinha”, como ela mesma diz, mas uma jovem que “fala demais”, pelo menos com seu círculo de amizades. É uma moça que domina um vasto vocabulário, fruto de sua prática de leitura. Possuidora de um amplo repertório cultural. Uma jovem responsável com a coletividade, de raciocínio perspicaz e senso de humor apurado. Passou por fases intensas durante o percurso escolar, chegando a considerar-se rebelde no final do ensino fundamental. No ensino médio, foi considerada uma excelente aluna pelos professores de Língua Portuguesa, de Geografia e de Química. Trabalha desde os quinze anos na secretaria de uma faculdade particular da cidade, primeiro como estagiária, depois como contratada, ao final do tempo de estágio. Orgulha-se em classificar-se como representante da área de humanas, principalmente História, curso que escolheu para a graduação. A reconstrução e interpretação das práticas, trajetórias e contextos de vida de Cássia Garcia conduz à identificação das seguintes disposições que podem estar relacionadas ao seu êxito escolar durante o ensino médio: **disposições a meticulosidade, organização e planejamento** e **disposições a ampliação do repertório cultural**. Apresentou, também, algumas competências e propensões que se mostraram complementares às suas disposições aprendidas: propensão à responsabilidade, propensão pacificadora e competência no uso de vocabulários.*

Condições de realização das entrevistas

O primeiro contato com Cássia Garcia foi realizado no dia 13 de maio de 2020, pela concunhada do pesquisador, que trabalha na secretaria da escola em que Cássia cursa o ensino médio. No dia seguinte, o pesquisador realizou contato telefônico, ocasião em que falou da pesquisa de forma mais genérica, mas de modo mais detalhado sobre como seriam as entrevistas. Foram dados detalhes sobre a quantidade de encontros, recursos tecnológicos que seriam utilizados para a conversa e para as gravações, tempo estimado de cada encontro e o compromisso quanto ao sigilo em relação à identidade da entrevistada.

Cássia reservou as quartas-feiras, no período da tarde. Eram os dias em que não estava no trabalho. Essa circunstância proporcionou mais tranquilidade tanto para a entrevistada quanto para o entrevistador, visto que não houve preocupação em relação a horários. É possível avaliar que esse foi um fator importante para o bom desenvolvimento das entrevistas.

Cássia foi um pouco cuidadosa com as respostas na primeira sessão de entrevistas. A partir do segundo encontro, as conversas fluíram muito bem. Tanto foi assim que, por vezes, em tom de brincadeira, Cássia se dava conta dos detalhes e nuances de suas narrativas. “Eu estou me expondo muito hoje (risos)”. Em todas as sessões de entrevistas, Cássia estava em seu quarto,

em sua mesa de estudos. Ao fundo foi possível notar fotos e pôsteres de bandas de rock coladas na parede. Atendendo ao pedido do pesquisador sempre com fones de ouvido e, aparentemente, muito à vontade para conversar. *Uma criança introspectiva. Uma jovem autêntica*

Os avós de Cássia eram trabalhadores rurais, bem como seus pais. Estes mudaram-se para a cidade de Cachoeiro de Itapemirim em busca de possibilidades mais diversificadas de trabalho. Chegando à cidade, sua mãe, Sônia, começou a trabalhar como doméstica e, assim, continua há quase trinta anos. Luiz, o pai, experimentou diversos empregos, como em supermercado e na fábrica de pré-moldados, mas está desempregado há quase três anos.

A família sempre foi muito controlada com os gastos e, por isso, a situação de desemprego do pai, embora tenha causado certo impacto, não representou uma crise. “É meio preocupante, mas a gente não ficou numa situação tipo, assim, sem saber o que iríamos fazer”. A entrada de Cássia no mercado de trabalho contribuiu para que a situação financeira da família não se tornasse mais preocupante. “E, aí, depois, eu comecei a trabalhar também e melhorou um pouquinho”.

Cássia é filha única e demonstra gostar dessa condição, pelo fato de ter sempre um considerável espaço próprio na rotina da casa e na atenção familiar. “Graças a Deus (risos)”. Possui poucos parentes: uma avó materna ainda viva, um casal de tios e um primo, que ainda moram na zona rural. E a Leila, uma tia-madrinha de forte personalidade e que mora próximo à casa de Cássia. “Ela é quase brava, mas um amorzinho por dentro, tipo um cacto que é cheio de água por dentro (risos)”. Sendo Cássia a única jovem da família vivendo próximo, Leila fez questão de mimá-la desde muito cedo. “Então... Eu sou extremamente mimada por ela. Tipo... ela faz lá um pão caseiro e me liga para ir comer. Vou toda semana na casa dela”.

Sônia e Leila possuem um papel importante na vida de Cássia, como referências de persistência e determinação. Para Cássia, elas são “tipo aquelas mulheres Girl Power: eu tomo conta do meu próprio nariz”. Na visão da Cássia, Leila não é uma mulher que precisa se dizer militante, pois seus posicionamentos estão presentes em suas ações cotidianas, a todo momento. “Isso está implícito nela o tempo todo, sabe?”.

Durante a infância, Cássia não foi uma garotinha de brincar na rua. “Eu era uma criança muito quietinha”. Lembra-se que assistia muitos desenhos na TV; que foliava muitos gibis que sua mãe comprava; que brincava muito no quintal de sua casa, com seu pai, fazendo “comidinha de lama”. Nas festinhas infantis, costumava ficar mais perto de sua mãe, enquanto outras crianças corriam de um lado para o outro. Mesmo hoje em dia, não costuma conversar muito

com a vizinhança. “A gente entra em casa e fica mais assim... não somos de ir na casa de vizinhos”. Em tom de brincadeira, se diz um pouco antissocial. “Sou uma pessoa meio antissocial [risos], as pessoas diriam. Saio muito pouco. Vou mais na casa da minha tia e meus amigos, quando a gente se reúne”.

Algumas dessas amizades, as mais próximas, são de longa data de quase todo o percurso escolar juntas. “Eu tenho duas amigas que conheço desde os cinco anos de idade. São bem doidinhas da cabeça (muitos risos)”. A Ingrid é uma moça muito alegre, “bagunceira” e que “grita por qualquer coisa (risos)”. A Jhennifer é muito divertida, chegando a ser engraçada. Cássia só lamenta o fato de que, atualmente, Jhennifer aparenta aproximar-se de pessoas estranhas ao grupo. “Más influências, sabe?!”.

Há uma dificuldade em Cássia para definir seu próprio comportamento quando comparado aos de suas amigas. “Eu sou muito falante, mas ao mesmo tempo sou muito na minha”. Essa contradição é apenas aparente. A descrição do comportamento de Cássia nos possibilita inferir que ela é muito comunicativa e expansiva com as pessoas de sua intimidade, principalmente as que compartilham de gostos culturais semelhantes. Mas é, no entanto, reservada com as pessoas de fora desse circuito, como bem demonstra seu comportamento em relação aos vizinhos ou quando se autodenomina de antissocial.

Cássia mora com os pais em uma casa muito bem asseada, mas praticamente sem adornos, como quadros, porta-retratos ou plantas. Em seu quarto, Cássia passa boa parte do tempo em que está em casa. Gosta também da varanda, onde, vez ou outra, deita-se em uma rede para ler seus livros. As fotos e pôsteres de bandas de rock coladas na parede de seu quarto apontam para uma forma de expressão de sua identidade, mas contrariam o gosto de sua mãe, que prefere um ambiente doméstico majoritariamente sem adornos. “É uma casa meio monocromática, o único lugar que tem cor mesmo é o meu quarto com esses papéis colados na parede, o restante da casa é toda branca”. O branco que a casa fornece dá a Sônia a sensação de limpeza que tanto preza.

Em relação à limpeza da casa, Cássia não chega a ser como sua mãe. Na verdade, Cássia não gosta muito dos trabalhos domésticos. “Ninguém gosta muito, né. É uma coisa cíclica, você tem que arrumar toda hora e é chato”. Mas isso não a torna menos caprichosa com os ambientes da casa. Quando se permite um pouco de relaxamento em relação à limpeza, não ultrapassa os limites de seu quarto. “Calma... que aqui no meu mundo é tranquilo!”, como costuma dizer à sua mãe. Quando precisa organizar seus espaços: “deixo tudo brilhando”.

Cássia possui forte inclinação em organizar minuciosamente seus livros na estante de seu quarto. Sua estante de livros é o exemplo mais significativo da forte inclinação à

organização dos espaços, como acontece com Sônia, sua mãe, em relação à casa como um todo. “Meus livros seguem uma regra de organização”. Um livro fora de seu lugar é motivo de incômodo que só acaba quando é devolvido ao devido ao lugar. “Se a gente leva a sério esses TOCs⁵³ que a gente tem, a gente... sei lá, entra em colapso (muitos risos)”. Seus compromissos também precisam de muita organicidade, para tanto faz uso constante de listas. “Tudo que eu faço na vida, eu tenho que ter uma lista. Coisa de gente doida (risos). Tudo têm que ser listado, organizado”.

Percurso escolar: do “eu era revoltada” ao “virei gente”

Os pais de Cássia não possuem um longo percurso de escolarização. Sua mãe não terminou a etapa do ensino fundamental e seu pai concluiu o ensino médio depois que saiu da zona rural e mudou-se para a cidade. O pai é um homem inventivo e da prática. “Ele tem esse lado de inventar engenhocas”. Cássia se vê de forma diferente, como uma pessoa mais reflexiva. Certamente que esse pensamento de Cássia em relacionar a inventividade de seu pai na área da mecânica à pouca reflexividade é equivocada. Mas, de certo, Cássia se vê como uma pessoa totalmente ligada as humanidades.

Meu pai tem esse lado, assim. Eu digo que ele deveria fazer uma engenharia. Já eu fico vagando, pensando, filosofando, falando sozinha. Às vezes eu vou dormir e fico pensando na política. Aí eu fico um tempo pensando sozinha, conversado comigo mesma. [...] Sempre fui a louca das humanas.

Não obstante o curto percurso escolar dos pais, há indícios de que foram estudantes responsáveis. “Tinha aquelas dificuldades, mas eles não eram da bagunça, não (risos)”. E fica claro que os pais exerceram uma função importante de complementação ao papel da escola no gosto de Cássia pela leitura. Ela lembra dos livrinhos infantis e gibis que ganhava de sua mãe, das leituras e das tarefas escolares feitas junto com o pai, como, por exemplo, quando lhe tomava a tabuada. “Que não aprendi até hoje, enfim... (risos)”. Na verdade, nunca deixou de ganhar livros e, posteriormente, quando começou a trabalhar, passou a comprar os seus próprios.

Já na escola, Cássia lembra claramente de momentos em que os gibis eram distribuídos para as crianças foliarem, o que lhe despertou gosto por esse tipo de leitura. “Nossa! Eu adoro gibis! Acho que comecei a ler mais por causa da escola”. Também lembra muito bem das idas a biblioteca da escola. Portanto, é possível perceber que o estímulo doméstico foi compatível com o da escola em relação à prática de leitura.

⁵³ Transtornos obsessivos-compulsivos.

Os anos finais do ensino fundamental foram vividos por Cássia com certa intensidade. “Acho que a gente tipo é criança, aí a gente acha que a gente é adulto”. Não raro tinha a sensação de que alguns professores a odiavam, principalmente os de Língua Portuguesa, quase como um padrão. “A professora do sexto não gostava muito de mim, a do sétimo me odiava, a do novo ano pegou tanta raiva de mim...”. Segundo Cássia, até o oitavo ano, fazia o possível para realizar todas as tarefas, mas no nono manifestou comportamentos não adequados ao que se espera de uma aluna em sala de aula.

Não sei o que aconteceu comigo no novo ano. Foi o melhor ano, só que era o ano que eu era mais revoltada, rebelde. Eu só fazia dever de História e Geografia. Matemática eu nem copiava. Eu abaixava a cabeça e ficava ouvindo música. Gente... Que comportamento horrível! É coisa que eu não me orgulho. Dá extrema vergonha. Se eu tivesse me esforçado antes, não estaria sofrendo agora. Aí no ensino médio eu me comortei. Acho que a gente meio que é criança e acha que é adulto.

Mesmo “revoltada”, como Cássia se autoclassifica durante aquele período, nunca chegou a ponto de rabiscar, arrancar folhas dos livros didáticos ou escrever nas carteiras, como acontece com frequência nas escolas, o que demonstra que ela manteve seu senso de responsabilidade. “Eu não vandalizava o patrimônio da escola, não (risos)”. Mas a rotina de estudos em casa sofreu um abalo. Quando estudava, era na véspera de alguma prova agendada. Apesar de tudo, esse comportamento em relação à escola não comprometeu sua apetência por leituras.

O final do ensino fundamental representou um período intenso de amizades que foram se formando desde o sexto ano. “Nosso grupinho se formou mesmo no fundamental, desde o sexto ano, com os mesmos amigos, mesmos comportamentos... Tipo, meu passado me condena (muitos risos)”. Foi um período envolto a um pouco de nostalgia, por ser o último ano do fundamental e o ensino médio ainda representar uma incógnita para ela e as amigas. “Vamos fazer tudo que a gente pode agora, porque a gente pode se separar”. Os momentos em grupo eram significantes. “O recreio era mais legal, a gente era muito unida, uma ia na casa da outra”.

Já o ingresso no ensino médio representou para Cássia “um choque de realidade e de responsabilidade”. Foi quando começou a se dar conta de que não tardaria a chegar o momento em que precisaria tomar decisões importantes sobre a escolha profissional e a continuação dos estudos. Tratando-se do perfil de Cássia, com sua forte inclinação ao planejamento e organicidade, essas questões lhe traziam muitas inquietações. “Porque eu sou uma pessoa de ir planejando as coisas antes, muito antes de acontecerem”. Segundo Cássia:

Quando você está no ensino fundamental, a escola aparece infinita. Porque, mesmo depois do fundamental, tem ainda o ensino médio. Ir para outra escola. Aí você chega no ensino médio e vê que vai acabar, a vida real vai começar. Então, eu tenho que me planejar para ela. Pelo menos eu sempre pensei assim. Tipo... Nossa! Eu tenho que estudar. É tipo uma prévia da vida adulta. Eu costumo falar que no ensino médio que eu virei gente, porque, antes, eu era só uma criança idiota.

A escola em que Cássia cursou o ensino médio é próxima à sua casa. Para essa escola, também iriam suas amigas. A estrutura física do prédio escolar era muito limitada e precária, com espaços externos muito reduzidos, salas de aula pequenas e muito quentes em dias de calor. Isso gerou um sentimento inicial de arrependimento por ter ingressado nessa escola. “Era meio que ficar dentro de uma gaiola”. Como não poderia ser diferente, um espaço físico agradável é muito importante na relação dos jovens com os ambientes de socialização. “Parece que anima mais. Uma amiga minha, de outra escola, enviava fotos da escola dela. Lá tinha grama, árvores, auditório. Seria a escola dos meus sonhos”.

Mas a relação que construiu com alguns professores foi mais significativa que a precarização da estrutura do prédio escolar. “Mas isso [a estrutura] é o de menos, o conhecimento que os professores podiam passar para mim e que eu pude absorver, eu absorvi”. Essa relação foi fundamental para o percurso de Cássia no ensino médio. “Como eu poderia ter vivido a minha vida sem ter tido aula como o Zé Enrique? Com a Andressa? Com o Carioca⁵⁴. [...] O corpo docente é incrível”.

Suas disciplinas favoritas eram História e Geografia, principalmente História, curso que escolheu para seguir na graduação. “Sou muito de humanas, mesmo, sempre tive mais dificuldade com exatas, ficava frustrada com Matemática porque não entendia, não aprendia. Odeio Matemática!”. Essa preferência já se manifestava desde o ensino fundamental e se aprofundou no ensino médio. Sua admiração pelos professores de História e Geografia foi tão significativa que a professora de Geografia se tornou uma referência para sua escolha profissional. “Eu amo aqueles dois. Sério! A Andressa é a professora que eu quero ser”. Sobre as aulas de História: “quando acabava, dava vontade de bater palmas”.

Já trabalhando, mesmo sendo uma aluna aplicada, Cássia não conseguia dar conta de todas as atividades propostas. “Aí, às vezes eu colava de alguém nos exercícios, nas provas, não”. De acordo com a narrativa de Cássia, havia, de sua parte, a intenção de ser mais honesta possível em relação às atividades propostas, mas admite que em certas ocasiões acabava sendo levada a usar de subterfúgios para conseguir seguir o curso. Assim:

⁵⁴ Professores de História, Geografia e Química. Este último era chamado carinhosamente de carioca, por ser natural da cidade do Rio de Janeiro.

Eu até queria ser honesta e afirmar que não tinha aprendido. Mas você quer ganhar ponto para passar de ano. Então era mais ou menos isso. Só que Matemática não era exatamente cola, entendeu? Eu pedia para as minhas amigas me ensinarem mais ou menos, mas depois que passava eu não tinha aprendido nada. Nas matérias que eu era boa, eu fazia tudo bonitinho, só que nas matérias que eu era ruim, nem tanto.

O perfil estudantil de Cássia é de uma aluna que, desde o ensino fundamental, preferiu estudar e realizar as tarefas de escola individualmente. Até mesmo porque, suas amigas mais próximas não estavam tão focadas nos estudos. “Tipo... vamos fazer trabalho na casa de alguém, mas o que menos se faz é o trabalho”. Em sala de aula, trabalhar em grupo só quando obrigada pelo professor. É possível inferir que dois fatores contribuíram para esse tipo de comportamento. O primeiro é pelo fato de ser meticulosa na maneira de estudar e fazer suas tarefas. A segunda é sua aversão a possíveis conflitos que o trabalho em grupo pode ocasionar; por isso, evitava, inclusive, emitir opinião quando participava de grupos de trabalho.

Sempre tem um que faz e outro fica dependente e às vezes você dá a ideia para fazer alguma coisa e a outra pessoa não quer. Para evitar conflito, você acaba aceitando a ideia da pessoa, né! Porque eu sou assim, eu gosto de evitar conflito. Então, meio que aceito as coisas. Se não, sai briga.

A criança “quietinha” tornou-se uma jovem comunicativa e com apurado senso de humor, como é possível perceber pelas autocríticas bem-humoradas. Um perfil reproduzido na escola. “Sou tipo aquelas alunas: é muito boa, mas fala muito [risos]”. Mesmo no último ano de ensino médio, embora mais centrada, em virtude da preparação para o Enem e já com um emprego formal, Cássia se mantinha muito conversativa. Mas era um comportamento que não chegava a ser considerado como bagunça ou algo do tipo. O que gostava era de conversar. Afinal, além das disciplinas de humanas, gostava, sobretudo, de estar com seu grupinho de amigas.

É... está faltando alguma coisa. A gente fica a vida inteira dentro de uma escola. Eu vejo as fotos do ano passado e quase morro de saudade. O nono ano foi muito marcante e o terceiro [do ensino médio] também. Meio que fecha ciclos. Só que o terceiro fecha o ciclo permanentemente, né. Tipo... Nunca mais vai voltar a ser aquilo.

É possível inferir que, pelo menos, três fatores possibilitaram à Cássia desenvolver e manter uma rotina constante de estudos. Em primeiro lugar devido à sua prática de leitura, que foi estimulada desde muito criança. O segundo diz respeito à sua forte tendência a organização e práticas metódicas. O terceiro é o fato de ser filha única e possuir um quarto só seu, onde consegue atualizar sua rigorosa forma de organização, transformando-o em um espaço propício aos estudos. “Aqui no meu quarto eu tenho uma mesa, cadeira, canetas coloridas (risos). Eu sou

privilegiada nesse ponto”. Esses fatores foram fundamentais na sua preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Cássia relata que não havia pressão por parte de seus pais em relação aos estudos, pelos menos do ensino médio em diante. Ao contrário, segundo ela, “eles são bem tranquilos”. É crível que Cássia já havia desenvolvido considerável grau de autonomia em suas decisões, bem como a confiança de seus pais, tendo em vista a responsabilidade demonstrada em seu percurso escolar. Havia, sim, cobranças por parte de escola, principalmente em relação aos estudantes da última série do ensino médio. “Os professores estão, o tempo todo, falando que o Enem está chegando, que é o ano do Enem. Fica aquela atmosfera”. Mas havia também uma forte autocobrança de Cássia. “Porque eu sempre fui muito ansiosa e, no ano passado, foi o auge de tudo”.

Porque, às vezes, você quer deitar na cama e dormir até mais tarde. Domingo, assim... que eu dormia até tarde. Aí, eu pensava: “meu Deus, por que eu dormi até mais tarde?”. E eu não podia ficar fazendo isso, porque tinha que estudar para a prova. Eu ficava muito ansiosa.

Na última série do ensino médio, Cássia concentrou seus esforços de estudo de forma mais voltada para a prova do Enem. Devido ao trabalho, concentrava seus estudos nos finais de semana. “Eu vinha em casa, almoçava e depois ia trabalhar. Chegava de noite em casa e só tinha vontade de ir dormir”. Lembra que, semanas antes, começou a simular, por conta própria, a aplicação da prova. Seleccionava provas anteriores, disponíveis na internet, e tentava resolver as questões, cronometrando o tempo. Também buscou treinar a escrita para a prova de redação. Sua insegurança maior era em relação aos temas de Ciências da Natureza e Matemática. Mas estava bem confiante em relação aos temas de humanas, redação e linguagens. “Acho que tenho facilidade em interpretação de textos”.

Cássia também conseguia, em determinados momentos, aproveitar as “brechinhas” do dia a dia para reforçar os estudos. Por exemplo, buscava resolver questões de provas antigas, que ficavam arquivadas em seu celular, quando terminava com antecedência as atividades em sala de aula ou mesmo nas aulas de Educação Física, que raramente participava. Também assistia a videoaulas, enquanto almoçava. Sempre carregava consigo uma apostila com orientações sobre o exame. Se o esforço valeu a pena? “Foi melhor do que eu esperava, sinceramente”.

Repertório cultural e os amplos domínios sociais

Os contextos familiares e escolares favoráveis de experiência de leituras foram desenvolvendo em Cássia a paixão por elas. Os livros tornaram-se mais que um instrumento de leitura: representam também experiências sensoriais e afetivas.

Não tem coisa que eu gosto mais de fazer na minha vida do que comprar livro e depois ler. [...] Aquele cheirinho... Tipo... você compra o livro, traz assim... Aí chega em casa, tira aquele plástico e olha o livro. Aí você pensa "oh, meu Deus, um livro novo! Vai ficar junto com os outros" (risos). É muito coisa de gente doida! (muitos risos).

As leituras ampliaram o repertório cultural de Cássia, como fica bem demonstrado na amplitude do vocabulário que utiliza e na formação de seu gosto musical. Cássia ama música. “Coloco os fones de ouvido e fico escutando o tempo todo”. No entanto não toca qualquer instrumento musical. “Eu tenho um violão, mas não toco, por incrível que pareça. Ele fica ali, escondidinho, a consciência até pesa (risos)”. Tem planos de aprender, mas, por enquanto, precisa priorizar o trabalho e a faculdade. Fala com certo lamento sobre não ter vivido o período dos discos de vinil. “Gente, o meu sonho era ter vivido essa época! Nossa! Imagina, se você já fica doido com o livro, imagina com um disco de vinil, aí você coloca lá no toca-discos. Nossa!”

Foi através dos livros que começou a explorar e tomar gosto por estilos musicais fora do circuito da massificação comercial muito acessível à juventude. Tem início sua admiração por bandas de Rock, principalmente britânicas e estadunidenses. Tem especial predileção por Queen e Nirvana. Tudo começou quando leu o livro chamado *Carta de amor aos mortos*, de Ava Dellaira. Trata-se da história de Laurel que, durante o ensino médio, tinha como tarefa de escola escrever cartas para alguém já falecido. Laurel começa a escrever cartas para Kurt Cobain, que foi vocalista da Banda Nirvana, também para Janis Joplin e Amy Winehouse.

Cássia começou a pesquisar sobre esses artistas e ouvir suas músicas de conteúdos mais complexos e poéticos. “Eu quero saber a mensagem, sabe?”. Cássia admira, sobretudo, Kurt Cobain. “Ao mesmo tempo que quebra a guitarra no show, era meio que um feminista, que falava dos direitos das mulheres”.

Atualmente Cássia tem preferido gêneros de leitura sobre fantasia e distopia, principalmente sobre histórias de catástrofes e mundos pós-apocalípticos. “Não sei por que, mas gosto dessas histórias, parece até nosso país (risos)”. Recentemente comprou um box da série Jogos Vorazes e já estava lendo o terceiro volume.

Além do gosto pela leitura, Cássia possui interesse em aprender outras línguas. Gosta de Inglês e Espanhol. No período em que concedia as entrevistas, faltava um ano para concluir um cursinho de Inglês oferecido por um centro de idiomas oferecido pela rede estadual de

ensino. Para além do aspecto profissional, aprender outras línguas, principalmente o Inglês, contribuirá, a seu ver, com o seu sonho de viajar e conhecer outros países, outras culturas e lugares de conhecido valor histórico. Como gosta muito de ouvir músicas estrangeiras, dominar o Inglês se torna fundamental para, em suas palavras, “não ficar refém de tradução o tempo todo”.

Em relação a crenças, Cássia as vive de forma particular. Considera-se cristã, mas, para ela, fazer parte de uma instituição religiosa não é tão importante quanto às formas particulares de relacionar com Deus. Sua família é de formação Católica, embora nunca tenham sido muito praticantes. Cássia já se considera mais “transgressora”. “Tive essa formação mais tradicional de ir à Igreja, fazer catequese, só que eu abandonei depois da primeira eucaristia e nunca mais voltei”. Hoje, pra ela, é suficiente considerar-se cristã.

Cássia é uma moça atenta à vida política do país. Identifica-se com a luta contra o machismo e os preconceitos, mas ainda não tem clareza se pode considerar-se uma feminista. Segundo ela:

Eu tenho muito pra estudar, só que assim você tem que lutar contra essas coisas, né? Principalmente quando você faz parte de uma minoria. Então você mesmo sendo mulher, você tem que lutar contra o machismo todos os dias. Mesmo eu sendo branca, estando em um lugar de privilégio, eu tenho que lutar contra o racismo. Eu tenho que eliminar frases racistas da minha fala, eu tenho que eliminar pensamentos desses estereótipos que a sociedade cria de mim, entendeu?

Cássia nunca se aproximou de partidos políticos ou movimentos sociais. Mas se interessa pela política. “Acho que vai chegar a oportunidade de participar de algo que pode melhorar nossa vida, o convívio social. Tenho gostado muito das aulas de política na faculdade”. Percebe que não possui entendimento suficiente para se localizar dentro de um espectro político, mas arrisca dizer-se “meio que centro-esquerda”. Em suma: “sou democrática”. Seus posicionamentos políticos fazem com que tenha aversão aos discursos do atual presidente do país. “Ranço eterno. Tipo... Vai contra tudo que eu me identifico”.

Atualmente diz sentir-se chocada com o nível de desinformação nesse período de pandemia e com a falta de sensibilidade que percebe no cenário político e na sociedade “Gente... É assustador, a gente ri porque senão a gente surta. Se você fala que a Terra é redonda: esquerdista... comunista... vai pra cuba! (risos)”. Em todo o caso, ainda nutre esperanças de melhorias futuras. “A gente tem meio que ter uma utopia para a gente viver, porque, senão, a gente não vai conseguir sobreviver a essas coisas”.

Relações com o trabalho

Para Cássia, ser uma pessoa bem-sucedida vai além de exercer uma profissão que lhe proporcione grande retorno financeiro. Brinca com o fato de estar se preparando para ser uma professora e algumas pessoas dizerem que será pobre a vida inteira. Ela vê a profissão de professora como um trabalho que pode transformar a vida das pessoas. “Talvez seja até meio romantizado, mas é fazer o que se sente bem. Dinheiro é importante, mas..., [...] você vai levar o dinheiro pro caixão? Não vai!”.

Quando estava com quinze anos, Cássia se inscreveu para um estágio através do Programa Jovem Aprendiz, uma instituição que cadastra jovens interessados em ingressar no mercado de trabalho, encaminhando-os às empresas parceiras da instituição. Ser independente já fazia parte de seus projetos pessoais.

Eu tinha essa sensação de ser mais independente, sabe? Ter meu próprio dinheiro, mesmo se só fosse pouco. Mas era mais isso. Tinha essa vontade. Claro que eu ainda sou sustentada. Só que, tipo... Ah, eu quero comprar isso e eu tenho... eu trabalhei o mês todo. É mais por independência e pelo dinheiro também, claro.

Depois da inscrição, foi encaminhada para estagiar na secretaria de uma faculdade particular da cidade e lá continuou, como Auxiliar Administrativa, depois que encerrou o tempo de estágio. Atualmente trabalha mais especificamente com expedição de documentos escolares, como diplomas e históricos. Também atende diretamente aos estudantes que procuram a secretaria da faculdade. Perguntada se a equipe da faculdade gostou de seu trabalho: “‘Sim’, é o que dizem [risos]”.

Cássia gosta de seu trabalho. “Eu gosto, não tenho do que reclamar. Me dou bem com todo mundo. Mas tem hora que o trabalho fica meio sobrecarregado”. Segundo Cássia, é um local harmonioso, sem brigas, onde os colegas respeitam os espaços, embora haja ocasiões em que o trabalho fique quase que frenético. Lembra com carinho da ocasião em que foi aceita na faculdade, e que todos da equipe ficaram muito felizes e festejaram sua conquista. “Quando acontece uma coisa boa todo mundo te apoia, te parabeniza. Acho que é como uma segunda família, de certa forma”. Trata-se de uma equipe ao mesmo tempo divertida e que leva o trabalho a sério. Mas seu objetivo, mesmo, é tornar-se professora de História.

No período de estágio, como este se deu por contrato através de uma ONG, Cássia teve oportunidade de fazer um curso rápido de Assistente Administrativo. Pôde, então, aprender algumas noções de básicas do trabalho administrativo. Mas as tarefas específicas de seu trabalho, aprendeu com colegas do próprio setor em que trabalha. “Era mais as pessoas me

ensinando, mesmo. Esse documento você faz assim... Segue esse modelo aqui... No sistema é assim...”. Portanto, suas funções foram aprendidas na prática do dia a dia.

No trabalho encontra condições fortes de atualizar sua inclinação à organização. “Minha mesa segue meu critério de organização. De vez em quando acaba ficando uma pilha de pastas, mas em estou sempre arrumando”. Ainda mais por ter uma supervisora muito atenta à organização e à seriedade nos trabalhos da secretaria. “Ela é muito rígida com isso. Tipo... faça isso, mas anota na agenda pra não esquecer que é para amanhã, não sei o quê”. Assim, Cássia reforçou sua prática de usar agendas.

Cássia é meticulosa no dia a dia do trabalho. Além de agendas, também faz muito uso de lembretes com papéis adesivos, fixados em seu computador. “Sou meio que a doida dos post-its⁵⁵ coloridos (risos)”. Do mesmo modo como faz uso de listas quando precisa preparar uma série de documentos agendados. As listas, conforme já mencionado, possuem funções em diversas modalidades de práticas no cotidiano de Cássia, como na vida doméstica e na escola.

A forte inclinação de Cássia à organização chega a ser considerada por ela como uma mania. A forma como organiza os objetos de trabalho é outro exemplo de sua propensão organizativa: o porta-canetas ao lado, as pastas com pedidos mais urgentes do outro lado e em outro lugar os pedidos menos urgentes. “Cada zona da mesa representa uma coisa”. Até mesmo a maneira como prepara determinado documento segue critérios rígidos e próprios.

Quando eu estou fazendo, por exemplo, um documento de histórico, que é mais difícil, aí eu vou e pego a caneta marca texto e pego o Post-It. [...], que eu tenho que ter as coisas, eu tenho que fazer as coisas manualmente, né? Aí eu tenho que ter marca texto, tenho que ter Post-it, caneta colorida pra eu me organizar. Eu acho que essa seria minha mania, de tipo pegar e sair grifando as coisas, sair pintando com a marca texto amarelo (risos). Tipo, as pessoas não fazem isso lá.

Cássia se considera uma pessoa responsável. A responsabilidade é, inclusive, uma característica que admira nas pessoas, como sua supervisora. Ela interpreta a forma exigente de sua supervisora no trato com os outros profissionais uma maneira de esperar o melhor deles. Por outro lado, irresponsabilidade é algo que Cássia repudia. Ela se diz uma pessoa que “odeia irresponsabilidade, odeia atraso, porque, aí, a pessoa chega atrasada, não entrega o trabalho, aí atrapalha todo mundo”.

Mesmo com seu repúdio em relação à irresponsabilidade, Cássia normalmente prefere não se envolver quando ocorrem problemas dessa natureza no trabalho. “Eu fico quieta na

⁵⁵ Post-It é uma marca da empresa 3M Company. É comum a utilização do nome da marca para se referir às pequenas folhas de papel adesivo pegadas entre si, de várias dimensões, formas e cores, vendidas em blocos.

minha”. Assim, é possível inferir que o comportamento dela em evitar problemas no trabalho contribui para que seja uma pessoa quista naquele ambiente. Tal qual seu pai nos empregos pelos quais passou. Segundo Cássia, seu pai é “super tranquilo (risos)”. Ela não se recorda de presenciar o pai reclamando de trabalho, ao contrário “ele falava coisas boas, tipo... de ter encontrado com alguma pessoa, ou que aconteceu isso ou aquilo”. Para Cássia, seu pai é uma pessoa que constrói bons relacionamentos, “tipo aquela pessoa que saí falando oi para todo mundo, sabe!”.

Análise do patrimônio de disposições de Cássia Garcia

A hipótese é que as disposições individuais de Cássia Garcia, possivelmente relacionadas a sua persistência e êxito escolar, podem ser interpretadas a partir das seguintes possibilidades:

1ª DISPOSIÇÃO: Disposição à meticulosidade, organização e planejamento

Categoria da disposição: Disposição a agir

Descrição: Embora cada um dos substantivos que fazem parte da disposição, isoladamente tenham suas próprias características, entendemos que, no caso de Cássia, formam um conjunto complementar que caracterizam a disposição em questão. Pois Cássia, ao mesmo tempo em que organiza e sistematiza ações, instrumentos de estudo ou trabalho, ou mesmo objetos, realiza-os com meticulosidade.

Gênese: É possível que essa disposição tenha sua origem na rotina doméstica. A mãe de Cássia é uma mulher que mantém sua casa impecavelmente limpa e organizada. Embora não goste muito dos afazeres domésticos, Cássia os incorporou e os manifesta de forma zelosa, transferindo-os para outros domínios sociais. A maneira como a família organiza suas despesas e controla os gastos também contribui para a formação dessa disposição.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: em seu quarto, Cássia organiza de forma minuciosa e criteriosa os seus livros na estante, bem como a sua mesa de estudos e os respectivos materiais de estudo. A autocobrança e a preparação para o Enem é uma forma de manifestação dessa disposição, quando aproveitava os horários possíveis para intensificar os estudos, como na hora do almoço, ou quando acontecia de estar em aula vaga, ou mesmo durante a Educação Física, que quase nunca fazia. Ainda durante a preparação para o Enem, organizava seus materiais de estudo até mesmo no celular, também organizava em sua casa, situações que simulavam o dia do exame, resolvendo provas de edições passadas, inclusive cronometrando o tempo. No trabalho encontra condições de atualizar essa disposição,

na forma como organiza sua mesa de trabalho e despacha seus afazeres. Nesse local ainda conta com sua supervisora, que é uma mulher exigente com os compromissos do setor de trabalho e com a organização do local, e que cobra dos funcionários o uso de agendas, para que não se esqueçam dos compromissos.

Inibição ou estado de vigília: A forma descriteriosa como Cássia decora as paredes de seu quarto com fotos e pôsteres de bandas de rock, destoa de sua meticulosidade na organização de seus livros na estante, de sua mesa de estudos e da mesa de trabalho. Possivelmente esse comportamento está ligado com uma forte necessidade de afirmação de identidade cultural própria.

2ª DISPOSIÇÃO: **Disposição à ampliação do repertório cultural**

Categoria da disposição: Disposição a agir.

Descrição: No caso da retratada, esta disposição diz respeito à busca por conhecimentos e experiências que ampliam e enriquecem sua relação com a literatura, com a música, com as línguas e os lugares diferentes, o que amplia seu repertório cultural.

Gênese: Possivelmente na escola, quando se iniciou o processo de incorporação do hábito da leitura de gibis e livrinhos infantis. Mas a ação dos pais foi paralelamente complementar ao trabalho da escola, desde o início da escolarização de Cássia, estimulando-a para a prática da leitura.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: As leituras configuram uma prática importante para a disposição de Cássia à ampliação de seu repertório cultural. Através delas foi possível a aquisição de um amplo vocabulário e a competência em utilizá-los, bem como foi possível diversificar seu gosto musical e a interessar-se pelo conteúdo das letras das canções que aprecia. O interesse e gosto por outras línguas é importante para Cássia por dois motivos principais: para tentar entender as músicas que gosta de escutar, assim como, no futuro, poder viajar e conhecer outros lugares e culturas. Comportamento se atualiza com seu grupo mais íntimo de amigas, que manifestavam comportamentos e gostos semelhantes.

Inibição ou estado de vigília: não foi localizada situações de inibição dessa disposição.

Competência e propensões complementares às disposições

Há de se considerar certas competências e propensões que indicam haver contribuído, de forma complementar, no imbricamento das disposições identificadas com a persistência e o êxito escolar. Quais sejam:

1ª) **Propensão à responsabilidade:** essa propensão é explicitada em diversas ocasiões, como quando utiliza de seu salário para contribuir com as despesas da casa, visto que o pai já estava desempregado há algum tempo e a mãe recebe salário de doméstica. Quando percebe que Jhenifer, sua amiga, começou a se relacionar com pessoas que considera de má influência. Quando critica alguns colegas de trabalho que chegam atrasados ou que não levam muito a sério os serviços prestados. Quando preza pela conservação do patrimônio da escola, mesmo no período em que reproduzia o que considerava um comportamento revoltado. Quando, no ensino médio, toma para si a necessidade de tomadas de decisão em relação ao futuro profissional e continuação dos estudos. Quando se penitenciava por dormir até mais tarde nos finais de semana, momento em que, segundo ela, poderia aproveitar mais o tempo para estudar. Quando não se sentia confortável nas situações em que precisava copiar atividades de outros colegas de sala, em matérias que tinha dificuldade em realizar tarefas. Quando criticava o fato de suas amigas de escola não levarem tão a sério os estudos.

2ª) **Propensão pacificadora:** possui suas opiniões, mas prefere não entrar em conflito nas diversas situações em que possa se envolver.

3ª) **Competência no uso de vocabulários:** durante as entrevistas, Cássia se utilizou, de forma competente, de uma gama de vocabulários pouco utilizados na comunicação dos jovens. Exemplos: “monocromática”, ao se referir à casa onde mora; “cíclico”, ao se referir ao trabalho doméstico; “colapso”, ao se referir, ironicamente, ao que pode acontecer com pessoas que levam muito a sério suas manias; “utopia”, quando reforça a necessidade desse sentimento para a os planos de vida; “distopia”, quando se refere às preferências atuais de literatura; “tradicional”, quando se refere à formação religiosa que teve desde à infância, mas que se afastou com o tempo; “romantizado”, quando admite a sua visão em relação à profissão docente; “estereótipos”, quando se refere às lutas cotidianas que ela deve travar com seus próprios pensamentos para evitar reproduzir preconceitos.

4.5 Retrato sociológico de Théo Pereira: “todo mundo confiava em mim”

*Théo Pereira estava com 17 anos quando concedeu as entrevistas. Mora com a mãe, com o pai e com o irmão mais velho. É um rapaz de comportamento agitado em muitas ocasiões: pensa em várias coisas ao mesmo tempo, desvia o olhar, olha ao redor... Trabalha na borracharia do pai desde muito novo. É um rapaz responsável em relação ao seu papel social e em relação à escola, no entanto, procrastina no que diz respeito às tarefas domésticas. Interessa-se por questões sociais, como o racismo e a violência, mas possui uma ligação fragmentada com a política, não ligada a instituições. Segundo ele, uma vida realizada tem relação com um emprego estável, família e muitos amigos. Ele se vê como um jovem inteligente, esforçado e focado, mas supõe que muitos o julga como uma pessoa metódica em demasia. Foi considerado um excelente aluno pelos professores de Língua Portuguesa, Física e Matemática. A reconstrução e interpretação das práticas, trajetória e contextos de Théo Pereira conduz à identificação da seguinte disposição que pode estar relacionada ao seu êxito escolar durante o ensino médio: **disposição à autoconfiança**. Apresentou, também, as seguintes propensões e competências: propensão à responsabilidade e ao bom relacionamento social.*

Condições de realização das entrevistas

O contato com Théo Pereira foi intermediado por sua professora de Física à época, que também foi minha ex-colega de trabalho no ano letivo de 2018. Contatei a referida professora pelo whatsapp. Perguntei se poderia intermediar meu contato com ele, questionando-o acerca da possibilidade de realizarmos as entrevistas. Ela assim o fez. Segundo a professora, o contato com Théo foi feito pelo whatsapp. Com a resposta positiva do entrevistado, fiz o primeiro contato por telefone no dia 28 de maio de 2020 e já deixamos a primeira entrevista agendada.

A primeira foi realizada no dia 05 de junho de 2020. Nesta, percebi que Théo não estava confortável com o processo e suas respostas foram curtas e sem muitos detalhes. Mas transcorreu sem eventualidade. Após o seu término, percebi que o entrevistado usava como imagem de seu perfil de whatsapp o símbolo do movimento Black Lives Matter. Resolvi para a entrevista seguinte iniciar a conversa explorando esse tema. A intenção seria que funcionasse como “gatilho” para que as entrevistas, de fato, se aprofundassem. Já na segunda, as respostas se tornaram mais prolixas e detalhadas. Da mesma forma, consegui mais espaço para tecer comentários a respeito das respostas de Théo.

A terceira entrevista foi interrompida pelo irmão mais velho de Théo, que chegou com a notícia de que a avó havia sido hospitalizada. Théo, atordoado, pediu que continuássemos na outra semana. Remarcamos. Na outra semana, continuamos sem problemas, bem como a última entrevista.

Percebi que Théo é um rapaz agitado. Sempre, enquanto conversávamos, desviava o olhar da câmera, olhando constantemente ao redor, um comportamento já descrito e comentado no corpo do retrato. Quando a entrevista se estendia, esse comportamento tornava-se mais recorrente. Busquei monitorar essa reação de forma que ele não se sentisse demasiado cansado. Théo tinha consciência desse seu comportamento. Por mais de uma vez, quando perguntei se ele gostaria de parar, caso estivesse cansado, ele me respondia que era seu “jeito”. Que sempre foi assim, mas que estava prestando atenção nas perguntas. No final das sessões, ele avaliou de forma positiva os encontros e se colocou à disposição, caso eu precisasse entrar em contato novamente.

Mas Théo também se mostrava atencioso e preocupado com o ambiente e com a maneira que iria se apresentar. Antes de começarmos a série de entrevistas, ele chegou a pensar que as gravações seriam feitas em formato de vídeo, provavelmente havia se esquecido de minhas explicações de como as entrevistas ocorreriam, então, em certo momento, comentou que pensou em preparar um cenário mais apropriado, com alguma cena de fundo e alguns equipamentos eletrônicos que gosta de utilizar.

Domínio familiar: entre procrastinação e planejamento

Théo Pereira mora em um bairro popular com o pai, com a mãe e com o irmão mais velho. Apesar de mais velho, este reprovou mais de uma vez no início do ensino fundamental, sendo alcançado por Théo posteriormente. Sendo assim, Théo e seu irmão estudaram juntos durante parte do ensino fundamental II e ensino médio. Sua avó, em virtude da idade avançada e a necessidade de maiores cuidados por parte da família, reveza sua estadia ora na casa de Théo ora na casa de um de seus tios. Antes de se mudar com a família para a atual casa, já havia residido em outras duas moradias em bairros diferentes. Da rotina nessas outras residências, quase não possui lembranças. Pelo menos aquelas em que foram possíveis acioná-las durante as entrevistas.

Do pouco que se lembra de sua vida na antiga casa, suas memórias remontam momentos em que brincava na rua com os colegas de bairro. “Lá, todo mundo se conhecia e a gente podia ficar brincando na rua”. Até os quatorze anos, Théo ainda mantinha contato com os amigos de infância até que sua nova rotina se impôs e precisou dar conta de outras prioridades. O bairro onde hoje vive não lhe agrada. “Cara... é muito chato aqui! Não tem nada”. Atualmente não costuma sair muito, mesmo com os amigos mais próximos. “Depois que comecei a estudar mais, eu comecei a ficar mais em casa”.

A atual casa em que moram está constantemente em obras. Pouco a pouco, com o passar dos anos, a casa ficou totalmente diferente do que era quando os pais a adquiriram. Um corredor serviu para ampliar cômodos: o que era quarto, transformou-se em uma copa, etc. As constantes obras eram realizadas buscando o máximo de economia, inclusive de mão de obra: contratava-se, geralmente, um pedreiro conhecido e o trabalho de ajudante normalmente ficava sob a incumbência de Théo e seu irmão, certamente com o acompanhamento de seu pai. Théo e o irmão são dois meninos fortes e, sendo assim, eram muito aproveitados como força de trabalho. “Em casa não tinha aquela coisa de ficar no canto só olhando não, eles me botavam mesmo pra fazer as coisas, aí eu já acostumei”.

Outra característica do ambiente é o barulho excessivo. Além da borracharia de seu pai, que é anexa à casa, há outras oficinas bem próximas, o que ocasiona grande movimento de veículos nas proximidades. “Tem uma oficina em cima da minha casa, em cima!!”. Essa circunstância exige de Théo muito esforço de concentração para determinadas ações, como estudar, por exemplo. Segundo ele, é comum passar muito tempo no banheiro quando quer ler algo ou assistir algum filme pelo smartphone. “Lá é bem quietinho, não tem ninguém falando”. Às vezes usa o banheiro até para estudar para provas. Para seus estudos, não existe na casa um lugar próprio. Procura o lugar mais apropriado no momento, o qual pode ser seu quarto, a sala ou mesmo a copa. “Eu estudo no lugar que dá [risos]”.

De fato, concentrar-se sempre exigiu muito esforço de Théo. “Eu consigo me concentrar quando eu fico quieto no meu canto”. Ele relata que está sempre pensando em várias coisas ao mesmo tempo, como um tipo de pensamento acelerado. Relata que é comum estudar e assistir TV, ou assistir TV e manipular o smartphone, dentre várias outras situações semelhantes. Em sua opinião, essa característica é positiva, pois lhe possibilita prestar atenção em várias coisas simultaneamente. Essa característica é perceptível na forma como dialoga com outras pessoas. Seus amigos já se acostumaram a essa característica, mas precisaram de um tempo de adaptação.

Eu sempre estou prestando atenção em duas coisas. Quando estou conversando com meus amigos, eu tenho que falar pra eles que eu não estou ignorando eles. Porque eu estou conversando e olhando para outra coisa ao mesmo tempo. Igual quando eu estou estudando. Eu estudo e faço outra coisa. É uma coisa que eu acho que me ajuda, porque eu consigo prestar atenção em mais uma coisa.

Apesar de a família estar sempre alterando e tentando melhorar a casa e de todos contribuírem, em maior ou menor grau, nas tarefas domésticas, as descrições das práticas de Théo indicam a ausência de propensão à organização dos espaços domésticos. Também indicam

pouco estímulo ou cobrança de seus pais a esse respeito. “Eu não organizo nada, sinceramente”. No dia em que realizamos uma das entrevistas, por exemplo, que ocorreu às 15h, Théo sequer havia arrumado a cama onde passou a noite. “Quando eu levantei da cama, meu pai sentou nela e ligou a TV do meu quarto, então deixei [risos]”. Normalmente Théo procrastina o quanto pode para realizar as tarefas do dia. “Hoje eu não fiz a minha parte, não, porque não tive tempo, mas não esquento, não, tenho ainda o dia todo”.

As narrativas indicam que existe a necessidade do comando de Joana, mãe de Théo, para que as tarefas sejam realizadas. “Ela nunca foi de mandar os outros fazerem. Se der pra fazer, ela faz”. Mesmo quando mais novos, os filhos precisavam ficar sozinhos em casa por um período, não havia rotinas de tarefas domésticas delegadas pela mãe para serem realizadas. Portanto, os filhos não receberam dos pais rotinas de tarefas constantes que pudessem se configurar uma propensão à organização de tarefas domésticas. Recentemente, quando Joana necessitou de um longo período de repouso para tratamento de uma doença, os filhos precisaram ampliar suas tarefas, inclusive com a participação do pai, mas, à medida que Joana foi se recuperando, voltou a assumir grande parte do trabalho doméstico. “A gente sempre ajudou, mas a gente nunca foi tão ativo como minha mãe, na verdade”.

O pai e a mãe de Théo são muito diferentes em alguns aspectos de suas personalidades. O pai é sério em demasia, com pouco garbo no trato com outras pessoas, o que não impede de Théo admirá-lo quanto à sua dedicação ao trabalho. Já a mãe é uma mulher brincalhona, risonha e comunicativa. “Fala o dia inteiro [risos]”. A visão de Théo sobre sua mãe é de uma pessoa altruísta. Uma característica bem vista por ele, mas que, por outro lado, a prejudica em determinadas situações. “Ela é muito boazinha, e isso é bom e ruim”. Segundo Théo, sua mãe costuma ajudar muito outras pessoas, e algumas acabam se aproveitando. O irmão mais velho é um rapaz comunicativo, gosta de conversar e possui muitas amizades, além disso, é um rapaz otimista. “Sempre tenta ver o lado bom das coisas”. Mas é visto por Théo como um rapaz que não constrói perspectivas a longo prazo. “Só pensa no agora”.

Em tom de brincadeira, Théo às vezes se imagina como uma pessoa “meio chata [risos]”, porque é metódico e gosta de tudo “certinho”, como atravessar uma rua sempre pela faixa de segurança ou pensar em todos os detalhes de uma determinada ação. Também se vê como um jovem “inteligente e esforçado”. Suas falas indicam que, desde muito jovem, desfruta de autonomia e confiança por parte dos pais. “Minha mãe falava muito de mim”. Assim, seus pais poderiam se despreocupar em relação às suas atitudes. “Eles sabem que sempre fui responsável, nunca dei motivos pra falarem, não”.

A família é de religião evangélica. Os pais frequentam de forma assídua, e o tio é Diácono da Igreja Deus é Amor. Mas Théo, já há alguns anos, foi se distanciando da rotina religiosa da família e da Igreja. “Agora eu tenho umas ideias muito diferentes do que prega a Igreja”. Continua um rapaz que possui fé, mas passou a não mais acreditar “nas palavras do homem”. É capaz de exemplificar diversos aspectos da religião que não concorda, como os altos díizimos que as famílias deixam com os pastores e todo o tempo que as pessoas dedicam à Igreja.

Ensino médio: “vou guardar para minha vida”

Théo considera que foi um bom aluno durante seu percurso escolar, principalmente durante a segunda série do ensino médio. Admite, por outro lado, que poderia ter se esforçado um pouco mais durante a terceira série do ensino médio, afinal, havia por parte dele a necessidade de uma boa colocação no Enem. Embora tenha aproveitado de forma apropriada o tempo de estudo em sala de aula, lamenta por não ter aproveitado melhor o tempo fora da escola para aprofundar seus estudos. Em verdade, Théo relata que, realmente, não era adepto em deixar tarefas da escola para serem feitas posteriormente, na sua casa. “Eu dava meu máximo para fazer tudo na escola, porque em casa era o tempo que eu tinha para descansar”. Em sua casa, estudava pouco até mesmo para as provas, pelo menos durante o ensino médio. Segundo ele, não sentia essa necessidade.

Em casa eu quase não estudava para prova. Quando precisava eu até lia alguma coisa ou outra. Mas eu sempre prestei muita atenção na aula. Então, não tinha dificuldade, não. Porque o que o professor falava eu anotava e ficava gravado na mente. Então, eu nem precisava revisar. Só quando eu faltava aula ou coisa do tipo.

De todo o seu percurso escolar, o período do ensino médio foi o mais gratificante, não obstante o fato de que não gostava do espaço físico da escola. “Não tinha nada que chamava a atenção, sinceramente”. A precariedade da escola era compensada por ocasiões divertidas como, por exemplo, quando ela promovia passeios ou atividades externas, como uma viagem que sua turma fez, certa vez, a um parque aquático. “Nunca vou me esquecer daquele dia, a gente juntou dinheiro o ano todo para ir”. A passagem pelo ensino médio foi de tal forma gratificante que Théo apresenta dificuldades em se lembrar que situações o marcou negativamente. “Parece até que foi só maravilha naquela escola, é porque não me lembro de nada ruim”. Também usufruía de uma considerável liberdade de autonomia nos espaços da escola, de modo que, segundo afirma, era comum passear muito livremente pelos ambientes. “Todo mundo confiava em mim, eu podia sair de ala numa boa”.

Essa confiança que os demais colegas e professores depositaram em Théo resultou na sua escolha para líder de sua turma, durante a segunda série do ensino médio. Esse processo configurou um contexto de atualização de sua propensão à responsabilidade e à autoconfiança. “Eles [os alunos] me escolheram para ser líder deles, então eu me sentia valorizado. [...] Eu precisava ser mais responsável”. As falas dos professores também reforçavam esse contexto. “Até mesmo os professores diziam que podiam confiar em mim e que eu era bom aluno”.

Mas foram as amizades constituídas que tornou o ensino médio a etapa escolar mais significativa. Embora admita ser “um pouco quieto”, de fato eram raros os momentos em que Théo ficava sozinho em algum espaço da escola. “Eu conversava com qualquer pessoa”. Assim, constituiu amizades duradouras com muitos estudantes, relações que se mantinham mesmo fora da escola. “Eu levava a amizade pra vida”. Entre seus amigos mais próximos estavam Carlos Eduardo e Nicolas, amigos que Théo admira por serem, segundo ele, muito “gente boa e divertidos”, mas, sobretudo, por serem muito inteligentes. Segundo Théo, “pessoas como eles é bem difícil na escola”. A inteligência é uma característica que Théo admira em seus amigos e que observa nas pessoas em geral.

Claro está que Théo foi um rapaz benquisto pelos colegas e outros funcionários da escola. E a recíproca era verdadeira. Mas, tratando-se dos trabalhos escolares em grupo, suas atitudes eram, de certa forma, ambíguas. Quando o trabalho proposto era considerado de fácil realização, ele preferia realizá-lo sozinho. “Sabe?... estudar com outra pessoa não dá muito certo, a não ser quando tenho dúvida”. Segundo Théo, os colegas sempre o procuravam para os trabalhos em grupo quando a atividade era considerada de difícil realização. “Porque eu sempre fui aquela pessoa que os outros procuravam quando... tipo assim, quando tinha uma matéria difícil”. Por essa razão, normalmente preferia compor grupo junto com seu irmão ou outro amigo muito próximo.

A propensão à autoconfiança de Théo possuía sua justificativa. Ele lembra, por exemplo, de uma apresentação da disciplina de Língua Espanhola, quando lhe coube dissertar sobre Frida Kahlo. Ele havia esquecido da apresentação e precisou improvisar, estudando o tema pelo celular poucas horas antes da apresentação. O resultado é que, em sua avaliação, foi a melhor apresentação que já fez. Segundo ele:

Aí, meu grupo começou a apresentar e todo mundo falou pouca coisa. Chegou a minha vez, aí, do nada, parece que as coisas que eu li ficaram gravadas na mente. Coisa que nem eu sabia que eu sabia [risos]. Falei mais de cinco minutos, direto. Foi o melhor trabalho que eu fiz. E olha que eu não estou falando isso porque estou impressionado comigo mesmo. Mais, no geral, eu sempre pegava pra fazer o que os outros não iam conseguir.

Quando perguntado se possui facilidade em aprender e entender os conteúdos escolares, responde: “sempre tive”. Segundo ele, sempre teve grande capacidade de memorização e de guardar lembranças de acontecimentos passados. Por outro lado, esquece com facilidade de nomes. Conta, por exemplo, que tem facilidade para gravar letras e melodias das músicas que escuta. Théo ressalta que essa capacidade de memorização contribuiu com seu desempenho escolar. “Nessa parte da escola, quase não precisa revisar, porque eu prestava atenção e lembrava depois”. Segundo ele, foi assim desde as primeiras séries de sua escolaridade. Não sabe precisar se a mãe o ajudava com as tarefas escolares, porque, reforça: “eu sempre aprendi muito bem.

A propensão à autoconfiança de Théo era atualizada nas ocasiões de provas quando seus colegas buscavam maneiras de lhe pedir respostas. “Quando tinha prova, todo mundo queria sentar perto de mim, queriam cola, sabe...”. Já aconteceu ocasião em que chegou a pedir cola, mas o comum era ser ele a pessoa a ser procurada. Algumas vezes se sentia incomodado e sentava-se em frente à professora, “para não ter que passar cola para ninguém”. Dessa forma, ele conseguia livrar-se de situações um tanto constrangedoras.

Matemática e Biologia eram suas matérias preferidas. No caso da Biologia, sua professora foi a grande responsável por essa identificação. “Ela sempre me deu muito apoio, me deu até uma apostila”. Théo também se interessava em programas de TV ou canais de internet sobre a vida animal, reforçando seu gosto pela área da Biologia. Em relação à Matemática, a preferência vem de mais tempo. “Sempre gostei de Matemática, qualquer coisa eu sabia”. Na área de Matemática encontrava situações de atualização de sua propensão à autoconfiança. Por outro lado, “odiava” Sociologia, História e Geografia. “Nunca prestei atenção em História e Geografia, porque sempre fui muito de exatas”.

No que diz respeito à prática da escrita, Théo afirma gostar de escrever pelo fato de potencializar sua imaginação. “Eu sempre tive muita imaginação, então, escrever era bom pra liberar o que tinha na minha mente”. O gosto começou ainda na etapa do ensino fundamental, quando participava de um programa do governo federal que possibilitava aos estudantes adolescentes permanecerem na escola em tempo integral. Havia, no programa, além de atividades como judô, artes e música, aulas de redação com um professor que o incentivou a escrever. No entanto, o gosto pela escrita não encontrou contextos de ajustes e de atualização, resultando em uma relação ambígua com a prática da escrita. “Eu gostava de escrever, só não gostava de ter que escrever, que perdia muito tempo”. Por outro lado, mesmo que a prática da escrita não tenha se configurado em uma propensão, quando ela se manifesta, contribui para a

atualização da propensão de Théo à autoconfiança, pelo reconhecimento de sua capacidade imaginativa.

Como já afirmado, o ensino médio foi marcante na trajetória de Théo, tanto que, hoje, depois de encerrada essa etapa, já sente a falta daquela rotina. “E pensar que não vou mais lá e que não terei aquela vida que eu tinha...”. Mas não foi marcante pelo ambiente de aprendizagem e, sim, em virtude das relações estabelecidas com professores e colegas. Théo reconhece que os professores se esforçavam, mas avalia que o comportamento de muitos estudantes compromete o trabalho da escola. “Faziam muita bagunça, mesmo”. Em virtude desse tipo de postura por parte dos estudantes, professores irritavam-se constantemente. “Eu perdia a paciência, imagine os professores”. O comportamento de Théo em tais situações possibilita apreender uma importante propensão à responsabilidade. Segundo ele:

Eu nunca fui de fazer bagunça, não. Nunca gostei. Sempre fui de mais quieto, na minha. Eu era aquele tipo de aluno que sentava na cadeira para estudar e só estudava. Quando eu tinha tempo de jogar baralho ou de conversar, eu conversava. Mas eu ficava mais estudando.

Sua preparação para o Enem ocorreu quase que exclusivamente nos horários de escola e durante um cursinho de pouca duração oferecido pela própria rede estadual de ensino, três dias na semana. Tentava administrar o tempo para evitar o esgotamento, tendo em vista que estudava e trabalhava. Em verdade, Théo acreditou que seu acúmulo de estudo seria suficiente para conseguir uma classificação no curso de Medicina da Universidade Federal do Espírito Santo. “Sempre achei que seria o suficiente, que iria dar certo, mas não deu certo não, foi muita confiança em mim mesmo [risos]”. A nota alcançada lhe propiciaria colocação, com bolsa de estudos, em outras faculdades, muito distante de sua cidade. Mas avaliou que haveria muita dificuldade para se manter em uma cidade distante, por isso desistiu. Mas o curso de Medicina continua sendo sua perspectiva de graduação.

A dificuldade encontrada por Théo para manter os estudos, após o exame do Enem, se deve à sua propensão à procrastinação. Essa propensão se atualiza quando se encontra em contextos em que está com poucas obrigações, seja na escola, no trabalho ou em sua casa. No contexto em que concedeu as entrevistas, Théo já havia terminado o ensino médio, estava com poucas horas de trabalho semanais na borracharia do pai. Segundo ele:

Olha... Na verdade está muito difícil. Porém, eu estou tentando. Tipo assim, é mais pela preguiça mesmo. Porque estou com tempo, agora. Aí eu falo: “ah, eu vou deixar pra depois, porque vou conseguir, mas sei que não vou conseguir”. Eu faço tudo na hora que tem que fazer, porém, é difícil, porque, às vezes, surge outras coisas para fazer e não dá para estudar. Está muito

difícil, ainda mais com essa coisa de quarentena. Não dá para fazer curso presencial e, pela internet, a gente não dá para se concentrar como no presencial.

Portanto, devido a tais situações e, com o agravante do período de pandemia, do momento político brasileiro e as incertezas quanto ao formato do Enem, tendo em vista a reforma do Ensino Médio, Théo não estava conseguindo manter uma rotina regular de estudo.

O trabalho era quase uma brincadeira

Como exposto, o pai de Théo possui uma borracharia, onde presta, também, certos serviços mecânicos menos especializados. A mãe trabalhou por muitos anos como doméstica, mas, atualmente, está afastada das atividades por tempo indeterminado, em virtude de uma doença que a acometeu e do tratamento que precisa realizar. Théo não tem certeza sobre o tipo de trabalho que seus avós realizavam antes da aposentadoria. Supõe que eram trabalhadores rurais, pois já ouviu familiares comentando da “época em que ela [a avó] cortava cana na roça”.

Na borracharia do pai, Théo e o irmão trabalham desde muito novos, intercalando com outras atividades que já experimentaram. “A gente ia pra lá, via como era e ajudava um pouco, mas, direto, eu estou lá há uns cinco anos”. Quando mais novos, os meninos percebiam a borracharia quase como um local de diversão. A mãe relutava, muitas vezes, em deixá-los ir ao local, com receio que atrapalhassem o trabalho do pai. Segundo Théo:

Eu e meu irmão, a gente até brigava para ver quem ia. Naquela época a gente não trabalhava, mesmo. A gente ia e ficava um pouco. Então, só podia ir um, para não ficar muita gente lá. Isso porque a gente nunca precisou trabalhar para sustentar a família. Porque minha mãe e meu pai que sempre trabalharam.

De acordo com os relatos, o ambiente de trabalho não é muito organizado e a demanda é imprevisível: há dias em que poucas pessoas procuram por serviços, podendo, sem ser previsto, uma procura grande no dia seguinte. “Às vezes a gente fica o dia todo sem atender ninguém, de repente, na hora de fechar, começa a chegar clientes”. Uma característica positiva que Théo percebe em seu trabalho é a possibilidade de conhecer muitas pessoas. Por outro lado, é comum atenderem clientes que não retribuem ao bom tratamento oferecido pela borracharia. “Essa parte é ruim: tratar a pessoa bem e ela não retribuir”. Portanto, nesse ambiente não foi possível para ele construir amizades.

Diferentemente da forma como interage com as demais pessoas no ambiente escolar, no ambiente de trabalho Théo faz críticas às pessoas que, normalmente, são atendidas na borracharia do pai. “Tem muita gente que tenta enganar a gente”. Théo é um rapaz educado com seus clientes. Calmo, utiliza um volume baixo de voz, chama-lhes de “amigo” ou de

“patrão”, mas nada além, ou seja, nenhum deles se tornou um amigo. “A gente atende bem, mas se tornar amigo não”. Em certas ocasiões, Théo manifesta até impaciência em relação a determinados clientes. “Quando aparece um cliente lá na borracharia que fala muito, eu dou um jeito de sair fora e deixo meu irmão atender”.

Amplos domínios sociais e culturais: “eu levo a amizade para a vida”

Diferente do irmão mais velho, Théo se diz uma “pessoa mais quieta”, embora manifeste característica de um jovem muito ativo em determinados comportamentos, como já abordado. Suas amizades mais próximas compõem dois grupos distintos: aqueles que Théo os classificam como “chatos pra caramba!”, formados pelos amigos de seu irmão, e o grupo que mais se identifica, que são os “nerdizinhos, do jeito que eu sou”.

Os amigos do irmão de Théo são do tipo de jovens que gostam de sair em grupo para festas e bailes. “Eles vão para baile funk e esse tipo de festa, porque meu irmão é assim”. Apesar de não se identificar com o perfil desse grupo, Théo mantém contato por referência ao seu irmão. “Eu relevo, sabe”. O grupo que mais se identifica é formado pelo Nikolas, o Carlos, o Roger, o Peterson e a Camila. Essas amizades se consolidaram durante o ensino médio e se mantiveram fora do ambiente escolar. “Eu levava a amizade pra vida”. O Nikolas é um menino “muito gente boa e eu nunca vi ele irritado”. O Rafael é um rapaz “simpático que eu convivo direto”. No período das entrevistas, todos eles já estavam trabalhando ou cursando alguma graduação. Perguntado o que mudaria em seus amigos, caso pudesse:

Não, mudaria não. Porque eu acho que desse jeito está bom. Porque se a gente pudesse mudar eles, mudaria muita coisa, porém ficaria chato. Porque é só do jeito que a gente quer e eu não acho legal isso. A gente se entende bem, a gente conversa. Eles sabem o que eu gosto e o que eu não gosto.

A relação que Théo estabelece com a leitura resultou em uma autopercepção ambígua sobre suas preferências: ora diz que sempre gostou de ler, ora que não gosta de ler. Seu discurso indica uma relação prática, não se configurando em gosto ou apetência. Conscientemente, ele faz uso da leitura por necessidade. “Porque se a gente não ler, a gente não tem repertório, não tem vocabulário, então, a gente tem que ler, mesmo ser ter vontade”. Nas palavras de Théo, “ler é um hábito de gente rica e inteligente”. Para ele, ler é uma “obrigação”.

Para suas necessidades cotidianas, Théo faz uso de livros, sites e blogs. Gosta de sites jornalísticos para se manter informado. Em relação aos livros, possui preferência por ficção produzida para o consumo jovem, como a série Herry Potter, por exemplo. Em sua casa, há vários. Mas há também diversos livros didáticos e outros que confessou pertencer à biblioteca

da escola. “Vão ficar comigo agora”. Embora Théo tenha dito que há muitos livros em sua casa, seu discurso revela uma quantidade pequena. Mas há indícios que sua intenção é adquirir mais.

Eu comprei outro livro semana passa. Nem comecei a ler ainda. Eu gostei do título. Parece uma coisa meio que imaginária. Coisa de guerra. Fala que metade da guerra é travada nos campos de batalha e a outra metade é com palavras. Aí eu pensei que deve ser coisa voltada para o pensamento e coisas assim.

Em relação ao estilo musical, é flagrante em Théo a influência da internet e de seu irmão mais velho. Normalmente, em sua casa, quando junto ao irmão, costumam escutar Trap. “Se você é jovem e usa a internet, você vai ver muito Trap, meu irmão escuta bastante”. O que o chama a atenção nas músicas que costuma escutar é o ritmo, a batida, quando é envolvente. A letra ou o lirismo é algo secundário, que não lhe desperta interesse. É interessante perceber que, em seu relato, Théo tem consciência de que os ritmos que geralmente escuta o faz não por apreciação ao gênero musical, mas como uma mediação para as relações sociais, ou seja, a música em si é algo de importância secundária em seu cotidiano. Tanto é verdade que ele mesmo questiona a qualidade dessas músicas. “Se você reparar nas letras, fala muito de dinheiro, de violência, de carros e coisas que o jovem gosta, desse mundo obscuro da juventude”.

No que diz respeito às questões políticas, Théo nunca se interessou por participar em partidos políticos, movimentos sociais ou qualquer outro tipo de instituição, mas se mostra interessado por política à sua maneira. “Não é que eu não ache que política não é pra mim, mas é que eu gosto de trabalhar com a verdade e na política eu não vejo muito isso”. Para ele, a participação é uma importante forma de cidadania. “Se não tivesse a participação, a gente não teria a liberdade e os direitos que temos hoje”. Em seu whatsapp, por exemplo, há o símbolo do movimento Black Lives Matter. Quando perguntado sobre o porquê de usar o referido símbolo, responde que passou a conhecer e apoiar o movimento depois que acompanhou o caso de um negro assassinado por um policial, no Estados Unidos, episódio que gerou uma série de manifestações naquele país. “Eu gostei do movimento que apoia a causa negra, uma coisa que vai fazer muita mudança no mundo”. Segundo ele, o preconceito é um fenômeno que o afeta sobremaneira.

O que eu vejo é essa parte do preconceito em relação à cor da pessoa está muito presente nos dias atuais. Então é uma coisa que em me marcando muito, porque eu sou negro, entende? Não tem como fugir disso. Então é uma coisa que marca demais, ver as pessoas sofrendo preconceito, sendo mortas sem motivo. Abuso de poder é uma coisa que me marca demais. Muita gente já se acostumou e nem consegue ver o racismo.

A ligação com a política lhe é íntima desde a convivência familiar. Seus pais possuem uma vivência política mais intensa. Ambos participam da associação de moradores de seu bairro. O pai já participava de associações de moradores nos outros bairros em que morou, já gerenciou um campo de futebol comunitário e já tentou candidatura para vereador. Théo já contribuiu com os pais em reuniões de associações de moradores para ajudar na comunicação e no uso do computador da instituição. “Então eu sempre fui meio ativo nessa parte e sei o que acontece, por isso tenho uma visão ruim, porque sei o que é”.

Análise do patrimônio de disposições de Théo Pereira

A hipótese é que as disposições individuais de Théo Pereira, possivelmente relacionadas a sua persistência e êxito escolar, podem ser interpretadas a partir da seguinte possibilidade:

DISPOSIÇÃO: Disposição à autoconfiança.

Categoria da disposição: Disposição a crer.

Descrição: Para os objetivos desta pesquisa, entende-se a autoconfiança como uma crença em si própria ou mesmo ter segurança em si mesmo, nas próprias capacidades.

Gênese: As falas de Théo nos dão poucas condições de identificação da gênese de sua disposição à autoconfiança. Portanto, uma hipótese frágil é que a gênese dessa disposição tenha origem no domínio familiar, em virtude das falas de sua mãe. Segundo Théo, sua mãe sempre tecia elogios a ele junto a outras pessoas próximas a família.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: a disposição a autoconfiança pode ser observada em diversos domínios sociais vivenciados por Théo. No ambiente doméstico, afirma que nunca deu motivos para que seus pais se preocupassem com ele, visto o grau de responsabilidade que atribui a si mesmo. Ou mesmo em relação aos deveres escolares de casa, quando afirma não lembrar se em alguma etapa da vida precisou de ajuda, visto que sempre possuiu muita facilidade de aprendizado, portanto, sempre se percebeu como um rapaz autossuficiente em relação ao aprendizado. O fato de, normalmente, não estudar em casa, mesmo para as provas escolares, também é atribuído ao de que estudar em sala de aula seria o suficiente para obter boas notas.

No contexto escolar há diversos exemplos de situações em que a disposição à autoconfiança se atualiza. Quando ocorrem situações de trabalho escolares em grupo, Théo percebe que, normalmente, a maior parte dos trabalhos, bem como os trechos mais difíceis de serem explicados, acabam ficando sob sua responsabilidade. Nessas mesmas situações, é comum Théo afirmar ser procurado por sua capacidade de dar conta dos trabalhos propostos.

Tais situações ocorrem, segundo ele, devido a sua capacidade de aprendizado. Nas situações de provas, também manifesta a disposição à autoconfiança, quando afirma que muitos colegas de sala o procuram para terem acesso a respostas, via “cola”. Quando afirma sempre ter sido bom em Matemática e que, por isso, domina totalmente os conteúdos, é uma clara manifestação de sua disposição à autoconfiança. Quando Théo supõe que todos na escola confiavam nele, também exemplifica uma disposição a autoconfiança.

Em determinadas práticas culturais também é possível observar a disposição à autoconfiança, como quando supõe ser possuidor de grande capacidade imaginativa e que os livros de ficção impulsionam essa capacidade.

Inibição ou estado de vigília: em situações nas quais os planos de Théo não saem como planejado. Théo afirma ser um rapaz que planeja minuciosamente suas ações, mas que, no entanto, o desfecho nem sempre é o esperado. Também ocorre de acontecer decepções com o que se esperava de um determinado resultado, devido ao excesso de autoconfiança, como foi o caso do Enem em que participou visando uma vaga no curso de Medicina da Universidade Federal do Espírito Santo.

Competência e propensões complementares às disposições

Há de se considerar certas competências e propensões que indicam haver contribuído, de forma complementar, no imbricamento da disposição identificada com a persistência e o êxito escolar. Quais sejam:

1ª) **Propensão à responsabilidade:** essa propensão é explicitada em relação às normas sociais de convivência e regras gerais que normatizam a vida em sociedade. Também é possível observar essa propensão em relação às obrigações como estudante, no que diz respeito ao comportamento e assiduidade quanto às tarefas escolares. No relacionamento doméstico, também é possível observar quando reconhece que esforçasse para que a família não tenha reclamações a seu respeito. Essa propensão não se aplica, por outro lado, às tarefas domésticas, que são geralmente procrastinadas.

2ª) **Competência ao bom relacionamento social:** percebe-se essa competência na forma como convive com seus colegas de escola e de demais funcionários da escola. Percebe-se pela forma como convive com os amigos de seu irmão mais velho, mesmo fazendo críticas a eles. Mas essa competência sofre inibição quando se depara com determinados clientes da oficina de seu pai que, segundo Théo, não retribuem ao bom tratamento oferecido pela empresa da família.

4.6 Retrato Sociológico de Lucas Zanetti: “ter uma família que te apoia, o resto...”

*Lucas Zanetti estava com 18 anos quando concedeu as entrevistas. Vive com a mãe, o pai e uma irmã mais nova. É calmo, centrado e de respostas curtas e objetivas. Educado e ponderado com as palavras. Forte formação moral Católica, de origem familiar. Afetivo com a família e demais amigos. Responsável com tarefas domésticas, escolares e até mesmo no cuidado da irmã mais nova. Um rapaz organizado, como sua mãe. Tem no pai sua referência de uma pessoa trabalhadora e honesta. Orgulha-se de ter começado a trabalhar cedo. Gosta muito de conversar. Gosta de ler e o faz com muita frequência. Mas não gosta de escrever. Um rapaz que costuma se planejar para as mais diversas situações. Sua rotina mudou de forma profunda quando conseguiu uma vaga no curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal do Paraná e, em função disso, mudou-se de cidade para poder estudar. Foi considerado um excelente aluno pelos professores de Biologia, Química e Matemática. A reconstrução e a interpretação das práticas, trajetórias e contextos de vida de Lucas Zanetti conduz à identificação das seguintes disposições que podem estar relacionadas ao seu êxito escolar durante o ensino médio: **disposições a organização e praticidade** e **disposição à responsabilidade**. Apresentou, também, competências e propensões que se mostraram complementares às suas disposições para o êxito escolar: competência ao bom relacionamento social; propensão à convicção e propensão à resiliência.*

Condições de realização das entrevistas

Quando procurei a escola em que Lucas estudou, para aplicar os questionários referentes a primeira etapa do trabalho de campo, encontrei uma ex-colega de trabalho, que, na ocasião, atuava como coordenadora do turno matutino da referida escola. A coordenadora contribuiu com minha pesquisa de três formas: facilitando meu trânsito pela escola, durante a aplicação dos questionários; entregando aos professores e depois recolhendo os formulários de avaliação dos estudantes na ocasião; intermediando o meu contato com o entrevistado. A referida coordenadora já havia sido professora de Lucas em anos anteriores, fato que facilitou ainda mais a intermediação do contato.

Depois que recebi uma resposta positiva de Lucas, fiz contato telefônico, no dia 04 de junho de 2020. Expliquei como as entrevistas seriam realizadas e por meio de quais instrumentos. Lucas foi simpático e solícito. Segundo ele, “é sempre bom ajudar”. Nesse primeiro contato, combinamos que as entrevistas seriam feitas uma vez por semana, podendo variar o dia e o horário de realização. Lucas se ofereceu para conceder até duas entrevistas por semana, pois, devido à primeira onda da pandemia de Covid-19, suas aulas na universidade estavam temporariamente suspensas e ele estava em isolamento social, em uma quitinete próxima à universidade. Mas optei por manter as entrevistas semanais.

As entrevistas transcorreram sem embaraços. Lucas sempre respondendo de forma calma e centrada. Das quatro, uma foi realizada por ligação telefônica, visto que um amigo da turma de Lucas estava utilizando do quarto para seus estudos. A última ocorreu na casa de seus pais, visto que havia conseguido retornar à casa, onde poderia esperar o retorno das aulas presenciais em companhia da família. Avalio que, quando realizadas por videochamada, as entrevistas realizadas com Lucas atenderam de forma mais adequada aos objetivos da pesquisa. Avalio que a entrevista realizada por chamada telefônica não correspondeu da mesma forma, devido à impossibilidade do contato visual.

Domínio familiar: “sempre gostei de estar perto”

Lucas Zanetti mora com a mãe, com o pai e com a irmã mais nova em um bairro popular da cidade. Um bairro que, segundo ele, possui a fama de violento que não condiz com a realidade. Relata que o bairro tem, sim, seus problemas, mas “acontece que é preciso tratar bem as pessoas e não mexer com as pessoas erradas”. Antes de se mudarem para esse bairro, já moraram em outras casas e até em outros estados. A família é natural de Cachoeiro de Itapemirim, mas viveu alguns anos em Fortaleza, no estado do Ceará. Essas mudanças de contexto foram impulsionadas pela busca de seus pais por melhores empregos.

Os avós de Lucas eram trabalhadores rurais. Seu pai já passou por diversas experiências de trabalho: trabalhou como caminhoneiro, foi proprietário de um pequeno mercado e suas últimas experiências foram como operário em marmorarias, uma categoria de indústria que gera muitos empregos na cidade. Atualmente, seus pais trabalham na mesma marmoraria: o pai, como resinador de chapas de granito, e a mãe no setor administrativo. De acordo com as narrativas de Lucas, não obstante o baixo salário, gostam de trabalhar nesse ramo de atividade. O pai já almejava migrar para esse ofício desde quando trabalhava como caminhoneiro.

A referência para Lucas de uma pessoa trabalhadora e honesta é de seu pai. “Ele sempre foi muito trabalhador e eu sempre me orgulhei muito disso”. Lucas descreve que os descontentamentos do pai no trabalho não se relacionam ao tipo de trabalho, mas a questões éticas que sobrevivem dentro desse mercado. “Uma coisa que é certa para ele, não é para os outros”. Um caso ilustrativo ocorreu quando Rubens, o pai de Lucas, foi incumbido pelo chefe a separar algumas chapas de granito para serem vendidas a um determinado cliente. Em seguida, o mesmo chefe o solicitou que reorganizasse o trabalho, separando um material de qualidade um pouco inferior, e que reservasse outro, anteriormente separado, para um cliente diverso, ou seja, deixando claro que a empresa estabelece tratamento diferenciado, a depender do cliente.

A casa onde moram é bem organizada e cuidada. “Sempre que minha mãe vê alguma coisa fora do lugar, ela manda ajeitar, sempre foi assim, antigamente era até mais. Limpar o quintal era todo o final de semana”. De acordo com as narrativas de Lucas, sua mãe é muito organizada, mas seu pai nem tanto. “Meu pai não é porque tem a minha mãe para ser organizada por ele”. Lucas também se reconhece como portador de uma forte propensão à organização. “Todo mundo fala que eu sou organizado; é porque eu realmente sou”. Segundo ele, gosta de seus pertences sempre arrumados e não deixa para depois o que precisa ser feito antecipadamente. A mesma preocupação se percebe em relação a datas, prazos e compromissos. Normalmente se utiliza da agenda de seu celular para cadastrar seus compromissos cotidianos.

Lucas possui seu próprio quarto, onde estuda, organiza seus livros e decora as paredes com quadros de temas referentes a histórias de ficção científica. A família aprecia plantas. Há umas poucas pelo interior da casa e muitas no quintal que fica nos fundos, cuidadas, principalmente, pelo pai de Lucas, que “é apaixonado por elas”. É nesse local que, com frequência, a família gosta de passar algum tempo reunida, na companhia dos dois cachorros, principalmente nos finais de semana e dias quentes. Lucas também gosta de estudar e realizar suas leituras ali, quando não o faz em seu quarto.

Em sua rotina, ele gosta de jogos de computador, de assistir séries e de livros de fantasia, principalmente os livros que, posteriormente, são adaptados para filmes ou séries. Mas prefere os livros aos filmes, porque “o livro detalha mais os fatos e as ações”. Sempre gostou de leitura e o faz com frequência. Uma pequena estante na sala abriga vários de seus livros. Também foi uma criança curiosa. “Meu pai fala que eu perguntava sobre tudo”. Foi também uma criança que criava seu mundo de brincadeiras. Lembra que adorava brincar com soldadinhos de plástico, criando cenários de guerra.

A propensão à leitura vem se atualizando desde o ensino fundamental, o que não aconteceu em relação à escrita. Lucas já gostou de escrever poemas durante o ensino fundamental. “Era uma coisa divertida de fazer, era legal fazer rimas”. Mas lembra que, devido ao estudo de gramática, foi perdendo o interesse. Assim, o gosto inicial pela escrita não encontrou contextos de atualização, diluindo-se. “Na minha opinião, se todos lessem mais, não precisaria de gramática, porque já iria saber como usar a palavra”. Durante o ensino fundamental II e ensino médio, leu muitos livros, só diminuindo a intensidade no período em que estava, ao mesmo tempo, trabalhando e se preparando para o Enem. Nessa época, a leitura foi direcionada à preparação para o exame.

Entre as várias leituras que gostou de ter feito, destaca não apenas as histórias de ficção, como já citado, mas também da literatura brasileira. Gostou de algumas obras de Machado de

Assis, como *O Alienista*, *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Gostou, principalmente, de *Papéis Avulsos*, um livro que reúne diversos contos desse autor. Mas confessa que seu tipo de leitura preferida é *Harry Potter*, *Game Of Thrones*, *O Hobbit*, *O Senhor dos Anéis*. Sobre este, Lucas destaca como é impressionante a maneira como o autor consegue “criar um universo que é muito difícil a gente ter a dimensão, criou até um idioma”. Essa propensão à criatividade é uma característica presente em outros domínios do cotidiano de Lucas, como no trabalho, por exemplo.

A propensão à leitura explicitada pela descrição das práticas de Lucas não se verifica em seus pais. Ele não lembra de ter presenciado o pai estudando ou mesmo em uma rotina de leitura. E, em relação à sua mãe, somente a presenciou folheando apostilas de um curso técnico que fez certa vez. “Recentemente eu emprestei um livro meu para ela e não conseguiu ler [risos]”. Mas a quase inexistente rotina de leitura dos pais não significou omissão em relação aos estudos do filho. Ao contrário, os pais se tornaram sujeitos ativos na escolarização de Lucas: vigilantes e incentivadores. Se Lucas tirava um dez na prova, o pai dizia, em tom de brincadeira: “você poderia ter tirado onze”. Também era comum ouvir de sua mãe que, se não estudasse, iria “carregar peso igual ao seu pai”.

Assim, a rotina de estudos de Lucas, ao começar desde muito cedo, sob o acompanhamento dos pais, fomentou uma competência de autonomia e a impressão de sempre ter estudado por conta própria. Segundo Lucas:

Ela [a mãe de Lucas] sempre me ajudava com as tarefas, quando eu tinha alguma dificuldade. Meu pai eu acho que nunca vi tentando me ajudar, porque ele não tem muito ensino, mas ele dava força. Ele sempre me cobrava para tirar nota máxima nas provas. E minha mãe sempre falava comigo que eu tinha que estudar. Aí eu criei o hábito de estudar e ela sempre estava lá para falar para eu estudar mais. Então eu sempre estudei por conta própria.

Rotina de estudos e autonomia são características importantes que determinaram a forma como Lucas se organiza para a realização das tarefas escolares em sua casa. “Como eu sempre estava fazendo as atividades da escola, nunca tomava muito tempo. Eu guardava o notebook, pegava o livro e o caderno e começava a estudar”. Também tinha como prática anotar na agenda do celular as tarefas solicitadas pelos os professores. “Aí eu pegava e fazia o que era pra ser feito. Fazia logo para não deixar acumular”.

A propensão à responsabilidade de Lucas com as atividades escolares para casa também se estende a outros tipos de tarefas. Essa responsabilidade tem sua gênese a partir das tarefas delegadas por seus pais. Assim, já na adolescência, Lucas cumpria com o dever de cuidar de sua irmã mais nova, quando seus pais não estavam em casa. “Ela não podia ficar sozinha, se

não poderia botar fogo na casa [risos]”. Participava da divisão das tarefas domésticas. “Minha irmã lavava a louça e eu varria, colocava a roupa no varal... Desde muito cedo a gente faz isso. Na verdade, até hoje minha mãe coloca as tarefas”.

No mais, Lucas é um jovem afetivo em relação à família. “Eu sempre gostei de estar perto”. Uma característica própria de seu pai, Rubens, que é oriundo de uma família grande, composta por doze irmãos. Segundo Lucas, seus tios são ainda muito próximos e costumam se reunir, na medida do possível. Costumavam fazer churrascos em família em datas importantes, como o Natal. Um dos tios de Lucas, que mora ao lado, também é seu padrinho de Crisma⁵⁶. É um senhor “brincalhão e afetuoso, que faz de tudo para ajudar outras pessoas”. Hoje ele é um senhor que costuma passear com os dois netinhos pelo bairro.

Além do tio/padrinho, os pais de Lucas são importantes referências quando se trata de compromisso com a família e com o trabalho. “Estão sempre fazendo de tudo para mim e para minha irmã. Estão sempre tentando crescer”. Mas Lucas brinca com o fato de estarem sempre com pouco dinheiro, mesmo com todo esforço e toda a dedicação ao trabalho. Lucas não considera sua família pobre. Segundo ele, sempre tiveram o que precisam para viver. “A gente tem o básico, então está ótimo, já!”.

Amplios domínios sociais: “conversar é sempre bom”

Lucas revela que nunca teve um grupo fixo de amigos durante o ensino fundamental. Durante o ensino médio, por outro lado, seu rol de amigos se manteve o mesmo, dentro e fora da escola. Um grupo com características em comum: jovens que já trabalhavam e que gostavam de uma boa conversa. Seus programas não incluíam grandes festas ou eventos de muita aglomeração. Preferiam ir ao cinema ou se reunir na casa de algum membro, para conversar e comer *fast-food*. Lucas gosta muito de situações que conciliam o lazer com a comida. Perguntado sobre o que mais o faz gastar dinheiro, responde: “com comida, sem dúvida nenhuma [risos]”. Os encontros dos amigos são momentos de muita conversa.

A gente conversava sobre as situações que a gente passava na escola, as novidades da vida, como cada um estava indo no trabalho. A maioria dos amigos trabalhava durante o ensino médio, aí sempre tinha algo em comum para conversar. Eu gostava muito. Conversar é sempre bom.

Uma característica que Lucas admira em seus amigos é a persistência. “Eles sempre correm atrás dos sonhos, de conseguir um trabalho e de se virarem sozinhos”. O Maicon, por

⁵⁶ Crisma, também chamado de Confirmação, é um sacramento pertencente à doutrina da Igreja Católica, em que o fiel recebe, através da ação do padre, uma unção com o Crisma, um tipo de óleo.

exemplo, deixou Lucas muito orgulhoso, depois que conseguiu abrir uma academia de Taekwondo. Em relação ao seu amigo Max, Lucas gosta muito de seu comportamento alegre e espontâneo. “É o comediante da turma”. O Leonan é o “mais estressado [risos]”. Segundo Lucas, talvez seja pelo fato de se envolver muito com política, sempre criticando. “Se eu pudesse, eu mudaria isso nele”. Essa crítica que Lucas tem em relação a Leonan, demarca a forma como Lucas se posiciona politicamente: prefere evitar debates. Lucas diz que solicitou seu título de eleitor no limite do prazo legal, para evitar discussão com seus colegas.

Uma característica marcante de Lucas e sua família é a rigorosidade com o compromisso religioso. São católicos e mantêm participação assídua nas atividades da comunidade do bairro onde moram. “Acho que a gente tem que estar sempre agradecendo a Deus”. Essa assiduidade não se verifica, por exemplo, em relação aos esportes. Lucas se diz preguiçoso em alguns aspectos, e o esporte é um deles.

Escola: “era como um tipo de casa”

O pai de Lucas possui o ensino fundamental completo, a mãe concluiu o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, anos depois, realizou um curso técnico em edificações. Lucas recorda de poucos relatos de seus pais sobre a época em que eram estudantes da educação básica. Um deles, diz respeito à distância que seu pai precisava percorrer a pé, para conseguir chegar à escola. “Aqueles jornadas que eles faziam quando eram da roça”.

Lucas não tem certeza se seus pais foram bons alunos, possuindo apenas suposições. Quando perguntado sobre esse aspecto da escolaridade do pai, diz acreditar que não tenha sido. A respeito de sua mãe, conclui que é muito provável que tenha sido uma boa aluna, tomando-se por base o pouco que ela relata sobre seu percurso escolar. Ambos, mesmo com trajetórias escolares curtas, formam importantes referências para os estudos de Lucas, pela importância que eles atribuem aos estudos dos filhos. “Eu não consigo imaginar ninguém além dos meus pais para isso”.

Lucas realizou praticamente todo o percurso escolar em escolas públicas, com exceção de um breve período, durante o ensino fundamental, em que seus pais o matricularam em uma escola privada. O que mais o incomodou durante esse período foi o desconforto que sentiu em relação aos outros colegas de famílias com maior renda. Para ele, esse foi um fator que influenciou negativamente nas relações sociais que estabeleceu na escola e na maneira como se ambientou. Mesmo assim, avalia que sua passagem pela escola privada não foi tão negativa a

ponto de ter comprometido seu percurso. “Não me lembro de ter feito algo para ser considerado um aluno ruim”. Segundo Lucas:

Naquela época do fundamental, eu não me sentia bem como no ensino médio. Eu estava lá mais pela obrigação de estudar, porque eu não gostava muito de algumas pessoas de lá, porque na escola particular a pessoa é muito esnobe e eu não me sentia muito confortável com isso, porque eu era o mais humilde da sala. No ensino médio foi melhor, com certeza. Quando a gente se sente mais aceito em um lugar, é muito mais confortável pra gente fazer o que a gente sabe fazer.

Foi durante o fundamental que Lucas desenvolveu gosto pela matemática. Esse gosto, por sinal, foi fundamental para a escolha da graduação e para suas perspectivas de carreira. O insólito desse processo está na gênese que explicita uma forte propensão de Lucas à resiliência. Segundo ele, o gosto pela matéria nasceu de um movimento de vingança em relação à sua então professora, que, na interpretação dele, possivelmente equivocada, não lhe queria bem. De acordo com a narrativa de Lucas:

Foi no ensino fundamental, no sexto ano. Eu era muito ruim em Matemática e eu tinha uma professora muito ruim. Ela não gostava de mim e eu me senti desafiado. Eu queria provar para ela. Tipo, eu queria fazer ela calar a boca. Aí eu estudei e eu fiquei bom e provei pra ela que eu conseguia ser bom em Matemática. Aí eu peguei o gosto.

A adaptação ao ensino médio foi rápida. “Pra mim era como um tipo de casa, bem agradável e acolhedor”. O lugar da escola que mais gostava era onde pudesse estar com seus amigos, “sentado, quietinho e conversando”. Como foi possível perceber, pela forma como Lucas se relaciona com amigos, trata-se de um rapaz que preza por uma boa conversa e, na escola, encontrou contexto favorável de atualização dessa propensão.

Esse apreço pela companhia de seus amigos também era evidente nos trabalhos escolares em grupo. Estar junto deles, em certas ocasiões, era mais importante que os pontos atribuídos às atividades escolares. “Era mais por diversão, porque, se fosse pelas notas, eu preferiria fazer sozinho”. Quando perguntado se seus amigos de sala mais próximos eram estudiosos, responde: “olha... eu não diria isso [risos], mas eles eram bem parceiros”. Até mesmo nas chamadas “colas”, na hora da prova, as parcerias se faziam muito presentes. Segundo Lucas, ele não gostava muito da prática, mas participava dela. “É errado, mas, fazer o quê?”. Em algumas situações, ele tentava até mesmo se posicionar mais afastado de seu grupo, “mas eles iam atrás com aquela história: ‘qual é, mano, me ajuda aí’[risos]”.

As boas relações não se davam apenas entre seu grupo, mas se estendia a professores e outros servidores da escola, como as funcionárias do refeitório, por exemplo. “Eu sempre

brincava com elas, no dia em que serviam um lanche que eu gostava mais, eu sempre falava: ‘tia, me dá dois’ [risos]”. Quando perguntado sobre bons sentimentos havidos durante o ensino médio, suas respostas mais enfáticas destacam alguns professores que conseguiram construir relações afetivas com os alunos. “Eles tinham esse ar de carinho e amizade, de querer o bem de verdade, e isso foi muito positivo”. Tais características, segundo Lucas, contribuíram de forma positiva em seu percurso escolar e foi, também, um “motivador para estudar para o Enem”.

É possível inferir que a propensão de Lucas à organização e à praticidade foram características que contribuíram com sua rotina de estudos durante o ensino médio. Principalmente porque precisava conciliar os estudos com o trabalho e sua preparação para o exame do Enem. Segundo ele:

Quando tinha explicação da matéria, eu sempre prestava atenção. Quando os professores passavam dever eu sempre fazia em sala de aula, porque eu sabia que não ia ter tempo para fazer fora da escola. Com o dever de casa era a mesma coisa, eu tentava adiantar em sala de aula mesmo, no final a aula. Alguns amigos faziam a mesma coisa, porque já trabalhavam no outro turno.

Quando perguntado se, fora do horário escolar, conseguia manter uma rotina de preparação, responde: “com certeza”. Mas avalia que, embora tenha conseguido boas notas, poderia ter aproveitado melhor pelo menos o tempo em que esteve dentro da escola. Segundo ele, o fato de estar envolvido em outros assuntos - como trabalho, por exemplo - impediu que todas as atenções estivessem canalizadas ao estudo. Segundo Lucas, durante a primeira série do ensino médio, ele se dedicou bastante. Durante a segunda série, nem tanto. Mas conseguiu restabelecer seus esforços durante a terceira série, principalmente pela necessidade de estudar para pleitear uma vaga na faculdade.

Porque o Enem te deixa acordado pra tudo, o Enem te acorda pra vida. Você pensa: "caraca!... eu preciso estudar, eu preciso ser uma pessoa melhor, eu preciso me dedicar, porque ano que vem eu vou estar em uma faculdade se eu conseguir, eu vou virar adulto, eu tenho minhas coisas pra fazer e não posso mais depender de ninguém". Essas coisas assim.

Existe, certamente, por parte das escolas, um trabalho de preparação mais intenso sobre os alunos, visando bons resultados no exame do Enem. No caso de Lucas, essa “pressão” foi também exercida por sua mãe. “Ela acabou ficando muito em cima de mim, aí acabei pedindo para ela parar de falar sobre isso, porque eu já não estava aguentando”. Esse contexto gerou um certo impacto na forma como Lucas se relacionava com os amigos, dentro e fora da escola. “Eu parei de ficar conversando para ficar mais focado”. A relação com a namorada não foi afetada pelo fato de ambos conseguirem adaptar suas rotinas aos estudos: estudando juntos em certos

dias da semana à noite, aos sábados e aos domingos. Ele a ajudava nos estudos de matemática e ela o ajudava nos estudos de língua portuguesa. Lucas atribui esse esforço ao que ele chama de “força de vontade”. Segundo ele, “quem não tem força de vontade não consegue passar por tudo isso”.

Depois de pesquisar opções de cursos superiores, ficou convicto de que a melhor alternativa na carreira seria engenharia da produção. A primeira opção de instituição de ensino superior foi uma universidade federal localizada na capital do estado, onde poderia ficar mais perto de sua cidade. Mas havia apenas quatro vagas e ele ficou na quinta colocação. Conseguiu vaga na Universidade Federal do Paraná, aonde decidiu ir. Chegando à universidade, diz ter se sentido “uma gota no oceano, mas devagarinho eu fui me achando”.

A carreira acadêmica não faz parte dos planos de Lucas. A intenção é terminar a faculdade estando já encaminhado para o mercado de trabalho, de preferência na capital de seu estado. “Estou planejando várias coisas para sair da faculdade já com indicações para empresas”. Uma delas é estreitar o contato com as empresas parceiras da universidade e demonstrar capacidade para o trabalho. “Se o profissional for bom, ele já pode sair com emprego, sabe?”.

Trabalho: “me orgulho de ter começado cedo”

Como foi possível perceber, Lucas almeja desenvolver capacidade técnica e habilidades para o mercado de trabalho para assumir cargos importantes em grandes empresas, mas não deseja ser proprietário de uma. Em sua visão, ser empreendedor é “algo muito difícil no Brasil”. A engenharia de produção, carreira que pretende seguir, a seu entender, corresponde a essas expectativas, pois poderia desenvolver capacidades técnicas e habilidades para a produção e, ao mesmo tempo, ser bem pago. O interesse pela profissão surgiu quando Lucas estava na segunda série do ensino médio. Na época, mais especificamente durante as férias escolares de julho, começou a pesquisar possíveis cursos e profissões, de acordo com seus interesses e aptidões.

Eu gostava bastante de extas, mas não queria algo diretamente ligado à Matemática, como Engenharia Civil. Eu não era tão bom em Informática ou Biologia, para tentar uma área ambiental. Então a Engenharia de Produção é uma área que está crescendo e é muito ampla. E eu gostei dessa variedade. Porque dá para você se adaptar a qualquer necessidade de emprego.

As primeiras experiências de trabalho de Lucas foram motivadas pela necessidade de autonomia financeira. Desejava muito ter um bom smartphone e um notebook, mas seus pais não tinham condições financeiras para tanto. Segundo Lucas, seus pais diziam: “quando você

começar a trabalhar, você poderá comprar”. Os pais o incentivavam ao trabalho, pois, para eles, é o detentor de uma ética fundamental para a sociedade. “E eu sou grato por isso. Foi importante para me tornar maduro e adulto”.

Não obstante a motivação principal para começar a trabalhar tenha origem financeira, a descrição feita por Lucas de suas preferências em relação ao consumo e a forma de se vestir indicam não se tratar de um rapaz com propensão a consumos despropositais. “Eu nunca fui muito ligado à moda, por exemplo, sempre colocava um chinelo, bermuda e uma camisa que combinava com a bermuda e saía”. Ter um bom smartphone e um notebook tinham uma função prática em sua vida, pois contribuíam com os seus estudos e com o trabalho.

Embora reconheça a importância dos pais para sua formação como um jovem trabalhador, Lucas tem dificuldade em relacionar a influência deles em seu ingresso no mercado de trabalho. “Foi uma conquista minha e só minha. Meus pais não me ajudaram nisso”. Isso porque sua contratação se deve à indicação feita por uma prima. Assim, depois de passar por uma entrevista, foi contratado. Simultaneamente também começou a estagiar em uma faculdade privada da cidade, onde tinha a função de auxiliar em projetos.

Na empresa de softwares havia espaço para um pouco de descontração. “A gente podia conversar, mas tinha aquela coisa de não falar alto”. Os funcionários gostavam muito do fato de que a empresa já disponibiliza fones de ouvido, que já ficavam conectados aos computadores. Assim os funcionários podiam trabalhar e, ao mesmo tempo, ouvir músicas. “Isso fazia a gente render até mais”. Era um trabalho mais administrativo, onde operava planilhas de cálculo. Não havia necessidade de planejamento lá, por já haver uma rotina de demanda diária, mas sim a possibilidade de aprendizado. “A gente fazia treinamento para operar as planilhas”.

Já no trabalho exercido na faculdade era necessário planejamento, reuniões de equipe, divisão de tarefas e estudo. O trabalho consistia no desenvolvimento de um jogo para ser utilizado no aprendizado da língua inglesa. Os participantes podiam frequentar a biblioteca para ler livros, como foi o caso de um sobre jogos, em que os participantes tiveram de ler para entender a sua relação e o referido projeto. “A gente se inspirou em um jogo de RPG⁵⁷”. Das duas situações de trabalho, esta última era o que Lucas mais se identificava. Embora achasse o trabalho na empresa de softwares “bem tranquilo”, no desenvolvimento de projetos sentia ser mais interativo. “Era legal interagir e mostrar um produto novo para eles”. Em ambos os

⁵⁷ A sigla RPG significa “*Role Playing Game*”. Trata-se de um tipo de jogo onde os jogadores interpretam personagens e criam narrativas que giram em torno de um enredo.

trabalhos Lucas encontrou contexto favorável à atualização de sua propensão à organização. Era necessário anotar compromissos, data de entregas de documentos, etc.

A propensão à organização, ao esforço e ao compromisso, quando não reconhecida, ocasiona momentos de crise e insatisfação. “Quando a gente acerta, ninguém dá os parabéns. Quando tem dois ou três para julgar, parece que a motivação vai embora”. Nesse sentido, um fato marcou, quando uma demanda direcionada ao seu grupo de trabalho não foi cumprida. Segundo Lucas, sua parte havia sido cumprida, mas a de outro rapaz, que trabalhava em outro turno, não. Lucas pensara que o trabalho estava entregue, mas não fora, e a advertência mais pesada foi direcionada justamente a ele. “Cara..., eu fiquei muito triste!”.

No trabalho, Lucas encontrou contexto para atualizar sua propensão ao bom relacionamento, embora seu grupo mais próximo era o dos amigos da escola. Priorizava mesmo eles. “Os do trabalho, no máximo, a gente se encontrava para jogar bola”. Esses encontros estavam mais relacionados a sociabilidade do que ao esporte em si. Como se sabe, Lucas era muito preguiçoso em relação a atividades físicas, mas, segundo ele: “eu completava o time [risos]”. Segundo Lucas, os colegas de trabalho eram pessoas descontraídas e, por isso, lamenta não ter conseguido manter contato frequente, depois que conseguiu entrar na universidade e mudar-se da cidade.

Enfim, Lucas elabora sua concepção de sucesso profissional e de vida, combinando elementos que remete a família, elementos de ética e de reconhecimento, incorporados em sua trajetória de vida. Para ele ser um profissional bem-sucedido não se limita a uma boa remuneração, mas é, também, ser uma referência a outros profissionais. E sucesso na vida é construir uma base familiar estruturada. E, acima de tudo, “ter uma família que te apoia, porque o resto você consegue fazer”.

Análise do patrimônio de disposições de Lucas Zanetti

A hipótese é que as disposições individuais de Lucas Zanetti, possivelmente relacionadas a sua persistência e êxito escolar, podem ser interpretadas a partir da seguinte possibilidade:

1ª DISPOSIÇÃO: Disposição à organização e praticidade.

Categoria da disposição: disposição a agir.

Descrição: para os efeitos da pesquisa, adota-se o termo organização como efeito de organizar algo, ou organizar-se, bem como propriedade do que se apresenta de forma organizada. Neste caso, o sujeito possui comportamento organizado em relação a rotinas, a ambientes ou objetos.

A disposição à organização, no caso do retratado, estabelece relações com a praticidade, por isso, essas duas características são citadas como complementares em uma mesma disposição.

Gênese: A descrição realizada por Lucas Zanetti indica que sua disposição à organização tenha gênese no cotidiano doméstico, mais precisamente em decorrência das normas, rotinas e controle exercido por sua mãe. Segundo Lucas, sua mãe é, acima de tudo, uma pessoa organizada. Conforme afirma Lucas, o pai nunca precisou de muita organização, pois a mãe mantém o controle da rotina da casa e de outros afazeres e compromissos. A mãe de Lucas, todas as vezes que via algo fora do lugar, mandava que ele e a irmã colocasse no devido lugar; que todas as vezes que via algo sujo também mandava que limpassem. Lucas afirma que a rotina da casa sempre foi assim, mesmo nas outras residências em que a família morou.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: a disposição à organização se atualiza em diversos contextos da vida social de Lucas, desde a incorporação das rotinas organizativas dirigidas por sua mãe. Nesse caso em específico, Lucas sempre participou da manutenção da organização e limpeza da casa, cumprindo com as tarefas estabelecidas. Na casa onde moram, há muito trabalho a ser feito para manter a organização e a limpeza: há um quintal, cachorros e muitas plantas. Lucas desenvolveu gosto pela organização: ele diz não gosta de deixar a organização para depois.

Certos comportamentos na prática dos estudos revelam a relação entre a organização e a praticidade. Quando precisa estudar em casa, por exemplo, faz uso da praticidade: “guardava o notebook, pegava os livros e logo estudava o que tinha pra estudar”. Também programa o celular para despertar em horários programados para o estudo e, quando a mensagens acusavam os horários de estudo, logo realizava as tarefas, para que não acumulem. Em sala de aula, aproveitava o tempo para fazer todos os deveres, de modo a não acumular, pois sabia que teria pouco tempo para coloca-los em dia, fora do horário da escola. Nas tarefas escolares em grupo, tentava entregar a sua parte antes do prazo, pois sabia que os colegas “enrolam muito”.

Em uma das empresas em que trabalhou, encontrou contexto de atualização dessa disposição. Pois havia rotinas de reuniões de planejamento das ações e, para tanto, era necessário controle dos compromissos, portanto, fazia uso de anotações e outras formas de lembretes, como a agenda do celular. Mesmo sendo muito jovem, não encontrou dificuldades em se adaptar às regras de condomínio da quitinete que passou a morar para poder cursar a faculdade de Engenharia de Produção.

Inibição: não foi possível constatar inibição dessa disposição, a partir do material disponível para análise.

2ª DISPOSIÇÃO: **Disposição a responsabilidade.**

Categoria da disposição: disposição a agir.

Descrição: é a qualidade de um indivíduo responsável, ou seja, que se sente obrigado a responder por seus atos ou atos alheios.

Gênese: a disposição à responsabilidade tem sua gênese no domínio familiar. Os pais de Lucas, sempre cuidadosos com os filhos, foram delegando responsabilidades para ele, desde muito cedo. De início deixando tarefas pré-estabelecidas para serem cumpridas quando os pais precisavam se ausentar da casa. Com o passar do tempo, Lucas passou a ter mais responsabilidade no cuidado com a irmã mais nova. Também havia cobrança dos pais em relação aos estudos, exigindo de Lucas rotinas de estudo e bons resultados.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: no contexto familiar, como já foi mencionado na descrição da disposição à organização, Lucas apresenta responsabilidade no cuidado com a casa, bem como quanto à irmã mais nova. Quando saía com amigos, cumpria com as recomendações dos pais em relação ao horário de retorno e aos perigos que os jovens podem se deparar em tais situações.

No contexto do trabalho, busca cumprir com as tarefas e com os prazos. Tanto é verdade que ficou sobremaneira triste depois que seu antigo chefe de setor o reprimiu por um trabalho entregue fora do prazo, sendo que a culpa era de outro rapaz que não cumprira com sua parte da tarefa. E no contexto da escola manifestava responsabilidade em relação às tarefas escolares e, principalmente, no período de preparação para o Enem, quando deixou seus compromissos com a Igreja de sua comunidade, que era muito importante para ele, com o objetivo de melhor se dedicar ao exame.

Inibição: não foi possível constatar inibição dessa disposição, a partir do material disponível para análise.

Competência e propensões complementares às disposições

Há de se considerar certas competências e propensões que indicam haver contribuído, de forma complementar, no imbricamento da disposição identificada com a persistência e o êxito escolar. Quais sejam:

1ª) **Competência ao bom relacionamento social:** percebe-se que o bom relacionamento é uma característica importante de Lucas. Essa competência é explicitada em diversos contextos de seu convívio social, na família em especial, estendendo-se aos demais parentes. O convívio com familiares é estimulado desde muito cedo em sua vida, pois reuniam-se com frequência em

datas importantes, mas também costumava sair para festas com primos e outros parentes. Na escola construiu importantes laços de amizade, de alunos a funcionários da instituição. Em tarefas escolares em grupo, mesmo preferindo realizá-las individualmente, buscava formas de trabalhar em parceria, em nome do companheirismo. Na comunidade onde mora, busca tratar as pessoas com educação. Em relação aos funcionários das empresas em que trabalhou, tece sinceros elogios.

2^a) **Propensão a convicção:** Lucas manifesta convicção em assuntos importantes para sua vida, como no namoro, por exemplo. Ele está convicto que sua namorada é a mulher com quem quer constituir matrimônio e família, mesmo que ambos sejam muito jovens. Com seu grupo de amigos, existe incentivo mútuo para que não deixem de tentar de perseguir os objetivos. Também quando escolheu o curso universitário e a profissão, decidindo-se pelo curso de engenharia da produção, depois de algum tempo de pesquisa, o que lhe proporcionou mais convicção na escolha.

3^a) **Propensão à resiliência:** dois momentos importantes na trajetória de vida de Lucas, a sua propensão à resiliência se mostrou presente. Primeiro, quando estava cursando o ensino fundamental, ao perceber muita dificuldade para aprender matemática. Segundo Lucas, na época sentia que a professora o percebia como um aluno ruim na disciplina, então, sentindo-se desafiado, passou a estudar com mais afinco a matéria, a ponto de se identificar com ela. Outro momento foi quando estudou, por um breve período, em uma escola particular. Mesmo se sentindo não aceito pelos demais alunos, não deixou que esse fato comprometesse seu percurso escolar.

4.7 Retrato Sociológico de Júlia Apolinário: “a gente precisa se moldar”

*Júlia Apolinário estava com 18 anos quando concedeu as entrevistas. Mora na casa dos avós maternos desde os seis anos de idade, junto com a irmã gêmea, uma tia e dois tios. A mãe mora e trabalha em outra cidade, mas está sempre em contato com as filhas, em finais de semana e nos períodos de férias escolares. No decorrer em que concedeu as entrevistas, Júlia e a irmã estavam se preparando para ir morar definitivamente com a mãe, na capital do estado. Na casa dos avós, sempre foi bem acompanhada e protegida. Foi uma criança tímida, que saía pouco de casa. Sempre estudou em escolas públicas. Fora tímida e introvertida durante o ensino fundamental. Encontrou nas expressões artísticas e culturais uma forma de se expressar e trabalhar sua inibição. Tornou-se uma jovem de fala espontânea e descontraída. É muito emotiva, que expressa seus sentimentos fluindo do choro à gargalhada com muita naturalidade. De opiniões progressistas a respeito de comportamento e diversidade. Uma postura altruísta em relação à política. Uma jovem trabalhadora, desafiadora e de fácil relacionamento. Trabalhou no setor de almoxarifado e compras, em uma faculdade particular da cidade, onde construiu boas e divertidas relações. Iniciou o curso de administração em uma instituição particular da cidade, mas devido à situação financeira e pouca identificação com o curso, deixou-o. Atualmente pretende fazer um curso técnico e ingressar no mercado de trabalho para, mais tarde, tentar novamente o ensino superior. Júlia foi considerada uma excelente aluna pela professora de língua portuguesa e a de biologia. A reconstrução e interpretação das práticas, trajetórias e contextos de vida de Júlia Apolinário conduz à identificação das seguintes disposições que podem estar relacionadas ao seu êxito escolar durante o ensino médio: **disposições a afetividade** e **disposições pragmáticas**. Apresentou, também, competências e propensões que se mostraram complementares às suas disposições para o êxito escolar: propensão à organização e competência em sentir-se capaz.*

Condições de realização das entrevistas

Júlia Apolinário e sua irmã, Jaqueline Apolinário, foram pré-selecionadas para a etapa das entrevistas. No segundo semestre de 2019, durante a etapa de aplicação dos questionários, tive a grata surpresa de encontrar, na mesma sala de aula das irmãs, com Maria Eduarda (Duda), que é sobrinha de uma amiga de minha família. Duda aceitou intermediar o contato com Júlia e Jaqueline.

Fiz o primeiro contato com ambas pelo whatsapp. Perguntei se poderia telefonar no dia seguinte, para combinarmos as entrevistas e dar mais detalhes. Nesse primeiro momento, eu não percebi tratar-se de irmãs gêmeas. No dia seguinte, em 15 de maio de 2020, Jaqueline não atendeu ao telefonema, mas Júlia sim. Foi quando ela me informou que Jaqueline é sua irmã gêmea. Uma surpresa inusitada. Enquanto conversávamos, Jaqueline estava próxima a Júlia, então o combinado foi feito com ambas as irmãs. Júlia me perguntou se elas poderiam ser

entrevistadas juntas, pelo fato de viverem “agarradas” uma com a outra. Respondei que, infelizmente, não, devido às regras da metodologia utilizada.

Pouco antes de iniciar as entrevistas, decidi por substituir Jaqueline por um outro pré-selecionado. Avaliei que, assim, obteria perfis mais diversos de sujeitos, mesmo dentro dos critérios elaborados para a escolha dos entrevistados. Informei a Jaqueline sobre essa decisão e ela compreendeu.

Pouco antes da hora marcada para a primeira entrevista, enviei uma mensagem de whatsapp a Júlia, perguntando se poderíamos iniciar a entrevista, como havíamos combinado. Ela, no entanto, me perguntou como seria (havia esquecido das informações que lhe passei). Percebi um comportamento de timidez. Esclarecidas as dúvidas, iniciamos a entrevista. Nesse primeiro dia, tivemos alguns pequenos problemas com a transmissão que, depois de sanados, a entrevista transcorreu normalmente.

Percebi que Júlia estava sonolenta. Aparentava ter acabado de acordar. Perguntei se estava dormindo e ela respondeu que sim, e que havia programado o despertador para acordá-la naquele horário. Ela passou toda a entrevista deitada em sua cama, com a câmera posicionada em seu rosto.

Desde a primeira entrevista, Júlia se mostrou muito comunicativa, extrovertida e risonha, embora tenha dito ser muito tímida. Esse comportamento foi positivo para o transcorrer das entrevistas. Outro aspecto importante em se registrar é que as entrevistas eram constantemente remarcadas, prolongando os encontros. Por esse motivo, transcorreram-se dois meses entre a primeira e a última.

Mundo doméstico: a casa cheia

A mãe de Júlia Apolinário conheceu seu ex-marido quando passava uma temporada no Estado de São Paulo, a trabalho. Decidiram morar juntos e, pouco depois, nasceram Júlia e Jaqueline, que são irmãs gêmeas. Quando as meninas tinham três anos de idade, seus pais se separaram e Solange, a mãe, voltou para Cachoeiro de Itapemirim. Ficou pouco tempo, pois logo conseguiu emprego na capital do estado, aonde foi com as filhas. Trabalhando por escalas, morando em uma quitinete e sozinha com as crianças, depois de três anos de uma intensa rotina, Solange avaliou que seria melhor para a segurança e para a educação escolar das filhas que elas voltassem para Cachoeiro de Itapemirim e que passassem a morar com os avós maternos, onde estão desde então, junto com mais uma tia e dois tios. Em suma, Júlia mora na casa de seus avós desde os seis anos de idade.

Quando ainda muito criancinhas, Júlia e Jaqueline receberam de sua mãe tratamentos muito comuns a filhos gêmeos, por exemplo, usarem roupas e penteados idênticos. “Minha mãe amava isso, misericórdia! Eu odiava [risos]”. Mas elas guardam boas recordações desses momentos. Deixadas as briguinhas de irmãs para o passado, há muito as duas são, além de irmãs, amigas inseparáveis. Compartilham rotinas, amizades e conversam sobre “tudo que se possa imaginar”. Como Júlia mesmo diz: “ela é meu carrapato [risos]”.

Embora morando em outra cidade, Solange sempre se manteve próxima as filhas. Além de telefonemas constantes para acompanhar o cotidiano das meninas, visita-as com muita frequência durante o ano. Em férias escolares, Júlia e Jaqueline também costumam passar uns dias com a mãe na capital do Estado. No período em que concedeu as entrevistas, Júlia e a irmã estavam se preparando para ir morar definitivamente com a mãe. “Agora que eu fiz dezoito anos, é mais fácil de ir pra lá e tal... Arrumar um emprego”.

O contato com o pai é, por outro lado, raro e problemático. “É difícil porque sempre me procurou muito pouco”. Ainda há problemas em relação ao pagamento de pensão, o que acaba ocasionando ainda mais conflitos. “Sempre quando ela [a mãe de Júlia] vai reclamar, ele acha ruim e eles acabam discutindo”. Situações desse tipo sempre causaram muito sofrimento a Júlia. Ela lembra, com tristeza, da pré-escola, quando as crianças preparavam lembrancinhas para o dia dos pais e não tinha a quem presentear. “Ei sei que pai é quem cria, mas na época eu não tinha esse pensamento, aí eu ficava chorando pelos cantos”. Outro fato é que, quando raramente entram em contato, via telefone ou redes sociais, a sensação é de estar falando com um estranho.

Essa situação dos pais é algo que Júlia sempre lamentou e que, aparentemente, tem dificuldade de superar. Quando ela imagina algo em sua vida que gostaria que fosse diferente, é justamente a presença de um pai. Mas um pai diferente daquilo que o dela sempre lhe representou. “Sim... Meu pai e minha mãe juntos. Mas não meu pai sendo como ele é, mas uma pessoa certa, direita”.

Os avós de Júlia eram trabalhadores rurais. Em razão de dificuldades relativas às condições de trabalho, mudaram-se para a cidade de Cachoeiro de Itapemirim. Adquiriram um terreno e fizeram uma pequena casa, que foi se ampliando com o passar do tempo e à medida em que os filhos foram se introduzindo no mercado de trabalho e contribuindo com as despesas. A casa atualmente é espaçosa, embora muito simples. Há um grande quintal com árvores frutíferas, orquídeas que um dos tios comercializa e plantas medicinais que o avô cultivava para fabricar remédios caseiros e comercializar.

Na casa, os afazeres refletem uma divisão sexual do trabalho em que é delegado às mulheres as tarefas domésticas. A avó, dona Zilda, depois que deixou a lavoura, passou a

dedicar-se exclusivamente à organização e cuidado da casa, no preparo das refeições e criação dos filhos. “Tadinha, ela foi criada naquele pensamento de que a mulher tem que arrumar a casa, lavar a roupa, aí cresceu com isso e até hoje é assim”. Mas Arlete, a tia de Júlia, além de trabalhar em um depósito de bebidas, junto com um dos irmãos, também contribui bastante para a organização da casa.

Arlete é vista por Júlia como uma mulher de forte personalidade. “Ela é muito batalhadora, guerreira e humilde”. Uma pessoa que se esforça para ser agradável e solícita, até mesmo em detrimento próprio. Mas que, no entanto, segundo Júlia, “é teimosa e nervosa”. Provavelmente é uma característica da família. “Acho que isso passa de geração para geração [risos], ‘puxei’ essa teimosia e também o nervosismo”.

Júlia e sua irmã, quando crianças, devido a sérios problemas respiratórios e alergias a produtos químicos, a odores fortes e à poeira, eram poupadas das tarefas mais pesadas. Começaram a participar mais tardiamente das tarefas, depois que tais problemas foram diminuindo. No entanto, isso não impediu que Júlia desenvolvesse forte propensão à organização. A organização é, para Júlia, quase uma obsessão:

Eu não aguento ver panela suja pra lavar. Sabe aquela cena de casa toda desorganizada, com roupa no chão, com panela na pia pra lavar, a mesa toda suja, o chão precisando passar pano? Eu não suporto. Eu não consigo viver num lugar assim. Nossa! Eu tenho TOC⁵⁸ com esse negócio. No meu guarda-roupas todo está organizado do maior para o menor [peças de roupas]. As caixinhas, por tamanho. Quando uma pessoa pega alguma coisa lá e bagunça... Nossa!

A organização, por sinal, é uma forte característica de Solange. “É bastante organizada, anota tudo”. A parte externa da geladeira de sua casa, por exemplo, é toda tomada por lembretes de compromissos e afazeres. Muito similar à maneira como Júlia se organiza para estudar: “colo na parede do meu quarto, do lado da cama. Eu acordava e dormia olhando para as fórmulas. Se eu pudesse, colava até no teto [risos]”.

As mulheres da casa, certamente, possuem um papel preponderante nas tarefas diárias, o que não significa que não haja um esforço coletivo. “A gente se organiza do jeito que pode, cada um ajudando do jeito que dá, na correria mesmo”. Essa “correria” está relacionada à dinâmica que o trabalho impõe aos membros da família. Acontece que um dos tios e a tia são sócios de um pequeno comércio de bebidas e não conseguem estipular horários para o almoço ou mesmo para fechar a loja. O avô sai de casa para vender suas plantas medicinais e também não mantém um horário fixo para o almoço ou mesmo para retornar à casa. O mesmo acontece

⁵⁸ Transtorno Obsessivo-Compulsivo.

com o outro tio de Júlia, que sai de casa para comercializar orquídeas e outros tipos de plantas ornamentais. A exceção é dona Zilda, a sua avó, que raramente sai de casa, pelas tarefas que assume na casa, como já frisado, mas também devido a problemas de saúde.

Essa dinâmica diária dificulta a construção de rotinas coletivas, mesmo quando não estão trabalhando, nos finais de semana ou em datas comemorativas. “Não tem isso de juntar todo mundo, minha família nunca foi assim, nem de almoçar junto, nada”. Segundo ela:

No Natal, por exemplo, não tem isso de ceia, essas coisas. No máximo, um churrasquinho e, depois, todo mundo vai dormir. Um outro fica assistindo televisão. Eu acho assim, tipo, eu gostaria que fosse diferente. Porque, assim, é união, né. Uma família, sabe? Comer junto, sentar na mesa, conversar. Mas sou feliz, graças a Deus. Não tenho do que reclamar.

Não se trata, em absoluto, de uma família relapsa. Segundo Júlia, “eles são super protetores”. Tanto Júlia quanto a irmã Jaqueline quase não saíam para brincar com colegas na rua ou os visitavam em suas casas. Aparentemente, a sua família também não fazia questão de receber suas coleguinhas. “Acho que não gostavam, porque, dependendo da pessoa, eles não conheciam, aí eu nunca chamava”. Tal comportamento tem relação com o perfil da família, mas não só. É possível inferir que tal comportamento é reforçado pelo peso da responsabilidade de cuidar de duas jovens, quando a mãe está residindo em outra cidade.

Júlia apresenta sua família, pelo menos a que vive com ela na casa de seus avós, como conservadora em relação a temas comportamentais, o que limita certos diálogos sobre temas mais sensíveis. “O pessoal aqui de casa sempre foi de mente mais fechada, então a gente evita algumas conversas, entendeu?”. O mesmo não acontece nos diálogos que mantêm com sua mãe, quando estão juntas. Por exemplo, em uma conversa sobre uma polêmica recente de um famoso homem transexual que adotou um filho. “Eu estava falando isso para minha mãe. Ele deve cuidar do filho melhor do que muitos pais. Representa melhor um pai, do que aquele que não cuida”.

A relação de Júlia com sua mãe é afetiva e descontraída. Recentemente nasceu um priminho seu. Atualmente o centro das atenções da família. Quando Solange está na cidade para ficar com as filhas e a família, aproveita para paparicá-lo. Nesses momentos, Júlia, em tom de brincadeira, faz questão de chamar a atenção de sua mãe, para que volte a atenção novamente para ela e a irmã.

Agora que meu primo nasceu, minha mãe vem pra cá e só quer saber dele [risos]. Eu falo que ela está me deixando de lado. Aí ela fala que eu não sou mais criança. Mas eu falo que quero atenção também. Aí ela fala que eu e minha irmã temos que colocar as roupinhas de gêmeas [muitos risos].

É possível inferir que as relações de afetividade entre Júlia e sua mãe tenha ligação com a inclinação para a emotividade que ambas possuem. “Minha mãe é muito emotiva e eu acho que sou uma cópia dela”. Isso faz com que Júlia crie expectativas com muita facilidade, a respeito, por exemplo, de relacionamentos de amizade. “Acho que confio muito fácil nas pessoas”. A não concretização das expectativas a respeito das amizades a serem construídas é motivo de sofrimento. A emotividade é intensa em seu cotidiano. “Ou sou demais, por qualquer coisa estou chorando. Chorar, comigo, é a mesma coisa que rir [risos]”. Acontece quando assiste filmes e a séries ou se embrenha nos livros. “Quando acaba uma série ou um livro, eu choro. Dá tipo um vazio”.

Enquanto concedia as entrevistas, durante o auge da primeira onda de contaminação de Covid-19, essa inclinação estava aparentemente mais intensa. “Esse período que a gente está vivendo me fez enxergar que a vida é muito curta e a gente precisa dar valor às pessoas também, porque elas podem ir embora”. Suas perspectivas futuras, além de incluir voltar a estar mais perto da mãe, explicita um caráter de altruísmo, de desejo para mudanças coletivas. “Eu espero mesmo que o Brasil mude, que com tudo isso que estamos passando, as pessoas realmente mudem”.

Sensibilidade e afetividade na vida e nas perspectivas futuras

Os depoimentos de Júlia chamam a atenção pela forma como narra suas histórias e práticas: de forma extrovertida, fluente e permeada por risadas - muitas delas. Segundo ela, a arte foi fundamental para a superação da timidez. “Sempre fui muito quietinha mesmo. Eu fui aperfeiçoando isso em mim”. Essa mudança na forma de se expressar foi impulsionada durante o ensino médio, quando teve a possibilidade de atualizar sua inclinação as artes, como o desenho e o canto. E é aí que experimentou novas linguagens, da mesma forma importantes à construção de seu perfil, como o teatro e a dança. “Desde criança eu e minha irmã sempre fomos muito voltadas ao meio artístico”. Segundo Júlia:

A gente [Júlia e irmã] fez aula de música, a gente dança, a gente canta, desenha, a gente sabe fazer música. Uma vez a minha professora de Português fez um projeto e a gente precisava se apresentar. Então tinha isso de como se posicionar em uma apresentação, não ter timidez na hora de falar. E, aí, eu fui melhorando. Agora eu sou mais aberta. Mas cada vez eu tenho que melhorar esse meu lado.

Possivelmente, pelo histórico de timidez, somado à dinâmica familiar de “super proteção”, Júlia não possui o hábito de sair para festas ou outras ocasiões de muita aglomeração de pessoas. Prefere ir a uma pizzaria, ao shopping ou ao cinema, com amigos mais próximos.

Estes, são poucos. Amizade fiel e duradoura, mesmo, estabelece com Mariana, desde os cinco anos de idade. “É como se ela fosse minha irmã mais velha”. Mariana é a confidente, às vezes conselheira, amiga em todos os momentos. “Quando tem que me dar um puxão de orelhas, ela dá [risos]”. De acordo com as narrativas, Mariana desempenha um papel importante em sua vida, principalmente pela sinceridade na condução dessa amizade. “Acho que ela foi feita para estar na minha vida [risos]”.

A inclinação às artes pesa nos planos futuros de Júlia. Sendo estes compartilhados com a irmã gêmea. Atualmente estão se dedicando a um projeto ousado. Organizam-se para tentar cursar teatro ou cinema na Coreia. “Esse ramo está crescendo muito por lá”. Para tanto, intensificaram seus estudos de língua inglesa e começaram a aprender coreano. Dedicar-se ao inglês tem exigido que Júlia supere a sensação de pensá-lo como uma língua difícil de se aprender, o que demonstra uma tendência a sentir-se capaz de fazê-lo.

Antes eu queria aprender Espanhol, mas minha mãe disse para aprender Inglês primeiro. Eu nunca gostei muito de Inglês. Achava muito difícil. Agora fui tirando isso da minha cabeça. Não vou ficar botando empecilho nas coisas. Agora eu acho que consigo aprender melhor. Eu já sei o básico e o restante a gente vai aprendendo aos poucos.

A emotividade se percebe também em relação à leitura e aos filmes e às séries que gosta de assistir, e às músicas que escuta. Júlia se diz uma “apaixonada em livros” e que os lê com muita frequência. Possui diversos deles em sua casa. Gosta de diversos gêneros, mas possui especial predileção por romances, normalmente aqueles que já são escritos para serem adaptados ao cinema ou séries. Lembra com clareza do primeiro que leu. “Eu devorei aquele livro em três dias e olha que ele tinha umas seiscentas páginas. É que romance prende a gente, sabe?”. Diz do vazio que sente ao terminar de ler um livro, assistir a um filme ou a uma série. Essa emotividade é, por vezes, manifestada através da escrita, seja a letra de alguma música que tenta compor ou uma poesia.

Essa área artística pra mim é uma das maneiras de liberar energia. Se eu estou triste ou feliz, eu “boto” tudo no papel e canto. Apresentar uma dança ou cantar... Eu sempre fui muito fechada, aí a escola ajudou bastante nesse sentido. Às vezes eu participava e nem era por causa de pontos, mas porque eu queria mesmo me superar.

Diz ser eclética em relação ao gosto musical, com exceção de “rock pesado”. Mas possui especial preferência por músicas que lhe trazem lembranças, que a emocionam e a fazem chorar. O gosto pela música a fez aprender tocar um pouco de violão e flauta doce. “Eu queria

mesmo tocar guitarra, mas minha mãe me disse para aprender violão, então fui aprender porque ela queria”. Porém, por não praticar, acabou deixando o aprendizado e perdendo a técnica.

Manteve, por pouco tempo, junto com a irmã, um grupo de canto para animar as celebrações religiosas da comunidade católica onde mora. A família é composta de católicos praticantes: a mãe já foi catequista, a tia ministra da palavra, junto com o marido, e todos foram ou ainda são dizimistas. “Minha mãe me ensinou a rezar desde muito pequena”. Até mesmo o terço católico era rezado em família, atualmente não mais como em anos passados. A ideia de montar uma equipe de canto nasceu dentro do grupo de oração que participava. “Sempre que tem alguma coisa a gente canta. Aí nós propomos de formar esse grupo na Igreja. Não foi pra frente, mas bem que eu queria”. O motivo de não ter durado muito, nem mesmo Júlia possui a explicação, mas ela acha que é pelo fato de ser uma comunidade muito pequena.

O contexto da pandemia tem sido intenso para uma jovem como Júlia, com sua propensão à afetividade. Para ela é chocante os posicionamentos do atual presidente da república em relação à crise sanitária. “Sem palavras. Ele é muito desnecessário. Acho que ele deveria fazer coisas para o bem de todos”. Mas, por outro, lhe tem chamado a atenção os exemplos de solidariedade, muito noticiados pela TV e redes sociais. Suas opiniões refletem não só a sensibilidade que lhe é característica, mas também um compromisso público.

Estou percebendo muita solidariedade, muito companheirismo, muita gente doando muita coisa. Eu acho que as pessoas estão despertando para algo bom, de vontade de ajudar o próximo. Mas, por outro lado, eu acho triste porque é só em momentos assim. Eu acho que as pessoas deveriam ajudar o próximo em qualquer momento.

Esse compromisso público pauta a visão política de Júlia. Mas não se sente representada pelos grupos pertencentes ao meio político brasileiro. Sua opinião sobre os grupos políticos ou partidos reflete uma visão mais massificada da política. “Eu sou a favor das coisas certas e são raras as pessoas que fazem coisas certas nos partidos políticos”. Para Júlia, não se ver representada por um partido ou um grupo político não significa neutralidade ou falta de percepção dos acontecimentos. “É assim: quando você não tem partido, as pessoas te julgam, dizem que você não tem visão”.

“O ensino médio deu um up na minha vida”

O ensino fundamental guarda algumas lembranças desagradáveis. Júlia era muito tímida e inibida em relação aos colegas de escola e aos professores. Além disso, vez ou outra sentia-se constrangida devido a implicâncias de outros colegas por ela ter muitos pelos no corpo. Situações como essa a faziam voltar para casa chorando. “Foi triste naquela época”. Porém,

durante o ensino médio, esse tipo de constrangimento nunca voltou a ocorrer. “As pessoas já eram mais evoluídas [risos]”.

Afora tais situações, Júlia considera que sempre foi uma boa aluna, desde que começou a frequentar a escola. Gostava da maioria dos professores, “menos da professora de inglês, porque ela não tinha um bom planejamento e isso desanimava”. Suas notas eram boas e sempre se esforçava para realizar as atividades em sala de aula. “Mas tinha coisa que eu deixava para fazer depois [risos]”. Contudo, no final do ensino fundamental, deixou de realizar muitas das atividades de casa. “Eu nem ligava. Acho que era imaturidade minha”.

Os professores com quem mais se identificava não eram, necessariamente, os que ministravam as matérias que mais gostava. Eram aqueles que estabeleciam relações de afetividade, como os professores de português, de educação física e de ciências. A de ciências, por exemplo, “conversava com os alunos e era gente boa”. Por outro lado, achava arrogante o professor de história. “Ele não sabia tratar bem os alunos”. E foi com a professora de português que estabeleceu os vínculos mais afetivos.

Me identifiquei muito com a professora de Português. Eu estava passando por um momento muito difícil da minha vida. Em um dos eventos culturais da escola, percebi que tinha uns alunos falando de mim. Aí eu comecei a chorar e ela chegou perto de mim e falou que ia ficar tudo bem e começou a me abraçar. Desde aquele dia tenho uma admiração muito grande por ela. Admiração total. Tremenda.

A entrada no ensino médio representou uma mudança importante na trajetória escolar de Júlia. De início se surpreendeu com a estrutura da nova escola. “Quando cheguei me deparei com outra realidade”. Trata-se de uma instituição há pouco reformada, com amplo espaço físico, laboratórios de informática, matemática e química. Espaços para práticas artísticas e esportivas. “A melhor coisa que fiz foi ter ido para lá. O ensino médio deu um *up* na minha vida”. Nessa escola era com os eventos culturais e artísticos que Júlia tanto se identificava. Segundo Júlia, a maioria dos professores optavam por aulas mais descontraídas, sem prejuízo da qualidade.

É possível inferir que a identificação de Júlia com o ambiente do ensino médio tenha contribuído para seu empenho nessa etapa de escolarização. Como ela diz, “essas coisas que tinha lá na escola me ajudou, pelo menos a me adaptar bem e seguir as coisas certinho”. Mas não apenas. Júlia incorporara de sua socialização familiar importante propensão à responsabilidade. Esse aspecto se torna evidente, quando se analisa as práticas de Júlia durante a série final, período ao qual conciliou os estudos com o trabalho e que, conseqüentemente, se deparou com maiores desafios à sua persistência. Nas palavras de Júlia:

Minha mãe falava que eu iria trabalhar, mas que era preciso saber conciliar as coisas. Tem que conciliar a escola, o trabalho, os estudos e os tarefas de casa. Tem que fazer tudo na hora certinha, porque, se não, vai “capotando” tudo, igual a uma bola de neve. Aí eu tive de me virar.

E, dessa forma, com persistência, Júlia foi dando seguimento ao ensino médio. Lugar na casa para realizar as atividades com mais tranquilidade era raro. “Moro com muita gente, então é aquela falação, sabe?”. Nesses momentos, a parceria com a irmã era fundamental. Juntas, organizavam-se para estudar e dividir as tarefas escolares, não só as atividades domiciliares, mas as de sala de aula também. Normalmente agiam da seguinte maneira: Júlia sentia que aprendia melhor matemática, geografia e artes; já a Jaqueline sentia mais segurança em português, história e aplicava melhor as fórmulas de física e química; assim elas se ajudavam nos estudos. “Nessas horas é bom ter irmã gêmea [risos]”.

A competência que, juntas, Júlia e Jaqueline desenvolveram para a realização das tarefas atraía a atenção de colegas de sala nas ocasiões de trabalhos em grupo. Mas o que as incomodava era que, na maioria das vezes, elas acabavam ficando com a maior parte das tarefas. Ocorriam, também, ocasiões em que apresentavam o conteúdo que caberia a outro colega que não havia estudado. “É horrível isso!”.

Mas havia colegas esforçados. Dentre eles, aqueles que já estudavam com Júlia desde o início do ensino fundamental na mesma sala de aula, como Lucas e Felipe. Segundo Júlia, Felipe é um jovem muito esforçado e, ao mesmo tempo, brincalhão. Lucas era um pouco desleixado e um pouco “palhaço demais”, mas quando chegou no ensino médio, mudou de postura, depois de entender que precisava ser mais responsável. Júlia guarda boas recordações desses amigos mais próximos, como quando montaram uma apresentação cultural para um trabalho escolar, e quando se mobilizaram para vender salgados para contribuir com a festa de formatura de sua turma do ensino médio. No geral, Júlia relata que sua turma era muito boa. Admite que os colegas “falavam demais” em sala de aula, mas era uma turma elogiada pelos professores. “Às vezes tinha muita discussão, mas quando precisava realizar alguma coisa, éramos muito unidos”.

Durante a preparação para o Enem, Júlia tentou conciliar a escola, o trabalho e um cursinho preparatório, mas não conseguiu por muito tempo. “Você acorda cinco horas da manhã, vai para a escola, depois para o trabalho, sai correndo para o cursinho à noite... Aí eu parei depois de três meses”. Passou, então, a estabelecer uma rotina de estudos específico para o Enem, junto com a irmã. Elaboraram um cronograma de estudos e estudavam à noite e aos fins de semana. “Se você não tiver os horários certinhos, você não consegue”. Alguns

professores emprestaram livros, outros colegas, algumas apostilas. “E a gente ia estudando”. Sentia-se, certamente, pressionada pelo contexto pré-Enem.

Muita pressão. Muita cobrança. Desde o primeiro dia da terceira série [do ensino médio] se fala em Enem. A gente acaba ficando neurótica com aquilo [risos]. Aí eu falei: “não, calma”. Tem que ter horário de estudar e tem que ter horário de descansar, porque a gente não vai guardar tudo aquilo que estudou sem descansar. Aí eu tive de parar.

Júlia lembra o quanto ficou nervosa para realizar o exame. “Comecei a passar mal, deu dor de barriga, comecei a suar frio”. Havia o medo e a incerteza de que o que estudou não fosse o suficiente. Um agravante importante frisado por Júlia foi a intensa discussão acerca do conteúdo das provas, classificado de demasiado ideológico pelo presidente da república e o, então, ministro da educação. Uma crítica que recaía mais especificamente sobre conteúdos referentes a questões sobre sexualidade. Para Júlia, tais posicionamentos são desnecessários e anacrônicos.

Meu Deus! É muito desnecessário isso tudo. A gente até entenderia se fosse há alguns anos atrás, que as coisas eram mais difíceis e não tinha tanta aceitação. Mas, agora, como as coisas evoluíram, o pensamento dessas pessoas também tem que evoluir. A gente tem que mudar. Aceitar a realidade. Se é uma coisa que está acontecendo, tem que abordar. Muitas meninas engravidam com onze ou doze anos e, às vezes, nem sabem o que está fazendo.

Com o resultado, conseguiu a vaga, com bolsa integral, para o curso de Administração em uma cidade próxima à capital do estado. Mas desistiu dela, pois não queria mudar-se. A outra foi conquistada na mesma faculdade onde trabalhava, o que a animou, pois, pelo fato de ser funcionária, conseguiria uma bolsa parcial. No entanto, devido à pandemia, seu contrato foi rescindido. Sem condições de arcar com a mensalidade, desistiu.

Cursar a faculdade ainda faz parte de seus planos futuros, mas decidiu, em comum acordo com a família, adiar. Não que não haja incentivo por parte da família, pois seus tios fizeram faculdade e sua mãe faz graduação à distância, ou seja, eles reconhecem a importância de uma graduação. Mas avaliaram que o melhor, no momento, é que Júlia consiga um emprego antes de tentar, novamente, um curso de graduação. “Todo mundo aqui em casa acha melhor eu fazer um curso técnico e conseguir um emprego primeiro, porque é o que a gente está precisando agora”.

O primeiro emprego: “eu gostava dessas relações que eu tinha”

Por meio de uma Organização não Governamental que encaminha jovens estudantes a empresas parceiras, Júlia conseguiu trabalho em uma faculdade particular da cidade. Iniciou na

biblioteca, mas foi logo transferida para o setor de almoxarifado e compras, onde permaneceu até o fim do contrato, que se deu por ocasião da pandemia da Covid-19. Nesse mesmo processo, Jaqueline, a irmã gêmea, também conseguiu trabalho, na mesma faculdade, no entanto em setor diferente.

Com os horários apertados, a refeição era feita na escola. Normalmente o tio levava as marmitas para as meninas. E saíam logo em seguida para embarcarem em um ônibus que as levava ao centro da cidade, onde embarcavam em outro, que as conduzia até o local de trabalho. “Como o horário era muito apertado e eu tinha medo de chegar atrasada a gente almoçava e se arrumava na escola mesmo”.

Logo que foi transferida para o setor de almoxarifado, Júlia relata ter sentido muita vergonha, não só por ser sua primeira experiência de trabalho, mas por ser a única mulher do setor. Mas logo se surpreendeu com a forma que foi tratada pelos colegas. “Tanto meu chefe, quanto meus colegas, sempre me ajudaram, tinham muita paciência para ensinar”. Além disso, nas palavras de Júlia, o “homem é mais brincalhão e sabe descontraír mais o ambiente de trabalho”. Assim, os colegas conseguiram transmitir a segurança que **ela** necessitava para aprender o trabalho. Segundo ela:

Eu tenho muito medo de errar. Às vezes eu deixo de fazer alguma coisa por medo de errar. Eu tinha medo de errar qualquer coisinha e o chefe brigar comigo. Acho que é por eu ter muita ansiedade. Eu fico com medo da reação, entendeu? Eu não gosto de receber advertência ou alguma coisa negativa. Eu sempre tento fazer o melhor para não acontecer nada disso.

O clima descontraído do almoxarifado não foi importante apenas para transmitir confiança a Júlia, mas foi importante também para sua ambientação, pois combinou com a personalidade extrovertida e risonha que lhe é característica. No trabalho, essa propensão encontrou situações propícias de atualização. “Qualquer coisa eu ria e não parava. Eu gargalhava mesmo [risos]”. Essas relações que Júlia mais gostava no ambiente de trabalho. Além dos colegas do próprio almoxarifado, ela construiu boas relações com os trabalhadores do setor de elétrica, da manutenção e da limpeza. Essas relações a motivava a ir para o trabalho. “Às vezes eu contava a hora para ir trabalhar”. A personalidade amigável de Júlia foi muito bem recebida entre os colegas de trabalho. “Falavam que era fácil se aproximar, porque eu não tenho cara séria [risos]”.

O clima descontraído não significa falta de seriedade com o trabalho. Segundo Júlia, o setor era muito organizado e exigia atenção e organização dos funcionários. “Eu anotava, porque sempre aparecia coisas novas, diferentes. Eu precisava anotar para não esquecer”.

Buscava também demonstrar empenho. Lembra o quanto a incomodava ficar ociosa, logo no início, quando acabara de ser contratada e os seus colegas ainda estavam lhe ensinando o serviço a ser realizado. “Odeio ficar à toa”. Um episódio importante por ela vivido foi quando precisava executar uma tarefa urgente, já estava próximo ao fim do expediente. A tarefa, segundo a previsão do chefe do setor, levaria aproximadamente duas horas para ser concluída, mas ela conseguiu terminá-la em menos de trinta minutos. “Foi muito bom o sentimento de conseguir fazer, sabe?”.

A carreira futura ainda não está bem definida. A certeza que possui é que o dinheiro é importante, mas não vem em primeiro lugar. Quer trabalhar em algo que goste, que a realize e, ao mesmo tempo, não seja estressante. Em sua casa, há o exemplo do lamento de seus tios, que não conseguiram emprego nas profissões as quais estudaram e almejaram. Pretende, sim “ser uma profissional tranquila e que faz o trabalho da melhor maneira possível”.

Análise do patrimônio de disposições de Júlia Apolinário

A hipótese é que as disposições individuais de Júlia Apolinário, possivelmente relacionadas a sua persistência e êxito escolar, podem ser interpretadas a partir da seguinte possibilidade:

1ª DISPOSIÇÃO: Disposição a afetividade.

Categoria da disposição: disposição a sentir.

Descrição: entende-se pelos efeitos de um conjunto de fenômenos relacionados a emoções e sentimentos, que age sobre o indivíduo. A afetividade potencializa ao indivíduo a manifestar sentimentos em relação aos outros indivíduos, outros seres vivos e objetos.

Gênese: A descrição realizada por Júlia aponta a grande probabilidade que sua disposição à afetividade tenha sido incorporada das ações e comportamentos de sua mãe e tia. A mãe é uma mulher muito afetuosa que, mesmo morando em outra cidade já há alguns anos, consegue manter relações de cuidado com as filhas. Ela, a mãe, sempre manteve com as filhas brincadeiras afetuosas desde sempre. Um exemplo são aquelas em que a mãe faz com as filhas quando dispensa mais atenção ao sobrinho recém-nascido ao mesmo tempo dizendo que as filhas já estão crescidas e não necessitam mais de atenção. Já a tia de Júlia é uma mulher de personalidade forte que se esforça sobremaneira para agradar as pessoas. A tia de Júlia, segundo as palavras dela, faz de tudo para agradar a outras pessoas, às vezes esquecendo de si.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: durante as entrevistas, Júlia expôs uma série de falas carregadas de afetividade sobre diversos momentos de sua trajetória e

em relação a pessoas, a começar pela saudade de sua mãe, que mora em outra cidade há alguns anos. E com a fala demasiadamente emotiva também informa que voltará a viver, novamente, com a mãe. Júlia relata que uma vida realizada seria ela e a irmã viverem, novamente, com a mãe.

No cotidiano doméstico, relata a falta que sente de uma dinâmica em que sua família pudesse ficar mais tempo junta, o que não ocorre devido à rotina de trabalho de todos que moram com Júlia. De acordo com as suas palavras, “sinto muita falta da minha família reunida”. Até mesmo cria expectativas em ver seu pai e sua mãe juntos, mesmo sabendo que é uma possibilidade quase improvável, devido à sua relação ser conflituosa e pelo fato de seu pai não ter interesse em ficar mais próximo. A ausência dele sempre afetou Júlia, provocando, nela, sofrimentos.

A disposição à afetividade de Júlia se manifesta quando nos momentos em que conhece e começa a se aproximar de outra pessoa. Sua tendência é criar expectativas de que o relacionamento prossiga e que seja recíproco. Quando isso não acontece, ela costuma sofrer. Isso porque costuma ser amorosa e carinhosa com as pessoas próximas ou que começam a se aproximar. Segundo ela, costuma dar importância a coisas simples, de importância sentimental, como a companhia de outras pessoas.

No contexto escolar, os professores com quem mais se identificou são aqueles que estabeleceram relações afetuosas com ela. A professora de língua portuguesa é um exemplo. Ela lhe ofereceu afago em um dia que Júlia chorava, durante um evento cultural da escola. Deste dia em diante essa professora passou a ser muito importante em sua vida.

Aparentemente, o contexto de pandemia potencializou a disposição à afetividade de Júlia. Fê-la dar mais valor às pessoas mais próximas e, ao mesmo tempo, se compadecer com o sofrimento de uma parcela representativa da população brasileira. Nesse período, chamou-lhe a atenção os vários exemplos de solidariedade em diversos lugares do país. Júlia tem a impressão que o momento tem despertado “algo de bom” em muitas pessoas. Mais ainda, ela crê que a ajuda ao próximo deveria ser um ato constante das pessoas.

Enfim, Júlia manifesta a disposição de afetividade em situações muito corriqueiras de seu cotidiano: costuma chorar ao assistir filmes ou séries; ao escutar músicas que lhe trazem lembranças; ao ler livros de romances. Costuma chorar constantemente, como ela mesma afirma: “chorar, para mim, é a mesma coisa que rir”.

Inibição: não foi possível identificar.

2ª DISPOSIÇÃO: Disposição pragmática.

Categoria da disposição: disposição a agir.

Descrição: relaciona-se ao senso prático a objetividade. Indivíduo que possui motivação ou preocupação com a ação e com a eficiência. Elabora objetivos definidos e busca fugir do imprevisto. No caso de Júlia, seu senso prático está associado, também, a competências organizativas e de empenho pessoal, em sua maneira de se adequar a uma realidade factual ou contextual. Do processo de socialização familiar de Júlia, desenvolve um certo grau de subserviência as opiniões de sua família, que se pode interpretar como um elemento que contribuiu para a disposição pragmática. Essa subserviência advém das práticas de uma família mais controladora em relação a Júlia e a sua irmã.

Gênese: no contexto de socialização familiar, não apenas da mãe, mas também do restante da família com quem vive, como a tia, os tios e os avós. De todas essas influências, a de sua mãe é aquela que exerce mais força, visto as diversas ocasiões em que Júlia alterou seus planos, tendo em vista as suas orientações.

Comportamentos condizentes e transferibilidade de contextos: comportamento importante manifestado por Júlia que diz respeito à sua disposição pragmática é a maneira como fez uso de sua apetência pela arte e cultura com o intuito de combater sua inibição. Nesse sentido, aproveitou as oportunidades que lhe foram apresentadas, como participar de peças teatrais, gincanas de talentos e aulas de oratória, na escola; e fez uso do canto na comunidade católica da qual participava.

Ainda no âmbito artístico-cultural, foi possível identificar dois momentos em que Júlia se utilizou do pragmatismo para tomada de decisões. A primeira se deu no período em que estava estudando diversos instrumentos musicais. Seu intuito era aprender a tocar guitarra elétrica, mas, convencida pela mãe, aceitou aprender violão, devido a maior praticidade. O outro exemplo foi quando ela e a irmã decidiram aprender outras línguas. O plano foi aprender espanhol e coreano, pensando em uma carreira futura, mas foi convencida pela mãe a optar pelo inglês.

Outro exemplo do efeito da disposição pragmática de Júlia diz respeito a prosseguir ou não tentando uma graduação. Como foi possível constatar, conforme os relatos, Júlia havia desistido de uma graduação no curso de administração ao qual havia ingressado. Mas os planos de tentar novamente uma graduação continua fazendo parte de seus objetivos de carreira, porém, acatando as opiniões da família, decidiu prorrogar esse objetivo e começar um curso técnico para conseguir um emprego o mais breve possível. Segundo sua família, ela ainda está

nova e prorrogar por algum tempo o ingresso na graduação não comprometeria seus objetivos. Para Júlia e a família, o mercado de trabalho tem prioridade no momento.

Júlia é uma moça que sempre, durante o ensino médio, manteve compromisso com seus estudos. Segundo ela, a mãe sempre a acompanhou nos estudos, mesmo quando já estava morando em outra cidade. Posteriormente, a sua tia contribuiu no acompanhamento dos estudos. Júlia ouvia história de como sua mãe se esforçava para ir para a escola, o que contribuiu para sua consciência das obrigações com o ensino. A disposição pragmática dela se manifesta quando percebe que seu esforço nos estudos é uma forma de fazer com que a família se orgulhe.

Inibição: em contexto de insegurança. Júlia desenvolveu grande medo de errar e, por isso, ser julgada. Às vezes deixa de fazer algo por medo de errar, como já aconteceu em diversas ocasiões no trabalho.

Competência e propensões complementares às disposições

Há de se considerar certas competências e propensões que indicam haver contribuído, de forma complementar, no imbricamento da disposição identificada com a persistência e o êxito escolar. Quais sejam:

1ª) **Propensão à organização:** manifesta-se na maneira como procura organizar suas tarefas domésticas. Segundo Júlia, ela não consegue ver uma cozinha desorganizada ou a casa com roupas fora do lugar. Ela diz não suportar viver em local desorganizado. Quando organiza seu guarda-roupas faz questão de que as roupas e os organizadores fiquem dispostas por ordem de tamanho.

2ª) **Competência em sentir-se capaz:** sentiu-se capaz de aprender idiomas, superando uma rejeição que vinha desde o ensino fundamental. Foi superando a timidez através das práticas culturais e artísticas.

Conclusões

Balanço dos retratos sociológicos e encaminhamentos possíveis

Eu, vezes eu
Espalhados em mim
Eu, mínimo, múltiplo, comum
 Sérgio Brito: “Eu vezes eu”

Chego ao final – ou melhor, ao interregno - desta pesquisa, tendo clareza das limitações que um trabalho acadêmico desse porte impõe. Em primeiro lugar, pela própria limitação teórica em que este pesquisador se encontra. Em segundo, pelo limite imposto pelas condições de realização de uma pesquisa de doutoramento, enquanto estudante de pós-graduação, o que consiste em um tempo e recursos escassos. Em terceiro, pelo que já alertavam importantes teóricos, como Jean-Claude Passeron (1991, p. 187, Apud Lahire, 2004, p. 34), sobre o risco da “intenção utópica de exaustividade”, que pode se traduzir em um projeto interminável. E, como pontuou Lahire (2004, p. 35), a respeito do sociólogo que estuda as variações intraindividuais, para que não se deixe levar “pela busca ilusória da restituição exaustiva ou total dos casos individuais estudados em toda sua complexidade”.

Esta tese, em suma, foi o resultado de uma adaptação do dispositivo metodológico “retrato sociológico”, elaborado por Bernard Lahire, constante da obra *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais* (2004), para ser utilizado na interpretação do patrimônio individual de disposições de estudantes do ensino médio que lograram êxito escolar, ao mesmo tempo em que conciliavam os estudos com o trabalho. Se, no primeiro, o autor busca interpretar como e em que grau se formam e se transferem de contextos os patrimônios individuais de disposições, sem, no entanto, estabelecer um perfil específico para os sujeitos pesquisados, no caso desta pesquisa, construiu-se retratos situados, dentro de um recorte específico e delimitado em relação ao objetivo e aos sujeitos a serem retratados. Pretendeu-se, pois, compreender o êxito escolar dos referidos sujeitos, por meio do estudo de suas disposições individuais.

A sociologia em escala individual, na perspectiva disposicionista e contextualista da ação, tem a virtude de ampliar o entendimento da maneira pela qual o sujeito social age, pensa

e sente, como resultado de seu constante processo de socialização. Assim, joga luz no que não seria entendido, quando este sujeito é analisado dentro de uma amostragem mais ampla e generalizada, próprias das macroanálises. Deveras, esse sujeito, ao longo da vida, leva consigo experiências sociais interiorizadas para suas ações no presente, quando mobiliza – e atualiza – seu patrimônio de disposições.

5.1 Os indivíduos são “fabricados”

Voltemos a uma questão fundamental da tese: a socialização. Mais especificamente o processo que resulta no que Bernard Lahire (2015) denomina de “fabricação social dos indivíduos”. Uma importante referência presente nos constructos de Bernard Lahire é Norbert Elias. Elias (1994) teoriza não indivíduo isolado em si, mas o que constitui sua formação como resultado de relações sociais e de poder, de equilíbrio ou de desequilíbrio e de tensões em diferentes contextos. Nessa perspectiva, os indivíduos tornam-se uma construção de sua historicidade, de suas trajetórias espaciais, modeladas temporal e espacialmente por diversas redes de relações: amizades, parentes, instituições etc. Uma singularidade que em cada tempo e espaço se constituem as diferentes sociedades. Eles são, pois, singulares em cada tempo e em cada espaço. Esse constructo oportuniza a contribuição entre várias áreas do conhecimento, como a história, geografia, sociologia e psicologia social.

Nessa perspectiva, tendo as relações sociais como fator principal de constituição dos indivíduos e das sociedades, Elias (1994) prepondera tramas de relações de interdependência, composta por estruturas, ações e possibilidades, chamadas pelo autor de “fenômenos reticulares”. Esses fenômenos produzem espécies de “territórios” configurados no interior das relações entre indivíduos e sociedades e grupos, em lugares e temporalidades, e produzem as características históricas de cada sociedade e as divisões de funções em seu interior. Segundo Elias (1994, p. 44):

Foi esse tipo de forças reticulares que, no curso da história ocidental, alterou a forma e a qualidade do comportamento humano, bem como toda a regulação psíquica do comportamento, impelindo os homens em direção à civilização. [...] Assim, através de forças reticulares, produziram-se e se produzem na história períodos pacíficos e outros turbulentos e revolucionários, períodos de florescimento ou declínio, fases em que a arte se mostra superior ou não passa de pálida imitação. Todas essas mudanças têm origem, não na natureza dos indivíduos isolados, mas na estrutura da vida conjunta de muitos. A história é sempre história de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos.

Tais redes não são imutáveis, elas sempre serão incompletas e inacabadas, e a historicidade dos indivíduos é um fator importante que explica as mudanças dessas redes de

relações. Isso quer dizer que todo indivíduo possui seu processo de desenvolvimento, todos já foram criança, envelheceram, morreram e deixaram algum legado. Como bem afirma Elias (1994, p. 30), “só se pode chegar a uma compreensão clara da relação entre indivíduo e sociedade quando nela se inclui o perpétuo crescimento dos indivíduos dentro da sociedade”.

Entender a trajetória do indivíduo é uma premissa para a compreensão das inter-relações e interdependências, elementos fundamentais da abordagem reticular. Para Elias (1994, p. 35), as redes geram continuidades de gerações, pois uma “pessoa individual não é um começo e suas relações com as outras não têm origens primeiras”. Assim, o indivíduo parte de uma rede de pessoas que já existia para outra que ele mesmo contribui para a formação, mas não de forma linear ou que a rede posterior necessariamente exclua a primeira rede. Assim,

A sociedade, na concepção de Elias (1994), são cadeias de relações invisíveis e fortes, que as pessoas estabelecem em função das outras. É um tipo de esfera formada por estruturas que podem ser denominadas estrutura sociais. Nessas estruturas sociais, para que os indivíduos cumpram suas finalidades, eles estabelecem longas cadeias de atos. Assim, segundo Elias (1994, p. 23), “cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras”.

Assim, diante da complexidade da vida social, os diferentes momentos de socialização na vida dos indivíduos não são equivalentes. Há certa tradição sociológica cujo fio condutor de análise está diferenciação entre tempos e espaços de socialização, mais precisamente em dois domínios: a socialização primária, que está no ambiente familiar; e a secundária, onde estão domínios complementares, como a escola, instituições religiosas, comunidade, grupos de amigos, etc. Lahire (2015) adverte que há dois erros comuns nas considerações sobre os processos de socialização. Esses erros são opostos e se reforçam mutuamente. O primeiro é quando os estudos focados em socializações secundárias não levam em conta os efeitos de socializações anteriores. O segundo ocorre quando os estudos das socializações entendem as socializações secundárias como simples campo de atualização das disposições anteriormente incorporadas. Uma sucessão da socialização primária para a secundária ainda pode ser questionada por uma constatação muito comum nas famílias contemporâneas: a socialização cada vez mais precoce das em outros diversos domínios de socialização, como as creches, por exemplo.

É certo que os domínios socializadores chamados de secundários dependem em certa medida das disposições incorporadas no domínio familiar, é certo que ocorrem reorientações das disposições adquiridas anteriormente. Dessa forma, é possível colocar em questão o papel central da socialização a partir dos domínios familiares. Como aponta Lahire (2002, p. 27):

Entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação, etc., que são muitas vezes levados a frequentar, os filhos de nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista de socialização que desenvolvem.

Ocorre que ao se pensar em coerência dos hábitos ou mesmo dos esquemas de ação de determinado indivíduo, deve-se levar consideração que tal aspecto depende da ocorrência de uma coerência dos princípios de socialização aos quais esse indivíduo esteve sujeito. Essa, no entanto, é a situação menos provável que ocorra. O mais comum é a existência de indivíduos portadores de hábitos ou esquemas de ação heterogêneos e até contraditórios, mesmo no universo familiar. Em famílias numerosas, onde encontram-se várias gerações convivendo juntas, amplia a probabilidade de elementos socializadores contraditórios. Segundo Lahire (2015, p. 1399), “a homogeneidade do domínio socializador familiar é raramente observada empiricamente”.

O autor complementa que é muito comum as famílias serem formadas de indivíduos herdeiros propriedades sociais plurais, como origens sociais e culturais, escolaridade e posições sociais. Esse aspecto influencia na pluralidade da socialização das crianças. Assim, embora seja mais comum a criança apresentar maior dependência socioafetiva na família nos primeiros anos de vida, ela não detém o monopólio do processo socializador. É por isso que, para que o conceito de socialização não seja meramente retórico, é necessário descrever e analisar em que instâncias e instituições, tempos e durações, graus de intensidade e ritmo, bem como os efeitos dos processos de socialização em que determinado indivíduo foi e ainda está sujeito. Lahire (2015, p. 1395) argumenta que, o processo de socialização implica no:

Movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela “parte” dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela. [...] É o processo por meio do qual um ser biológico é transformado, sob o efeito das múltiplas interações [...] com outros indivíduos e com todo um mundo material oriundo da história que ele estabelece desde seu nascimento, em um ser social adaptado a um universo sócio-histórico determinado.

Depois desse preâmbulo acerca dos processos de socialização, parte-se para um necessário balanço dos retratos sociológicos elaborados e descritos no capítulo anterior.

5.2 Balanço dos retratos sociológicos a respeito das relações de trabalho

A socialização pelo trabalho é tema recorrente nas teorizações da sociologia. É certo que há categorizações diferentes de aprendizado e aprender uma atividade laboral específica

configura-se um tipo de incorporação do social. Em situações de trabalho é comum a incorporação de um tipo de tarefa ou de uma experiência, por um processo mimético, e não, necessariamente, de um saber. Lahire (2002, p. 177) esclarece que, “quando os conhecimentos e a tecnologia não são [...] indissociáveis dos homens (dos corpos) que os realizam, a aprendizagem só pode ser feita de forma mimética (ver fazer/fazer como)”.

De início é preciso categorizar os sujeitos retratados dentro de um processo de socialização própria do que podemos chamar de classe popular. Esta, por sua vez, pode ser entendida analogamente, por sua proximidade, no que diz respeito ao processo de socialização da classe trabalhadora. Visser (2016, p. 318) esclarece que a socialização do que ele denomina de “batalhadores”, não se limita aos aspectos econômicos, mas a práticas que fazem parte de um estilo de vida que vão se generalizando dentro do grupo de pertencimento. Essa socialização, de acordo com o autor, “não se baseia apenas na imposição nua e crua da autoridade, mas possui o propósito de despertar admiração pelas figuras familiares, contendo até certo elemento lúdico”. Assim, não se separam os fatores econômicos, culturais e psicoemocionais.

Esse tipo de socialização é evidente entre os entrevistados. Jonas Firmino começou a trabalhar bem novo como ajudante de pedreiro, por insistência do tio, mesmo que não houvesse imposição de sua mãe nesse sentido. Pouco mais tarde começou a trabalhar na própria casa, prestando serviços de manutenção de computadores e celulares, por intermédio da própria mãe. Débora de Fátima, ainda bem menina, prestava serviços de limpeza na casa de uma conhecida da família e, poucos anos mais tarde, começou a trabalhar no mesmo período em que ingressou no ensino médio. Théó Pereira, desde muito criança, tomava a borracharia do pai como um local de brincadeira e, poucos anos passados, já começara a ajudá-lo nas tarefas da empresa. Lucas Zanetti, Cássia Garcia e Júlia Apolinário iniciaram suas experiências de trabalho já em forma de contrato formal de estágio remunerado, o que representou um processo semelhante dos demais no que diz respeito à aceitação do ingresso no mundo do trabalho.

O processo que “desperta admiração pelas figuras familiares”, como afirmado acima por Visser (2016), foi flagrante nas narrativas dos entrevistados. Lucas Zanetti afirma com veemência a admiração pelo pai: um exemplo de honestidade e de trabalhador. Jonas Firmino tece elogios ao papel de sua mãe e sua avó como exemplo de mulheres trabalhadoras. Júlia Apolinário ao exemplo de sua família. Débora de Fátima à sua tia e avó, Théó Pereira e Cássia Garcia aos seus pais.

Possivelmente o bom relacionamento dos retratados em seus respectivos trabalhos tenha sua gênese na admiração familiar pelo mundo do trabalho e o reconhecimento de sua

importância. Esse aspecto fica evidente na forma como Débora de Fátima se diverte junto aos colegas de trabalho. Bem como a maneira como Júlia Apolinário também convive com seus colegas pois, de forma divertida. Cássia Garcia e Lucas Zanetti apresentam comportamento equivalente. No caso de Jonas Firmino, não foi possível uma melhor aferição dessas relações, visto que prestava serviços em sua residência, com as negociações mediadas por sua mãe. Théó Pereira procurava ser simpático o quanto podia, embora manifestasse certa dificuldade em manter relações com clientes que considerava desrespeitosos.

O que se observa e se conclui é um tipo de socialização disciplinar do trabalho, característica das classes trabalhadoras que produz um efeito de aderência sobre a criança inserida nesse grupo e que visa sua inserção prematura no mundo do trabalho. Uma realidade diversa das classes médias burguesas, em que a incorporação de propensões aos estudos antecede as trajetórias profissionais mais qualificadas. Como argumenta Visser (2016, p. 319), trata-se de um:

Ethos familiar de classe dos batalhadores se torna visível através de um tipo de trabalho social particular. Ela fundamenta os vínculos de admiração dentro da família enquanto os laços de solidariedade primários se constituem, estimulando obrigações morais internas enquanto integra o indivíduo ao seu universo social. Portanto, a socialização disciplinar do trabalho produz um efeito de aderência sobre a criança.

O trabalho social de classe trabalhadora é incorporado guardando, ainda, outras características, quais sejam: incuti uma visão de mundo e de comportamento, mesmo sem que haja tomada de consciência; trata-se de uma socialização disciplinar que conforma a ideia de um indivíduo útil, mesmo antes de se iniciar a trajetória profissional, mas um tipo de trajetória profissional desqualificada, por não exigir estudo específico ou acúmulo de capital cultural especializado. Assim, de acordo com Visser (2016, p. 329), a socialização disciplinar no trabalho dos batalhadores não se restringe ao papel econômico, mas se define enquanto uma “dinâmica psicossocial singular [...], uma cultura familiar de classe particular enquanto um tipo ideal ou uma forma do aprendizado de disposições”. Trata-se, pois, de um traço marcante da organização familiar.

5.3 Balanço dos retratos sociológicos a respeito das relações escolares

Uma análise da escola pressupõe atentar para várias lógicas, próprias da escola: socializações específicas, distribuição de competências e incorporação de disposições. Não é possível analisar a escola como um sistema regido por uma lógica única. Portanto, a escolarização não é algo dado, mas construído histórica e socialmente. Na escola, os sujeitos

vivenciam o que se pode chamar de experiência escolar. Esta, segundo Charlot (2000, p. 39), é “a maneira como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar”.

Como está claro, este estudo não aborda a socialização escolar das classes médias altas ou burguesas, mas das classes populares e trabalhadoras. Estas estabelecem relações específicas com a escolarização, que se configuram em tensões entre o trabalho e os estudos. As urgências econômicas comprimem o tempo necessário à formação de capital cultural-escolar e, conseqüentemente, de uma incorporação mais fraca de disposições aos estudos. Esse processo socializador tem como resultado a transformação do indivíduo em trabalhador.

Já em setores sociais com condições econômicas estáveis, as preocupações e expectativas futuras são de outra ordem, ou outro princípio de hierarquização temporal, mais livre dos tipos mais urgentes de constrangimentos econômicos e laborais. Nos setores médios burgueses, por exemplo, o trabalho especializado é produto da organização escolar. Assim, “a afinidade eletiva entre sistema de ensino e mercado de trabalho é aqui absolutamente fundamental, pois a reconversão dos estudos em trabalho é primeira forma de qualificação do trabalho social”, como argumenta Visser (2016, p. 337). Esse processo é essencial quando se refere à carreira, no sentido de que as trajetórias profissionais mantêm uma continuidade orgânica, mesmo que pequena, possibilitando um futuro social passível de previsão, mesmo diante de possíveis mudanças de rumo.

Pode acontecer, segundo Visser (2016, p. 337), de trabalhadores incorporarem disposições relativas aos estudos, “mas não como resultante de uma atividade especializada e contínua”, pois a “tensão típica entre trabalho e estudo na classe trabalhadora desencadeia um efeito de resistência com relação às estratégias escolares”. Lahire (2002, p. 67), acrescenta que os estudantes que logram êxito escolar possuem a capacidade para inibir “esquemas perigosos” ou “desviantes” que comprometeriam a tarefa. Tendo em vista que o indivíduo incorpora esquemas heterogêneos e contraditórios, o êxito da tarefa supõe a ativação de esquemas pertinentes, mas também na inibição de esquemas concorrentes que poderiam conduzir ao fracasso na realização de determinada tarefa. Conforme Lahire (2002, p. 67):

Se poderia dizer aqui que o sucesso reside, para uma parte dos estudantes, em sua capacidade de inibir disposições sociais inadequadas (com relação ao objetivo desses estudantes terem êxito). Observa-se, então, uma verdadeira luta, às vezes muito consciente, dos estudantes contra uma parte deles mesmos, que eles fazem para manter no sono. Para isso, eles só podem contar com uma coisa, o contexto de trabalho. Então este é escolhido consciente e conscienciosamente – o que é uma situação pouco corrente – de maneira a

criar as condições mais favoráveis, as mais próprias para haver disposições ascéticas escolares e, inversamente, de maneira a evitar as tentações perigosas.

No caso dos retratados, não foi percebido a intensidade da tenção citada por Visser (2016) entre a socialização do trabalhador e sua trajetória de escolarização, muito embora os entrevistados tenham descrito com propriedade a intensa rotina que faz parte dessa conciliação entre os estudos e o trabalho. Parece-nos que os sujeitos retratados conseguiram transitar com competência por essa rotina. E mais, conseguiram certo destaque entre colegas de turma, como é possível inferir nas ocasiões em que os retratados participavam de trabalho em grupo ou quando outros colegas os procuravam pra pedir “cola”, nos dias de prova.

Ponto importante a ser observado nos retratos elaborados e analisados é que, devido a rotina de estudos e de trabalho, os estudantes retratados faziam melhor uso do tempo disponível dentro da escola para dar conta das atividades escolares. Mesmo quando conseguiam organizar tempo e espaço para o estudo no ambiente doméstico, era na escola o local de maior aproveitamento do tempo disponível para os estudos. Em certos casos é compreensível que determinados retratados conseguissem tempo e espaço para os estudos em suas casas. Isso se deve às condições objetivas para esse tipo de estudo, como acontecia com Cássia Garcia, que é filha única e possui um quarto só seu; ou Lucas Zanetti, que mesmo tendo uma irmã mais nova, seu ambiente doméstico oferecia tranquilidade adequada. No caso dos demais retratados, essas condições objetivas não existiam. Assim, é possível inferir que um ambiente doméstico adequado aos estudos não foi um quesito imprescindível ao êxito escolar dos sujeitos retratados.

O comportamento em sala de aula dos estudantes entrevistados e suas relações com os saberes escolares nos parece corroborar com um tipo de mobilização realiza pelos sujeitos a partir da situação em que encontram sentido nas atividades a serem realizadas. Para Charlot (2009), os trabalhos realizados pelos estudantes na escola podem ser entendidos como o “trabalho dos alunos”, pois reúnem três características: exige esforço; é realizado sob condicionantes de tempo, de espaço e material; e acontece dentro de um quadro social.

Esse termo se vincula a outro: o conceito de atividade. Charlot (2009, p. 92) denomina de atividade é “uma série de ações e operações, com um motivo e um objetivo”. Para ter sentido, uma atividade deve ser coerente com o motivo e o objetivo. Quando esses dois elementos não coincidem, não há atividade, mas somente uma ação, que resulta em alienação. Assim, no caso específico da atividade realizada do aluno, a questão básica é saber por que ele estuda? e qual o sentido que determinado aluno atribui ao estudo? Segundo Charlot (2009, p. 92), “quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo”.

5.4 Balanço dos retratos sociológicos a respeito dos domínios culturais

Em *A cultura dos indivíduos* (2006), Bernard Lahire realiza um estudo sobre as variações dos patrimônios individuais de gostos e hábitos culturais, relacionando-os às origens sociais dos pesquisados. O objetivo foi analisar em que medida indivíduos de determinada classe social estão menos ou mais propensos a reproduzir práticas culturais mais ou menos legítimas. Em outras palavras, analisa a pluralidade dos gostos culturais intraindividuais, problematizando uma tendência social em considerar que certa característica de um determinado indivíduo pertencente a uma determinada classe social, tenha suas práticas e gostos padronizados. Lahire (2006, p. 14) questiona o que chama de “um modelo de transferência generalizada de certas disposições evidenciadas em uma área específica”.

O autor cita os casos de Ludwig Wittgenstein⁵⁹ e Jean-Paul Sartre⁶⁰. O primeiro possuía um importante gosto por filmes e leituras de western e noir. O segundo gostava de passar o tempo assistindo programas populares de TV. O que à primeira vista pode parecer estranho, não é incomum. É resultado de um processo de múltiplas socializações em que cada indivíduo está exposto em confluência com as condições de suas práticas. Para Lahire (2006, p. 14), “as transferências de características é mais uma impressão daquele que observa do que o que acontece na realidade”.

Na obra citada, o autor realiza uma pesquisa que combina análises estatísticas e entrevistas em profundidade. Ao todo foram 111 (cento e onze) entrevistados, resultando em retratos sociológicos focados nas práticas culturais e nas condições em que os sujeitos as incorporaram. As entrevistas tiveram foco em sete elementos: músicas, livros, passeios culturais, visitas culturais, filmes, TV, lazer e diversão. Na pesquisa, Lahire (2006) parte dos dados quantitativos e chega ao indivíduo.

O resultado a que o autor chegou é que probabilidade de identificar perfis individuais dissonantes cresce à medida em que se analisa mais elementos culturais. Assim, a grande parte dos retratos apresentam perfis muito dissonantes, quando se considera os sete elementos de análise cultural. Perfis dissonantes representaram 60% (sessenta por cento) da amostragem, enquanto que os perfis mais consonantes representaram menos de 5% (cinco por cento). Segundo Lahire (2006, p. 21), nas interações humanas, os indivíduos experimentam o mundo

⁵⁹ Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889-1951) foi um filósofo austríaco, considerado um dos principais autores da chamada virada linguística na filosofia do século XX. Suas obras significaram uma importante contribuição para as áreas da lógica, filosofia da linguagem, filosofia da matemática e filosofia da mente. Fonte: wikipedia.org.

⁶⁰ Jean-Paul Charles Aymard Sartre (1905-1980) foi um filósofo, escritor e crítico francês, conhecido como representante do existencialismo. Fonte: wikipedia.org.

social sob a forma de “combinações particulares de propriedades sociais incorporadas”. Esse mundo social “jamais se apresenta sob forma de imposições sociais abstratas e separadas, mas enquanto combinações singulares de imposições”.

O balanço das práticas culturais dos entrevistados revela uma pluralidade. Débora de Fátima, por exemplo, é uma moça vaidosa que coiza com esmero de sua estética e considera-se consumista. Porém, não é festeira, gosta de programas mais seletos com a irmã e a tia. Em relação à preferência musical, gosta de MPB, rock e Sertanejo. É católica praticante, tendo até exercido função de coordenadora de grupos jovens ligados à Pastoral da Juventude. Nunca foi adepta a práticas esportivas.

Jonas Firmino representa um perfil muito distinto de Débora. Sempre praticou esporte como uma prioridade, principalmente futebol. O futebol deixou de ser uma prática constante apenas no momento em que Jonas precisou substituí-lo por outra prioridade: direcionar os esforços nos estudos para ingressar no ensino superior. Música ou outras manifestações de arte nunca representou elemento importante. O contato com a música sempre foi por lazer. A moral religiosa não significou um elemento que pautasse sua vida, pelo menos não de forma consciente, mas por intermédio de sua mãe. Em relação à política, não consegue desenvolver elaborações um pouco mais complexas, quase alheio ao contexto.

Cássia Garcia, por sua vez, rompeu com a disciplina e moral religiosa dos pais católicos, construindo uma relação própria com a transcendentalidade. A música possui uma função importante, pois acompanha-a por tempo considerável de seu cotidiano. A música, assim como a leitura, abre caminhos intelectuais e de ampliação do repertório cultural. Desenvolveu um gosto musical pouco comum entre jovens de sua idade, que são as bandas de rock dos anos de 1980 e 1990, como Queen e Nirvana. Embora não se envolva diretamente em instituições políticas, como partidos e movimentos sociais, acompanha o cenário político e elabora avaliações críticas.

Théo Pereira possui pais evangélicos praticantes, mas considera-se um evangélico pouco praticante, pois alimenta uma série de críticas à Igreja. Possui um grupo de amigos ao qual se identifica, mas é capaz de manter relações com outros grupos, como é o caso dos jovens ligados ao seu irmão mais velho. Não desenvolveu um gosto musical próprio, consome músicas com conveniências do momento, o que acaba levando-o ao contato com músicas comerciais e, principalmente, músicas que chega a ele por intermédio de seus colegas. Possui uma capacidade de análise política importante, com sensibilidade aos temas de cunho social. Demonstrou fraco pendor às práticas artísticas, quando muito, tentou aprender violão, por pouco tempo.

Dos indivíduos retratados, Júlia Apolinário é a jovem que mais manifesta propensão as artes. Possui gosto por poesia, desenho, música e interpretação. Uma inclinação que se ajusta à sua sensibilidade e afetividade. Também desenvolveu gosto pela leitura, embora não seja possível categorizar este gosto como uma disposição. Se considera religiosa, mas não a ponto de manter uma rotina de trabalho para além das missas de final de semana, embora já tenha tentado montar um grupo musical, junto com sua irmã, para contribuir com os encontros religiosos de sua comunidade.

Lucas Zanetti foi o retratado que mais demonstrou compromisso religioso, a ponto de vincular determinadas condutas suas ao que ele entende por compromisso próprio de um cristão. Tornou-se um bom leitor, embora a leitura não tenha se configurado em disposições. A leitura tornou-se uma prática, embora prazerosa, uma ação necessária ao desenvolvimento de sua trajetória escolar e profissional. A música entrou em sua rotina por intermédio de amigos e conhecidos e se tornou uma fonte de prazer. Gosta de ouvir pagode e rock. Esse contato com a música é a mais próxima relação que estabeleceu com as artes.

Assim, diante dessa diversidade de universos culturais dos indivíduos retratados, pode-se inferir que o perfil cultural não é um fator que possa ser vinculado ao êxito escolar dos sujeitos aqui retratados. Corroborar-se com os resultados a que chegou Lahire (2006) sobre a grande probabilidade de se identificar perfis individuais dissonantes à medida em que se leva em consideração para análise, maior quantidade de elementos culturais.

Uma outra consideração a ser feita sobre o balanço dos retratos sociológicos é a disposição à leitura e à escrita. Lahire (2002, p. 29) elucida que “conforme a intensidade e a regularidade dos incentivos, as crianças são sujeitas a matrizes de socialização à escrita mais ou menos implacáveis”. Esse processo é resultado de um trabalho árduo e diários de determinados pais, muitas vezes doloroso tanto para os pais quanto para os filhos. Ou seja, a aculturação nunca é um processo natural, mesmo em famílias abastadas em capital cultural escolar. Segundo Lahire (2002, p. 30):

Basta objetivar, quer dizer, descrever com precisão e sistematicamente certas situações do dia a dia para fazer aparecer o trabalho educativo escondido, e também a disciplina educativa subterrânea, necessários para ter filhos com alto desempenho escolar e com gosto da leitura e da escrita.

Nas situações descritas, o que o autor pretendeu demonstrar é que, mesmo em situações onde os filhos são expostos a intensa aculturação com vistas à leitura e escrita, estes podem se deparar com situações de socialização que confrontam com o intuito dos pais. Em outras

palavras, podem ocorrer, mesmo universos familiares pouco contraditórios podem encontrar dificuldades para perdurar.

No caso dos sujeitos retratados, apenas no caso de Cássia Garcia foi verificadas situações sociais em que o hábito da leitura perdurou, desde os incentivos da família, passando pela escola e demais domínios culturais. Vejamos: Débora de Fátima diz gostar de ler, mas tem “preguiça” em manter uma leitura assídua; Jonas Firmino estabeleceu uma leitura muito prática e pouco abrangente com a leitura; Théó Pereira mantinha uma rotina intensa de leitura para as atividades escolares, mas essa prática não se configurou em paixão; Júlia Apolinário e Lucas Zanetti afirmam gostar muito de ler, mas não foi percebido uma relação de imersão nos livros ou outras fontes de leitura.

Em suma, este balanço dos retratos sociológicos demonstrou o quão complexo pode ser buscar entender o êxito escolar de estudantes trabalhadores de classes populares, a partir da análise dos patrimônios individuais de disposições. Dessa forma, passaremos para as conclusões finais, no intuito de se realizar os últimos encaminhamentos necessários ao entendimento da proposta de pesquisa aqui apresentada.

Em relação às disposições identificadas no patrimônio dos sujeitos retratados, elas são plurais, mesmo considerando características comuns a todos, como a socialização pelo trabalho, o que implica em um pertencimento de classe. Sobre essas disposições se faz necessário responder à seguinte questão: as disposições identificadas e analisadas podem ser relacionadas ao êxito escolar? Concluímos, pois, como ficou exposto no capítulo 4, que as disposições, quando combinadas a determinadas propensões e competências, podem ter relação com o êxito escolar dos sujeitos retratados neste estudo.

Obtivemos algumas respostas à questão da pesquisa, porém nem todas. Supomos que isso se deva a limites próprios da proposta lahireana, apontados por Nogueira (2013). Segundo o autor, há no esquema interpretativo de Bernard Lahire, carência de uma teoria que atente para subjetividade humana, ausente em sua teoria em detrimento da análise empírica detalhada de indivíduos concretos em seus contextos de ação, onde a ação é explicada pelo passado incorporado e ativado no contexto presente. Nogueira (2013, p. 16) reconhece que os indivíduos realmente mobilizam recursos do passado, mas que esse fato explica parte da constituição das ações. Torna-se necessário, portanto, segundo o autor, “entender porque para alguns alunos a escolarização faz sentido e se torna um foco de investimento intenso e de realização pessoal, enquanto para outros ela é um sacrifício contínuo”. Essas considerações, embora de suma importância, não se configuram no fenômeno da proposta aqui apresentada.

Enfim, é importante frisar que os retratos sociológicos são produtos em constante construção, abertos a retornos e à novas reflexões. Além disso, diversas situações interferem no processo de sua construção, a saber: o ambiente adequado à entrevista e conversas preliminares que ajudam na ambientação e estabelecimento de confiança entre entrevistador e entrevistado; a preparação de um roteiro de entrevistas e uma condução que instigue o entrevistado a detalhar suas práticas e sentimentos; a pergunta mais adequada no momento mais oportuno. Mesmo diante desses cuidados, uma entrevista pode tomar rumos inesperados. E, por fim, o produto final é sempre resultado de interpretações.

Referência Bibliográfica

ABRAMO, Helena. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, nº 5/6, p. 25-36, maio-dez, 1997

BLANCO, Diego Monte. **Jovens do ensino técnico no Brasil contemporâneo: variações e tensões disposicionais nas (in)definições de um percurso de estudos e de profissionalização**. Rio Grande do Sul: Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 151-168.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDUEI, Pierre. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

BORDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARMO, Gerson Tavares do; SILVA, Cristina Barcelos da. Da Evasão/Fracasso Escolar como Objeto “Sociomediático” à Permanência como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2016, pp. 41-71.

CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASAGRANDE, Ana Lara; CYRINO, Marina; JUTKOSKI, Marina. **Problematização do tempo na escola**. Educação: Teoria e Prática – Vol. 22, n. 41, Período set/dez-2012

CASSAB, Clarice. **Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil**. Revista Perspectiva, Erechim: URI, v. 34, n. 128, p. 39-51, 2010.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o trabalho dos alunos**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 10, p. 89-96/EM 87-94, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Sucesso escolar: visões e proposições. In: IRELAND, Vera (Coord.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. INEP/UNESCO, 2007. p. 22-63.

CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os Jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAVES, Jaqueline Cavalcanti. **As percepções de jovens sobre os relacionamentos amorosos na atualidade**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 28-46, abr. 2010.

CORROCHANO, Maria Carlos. Jovens do ensino médio: qual é o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo (Orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

COSTA, António Firmino da; LOPES, João Teixeira. **Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior**: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2008.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

DAYRELL, Juarez. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. In.: VIEIRA, M. M.; RESENDE, J. M.; NOGUEIRA, M. A.; DAYRELL, J.; MARTINS, A.; CALHA, A. (Orgs). **Habitar a escola e suas margens**: geografias plurais em confronto. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, 2013, pp. 65-72.

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

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

GROPPO, Luis Antonio. **Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo**. Revista de Políticas Públicas, v. 20, n. 1, p. 383-402, 2016.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA – IBGE. Estatística do Registro Civil – 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/registro-civil/quadros/brasil/2019>.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Educação Básica**: Suplemento Educação 2019 (PNADC). Vitória, ES, 2020. 10 p.; il. tab. (Nota Técnica).

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: uma guia para a pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. **Flexibilizar para quê?** Meias verdades sobre a reforma”. Revista Retratos da Educação, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo, 2014, pp. 33-62.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo (Orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Araltmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. **A fabricação social dos indivíduos**: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Do habitus ao patrimônio individual de disposições**: rumo a sociologia em escala individual. Revista de Ciências Sociais, v. 34, n. 2, p. 7-29, 2003.

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

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural ao Mundo Plural**. Entrevista concedida a Sofia Amâncio. Análise Social, v. XLVII, p. 195-208, 2002b.

LAHIRE, Bernard. O homem plural ou a sociologia em escala individual. In: VANDENBERGHE, Frédéric; VÉRAN, Jean-François (Orgs.). **Além do habitus**: teoria social pós-bourdiesiana. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

LAHIRE, Bernard. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, abril/2002b.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artimed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LECCARD, Carmem. **Por um novo significado do futuro**: mudança social, jovens e o tempo. Tempo Social, vol. 17, n.2, 2005.

LIMA JUNIOR, Paulo. **Evasão do ensino superior de física segundo a tradição disposicionista em sociologia da educação**. Porto Alegre: Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, 2013.

LOPES, João Teixeira. **Subjetividade plural no mundo contemporâneo**. Cronos: Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Nata, v.13, n.1, p. 81-88, jan./jun., 2012.

MASSI, Luciana; LIMA JUNIOR, Paulo; BAROLLI, Elisabeth (Orgs). **Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias**. Araraquara: Letraria, 2018.

MOLL, Jaqueline. **Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM**. Revista Retratos da Educação, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun., 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, abril, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para sociologia da educação**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

ROSENFELD, Cinara Lerrer *at all*. **Entrevista: Bernard Lahire**. Sociologia (UFRGS. Impresso), v. 17, p. 280-302, 2015.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**. Análise Social, v. XXV, p. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PERROT, Michelle. Figuras e papéis. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). **História da vida Privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, vol. 4, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jathay. Esta história que chamam micro. In: GUAZZELLI, Cesar Barcellos e outros (Org.). **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000, p. 209-234.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1991. p. 1–26.

RESENDE, José; CAETANO, Pedro. A arte de fazer a medida - o julgamento de professores em contexto de julgamento escolar. In.: VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **O Futuro em Aberto**. Lisboa: Mundo Sociais, 2015.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2018.

SELLTIZ e outros. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Editora Herder, 1972.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, n. 20, p. 60-70, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Sociabilidade juvenil, mídia e outras formas de controle social. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa Moreira; STENGEL, Márcia. **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

SPÓSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo, 2014, pp. 33-62.

VANDERBERGHE, Frédéric. **A sociologia na escala individual**: Margaret Archer e Bernard Lahire. In: Cadernos do Sociófilo. Rio de Janeiro, IESP, UERJ, 2013.

VANDENBERGHE, Frédéric; VÉRAN, Jean-François (Orgs.). **Além do *habitus***: teoria social pós-bourdiesiana. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 123-132.

VISSER, Ricardo. **A socialização disciplinar da família batalhadora**. Revista Direito e Práxis, v. 7, n. 1, p. 316-345, 2016.

VEYNE, Paul. O império romano. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). **História da vida privada**: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, vol. 1, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2016. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>

WACQUANT, Loïc. **Esclarecer o *Habitus***. Educação & Sociedade. Ano 10, n.16, p. 63-71, Jul./Dez., 2007.

WEBER, MAX. **Ciência e Política duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2013.

XYPAS, Constantin. **Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular**. Crítica Educativa, v. 3, n. 1, pp. 5-18, jan./jun.2017.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. **Das disposições sociais aos *habitus* estudantis**: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

APÊNDICES

Apêndice A: mini-questionário aplicado durante a exploração do campo de pesquisa.

Apêndice B: questionários para os estudantes na primeira fase da pesquisa de campo.

Apêndice C: questionário preenchido por professores na primeira fase da pesquisa de campo.

Apêndice A: mini-questionário aplicado durante a exploração do campo de pesquisa.

| | | | | | |
|--|--|--------|---|-------|--|
| QUESTIONÁRIO 01: IDENTIFICAÇÃO DAS OCUPAÇÕES DEPOIS DA ESCOLA | | | INFORMAÇÃO AO RESPONDENTE. Este questionário é parte de uma pesquisa acadêmica sobre a relação entre alunos do Ensino Médio regular e o mundo do trabalho. As informações serão usadas apenas para fins acadêmicos. | | |
| NOME: | | IDADE: | | SEXO: | |
| QUESTIONÁRIO MINHA OCUPAÇÃO FORA DA ESCOLA É: <input type="checkbox"/> Emprego formal (Carteira assinada, contrato, etc) <input type="checkbox"/> Emprego informal (sem registro) <input type="checkbox"/> Estágio remunerado <input type="checkbox"/> Estágio não remunerado <input type="checkbox"/> Curso profissionalizante com bolsa <input type="checkbox"/> Curso profissionalizante sem bolsa <input type="checkbox"/> Não tenho ocupação relacionada à trabalho Em relação à escola eu me considero: <input type="checkbox"/> Muito esforçado(a) <input type="checkbox"/> Esforçado(a) <input type="checkbox"/> Pouco esforçado(a) <input type="checkbox"/> Nada esforçado(a) | | | IMPORTANTE Favor preencher os campos abaixo para possíveis contatos futuros em razão do desenvolvimento da pesquisa. Telefone e/ou Whatsapp: ----- E-mail: ----- | | |

Apêndice B: questionários aplicados aos estudantes na primeira fase da pesquisa de campo.**1. VIDA PESSOAL**

| | | | |
|--|------------------|---|------------------------|
| 1.1. Nome: _____ | | | |
| 1.2. Idade: _____ | 1.3. Sexo: _____ | 1.4. Cor: _____ | 1.5. Tel: () _____ |
| 1.6. Endereço: _____ nº: _____ Bairro: _____ | | 1.7. <input type="checkbox"/> Casa própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Aptº próprio <input type="checkbox"/> Alugado | |
| 1.8. Relacionamento amoroso <input type="checkbox"/> Tenho namorado/a Há quanto tempo: _____ <input type="checkbox"/> Sou casado/a Há quanto tempo: _____ <input type="checkbox"/> Estou em relação estável. Há quanto tempo: _____ <input type="checkbox"/> Tenho filho/s <input type="checkbox"/> Não estou ligado amorosamente à alguém | | | |
| 1.9. Expectativa de vida amorosa <input type="checkbox"/> Penso em casar <input type="checkbox"/> Penso em viver com outra pessoa conjugalmente antes de casar <input type="checkbox"/> Penso em viver com outra pessoa conjugalmente, mas sem casar <input type="checkbox"/> Penso em ficar sozinho/a <input type="checkbox"/> Ainda não fiz planos nesse sentido | | | |
| 1.10. Religiosidade Minha religião: _____ Praticante: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não me sinto ligado a uma religião oficial, mas tenho minha fé <input type="checkbox"/> Não me sinto ligado a uma religião oficial ou mesmo a uma crença | | | |
| 1.11. Prefiro assistir. Marque de uma a três opções em ordem de importância (exemplo: 1º, 2º e 3º). <input type="checkbox"/> Filmes <input type="checkbox"/> Desenhos/Animes <input type="checkbox"/> Shows musicais <input type="checkbox"/> Novelas <input type="checkbox"/> Séries <input type="checkbox"/> Jornais <input type="checkbox"/> Esportes <input type="checkbox"/> Outro: _____ | | | |
| 1.12. Música <input type="checkbox"/> Não ouço muito <input type="checkbox"/> Gosto muito Tipos de músicas que gosto: _____ Como acesso as músicas que gosto. Até duas formas: 1. _____ 2. _____ Duas bandas ou cantor/a que costuma ouvir: 1. _____ 2. _____ | | | |
| 1.13. Indique dois filmes que gostou 1. _____ 2. _____ | | | |

| | | |
|---|---|---|
| 1.14. Indique duas séries que gostou ou que está acompanhando | | |
| 1. _____ | | |
| 2. _____ | | |
| 1.15. Esportes | | |
| <input type="checkbox"/> Não me interessa | | |
| <input type="checkbox"/> Gostaria, mas não tenho tempo | | |
| <input type="checkbox"/> Prático. Indique: _____ Com que frequência: _____ | | |
| 1.16. Costumo frequentar. Marque quantas alternativas achar necessário | | |
| <input type="checkbox"/> Cinemas | <input type="checkbox"/> Quadras de esporte | <input type="checkbox"/> Bares |
| <input type="checkbox"/> Teatros | <input type="checkbox"/> Igreja | <input type="checkbox"/> Não costumo sair |
| <input type="checkbox"/> Shopping | <input type="checkbox"/> Praças | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| 1.17. Mantenho-me informado. Marque de uma a três opções em ordem de importância (exemplo: 1º, 2º e 3º). | | |
| <input type="checkbox"/> TV (telejornais, programas) | <input type="checkbox"/> Rádio | <input type="checkbox"/> No trabalho |
| <input type="checkbox"/> WhatsApp | <input type="checkbox"/> Revistas | <input type="checkbox"/> Na escola |
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> Sites | <input type="checkbox"/> Não costumo acompanhar os acontecimentos |
| <input type="checkbox"/> Instagram | <input type="checkbox"/> Com colegas | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| 1.18. Costumo fazer em casa, quando não estou na escola ou no trabalho. Marque quantas alternativas achar necessário. | | |
| <input type="checkbox"/> Leituras diversas | <input type="checkbox"/> Assistir televisão | <input type="checkbox"/> Tomar conta de irmãos ou algum parente |
| <input type="checkbox"/> Jogar videogame | <input type="checkbox"/> Tarefas escolares | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Dormir | <input type="checkbox"/> Tarefas domésticas | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| 1.19. Toca algum instrumento? | | |
| <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual?: _____ | | |
| 1.20. Costuma viajar ou passear? | | |
| <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Com quais companhias?: _____ | | |
| 1.21. Costuma ir a shows musicais? | | |
| <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Que tipo de show?: _____ | | |
| 1.22. Possui hábito de leitura? | | |
| <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim, leio bastante | <input type="checkbox"/> Sim, mas leio razoavelmente |
| Quando leio, prefiro: <input type="checkbox"/> Livros <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Sites <input type="checkbox"/> Outro: _____ | | |
| 1.23. Costuma manter atividades culturais? | | |
| <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim (Dança) <input type="checkbox"/> Sim (Teatro) <input type="checkbox"/> Sim (Banda) <input type="checkbox"/> Sim (_____) | | |

2. ESCOLA E SUAS RELAÇÕES

2.1. Reprovação

☐ Nunca fui reprovado/a

☐ Já reprovei. Quantas vezes?: _____ Reprovei nas seguintes séries: _____

Relate o motivo da ou das reprovações: _____

Ao reprovar, me senti:

☐ Desmotivado a continuar

☐ Injustiçado

☐ Derrotado

☐ Desafiado a não mais reprovar

☐ Arrependido

☐ Outro: _____

2.2. Cursei o Ensino Fundamental

☐ Em escola pública

☐ Em escola privada

☐ Parte em escola pública e parte em escola privada

2.3. Rotina de estudos, fora da escola

☐ Mantenho um rotina regular de estudos: () Sozinho () Com colegas

☐ Só estudo para fazer provas: () Sozinho () Com colegas

☐ Não costumo estudar fora do horário de escola

2.4. Marque quantos itens achar necessário para definir suas atitudes em relação aos seus colegas de escola

☐ Gosto e procuro interagir

☐ Prefiro me movimentar sozinho pela escola

☐ Tenho um grupo pequeno de colegas, porém fieis e legais

☐ Alguns alunos são legais, mas a maioria não

☐ A maioria dos alunos são legais, mas alguns poucos não

☐ Meus amigos mais próximos na escola são, praticamente, os mesmos que mantenho fora da escola

2.5. Marque quantos itens achar necessário para definir sua atitude em relação às atividades propostas pela escola

☐ Gosto de realizar as atividades escolares em grupo

☐ As tarefas não contribuem para meu futuro

☐ Prefiro realizar as tarefas sozinho

☐ As tarefas são importantes para meu futuro

☐ Procuro realizar as tarefas que os professores propõem

☐ As atividades não atraem minha atenção

☐ Não faço as tarefas escolares

☐ Deveria ter mais atividades, além das aulas

☐ Faço as tarefas que julgo mais importantes

☐ Não tenho tempo de fazer tudo que é pedido

☐ Não dou conta de fazer tudo

☐ Me sinto muito cansado para fazer tudo

2.6. Nível de dificuldade do Ensino Médio para você

☐ Muito fácil

☐ Fácil

☐ Regular

☐ Difícil

☐ Muito difícil

2.7. Minhas expectativas em relação ao Ensino Médio

☐ Correspondeu

☐ Não correspondeu

☐ Correspondeu em parte

2.8. Para você, como seria uma aula interessante e proveitosa?

2.9. Em uma frase ou palavra, para você, o que significa aprender?

2.10. O que a etapa do Ensino Médio representa para você, hoje

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Importante para meu futuro profissional | <input type="checkbox"/> Importante para meu desenvolvimento intelectual |
| <input type="checkbox"/> Importante para minha vida no geral | <input type="checkbox"/> Não acrescenta muita coisa |
| <input type="checkbox"/> Apenas um diploma | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

2.11. Sobre ingressar em uma Faculdade, qual situação melhor reflete seu momento?

- ☐ Pretendo tentar ingressar logo após o Ensino Médio
- ☐ Pretendo fazer uma pausa, trabalhar e me organizar um pouco para, depois, tentar uma Faculdade
- ☐ A Faculdade não faz parte dos meus planos no momento. Mas trabalhar, sim.
- ☐ O que faz parte dos seus planos, então? _____

3. TRABALHO E SUAS RELAÇÕES

3.1. Seu tipo de ocupação

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Estágio remunerado | <input type="checkbox"/> Curso profissionalizante sem bolsa |
| <input type="checkbox"/> Estágio não-remunerado | <input type="checkbox"/> Programa de incentivo ao trabalho (Exemplo: Menor Aprendiz) |
| <input type="checkbox"/> Emprego formal | <input type="checkbox"/> Trabalho doméstico prestado em outra residência |
| <input type="checkbox"/> Emprego informal | <input type="checkbox"/> Trabalho voluntário |
| <input type="checkbox"/> Curso profissionalizante com bolsa | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

3.2. Cite duas atividades importantes que você executa em seu trabalho

3.3. Rotina de trabalho

Horários: Entrada (____) Saída (____) Salário, caso tenha: R\$ _____

Dias de trabalho, estágio ou curso (por semana): _____ Outro auxílio: _____

3.4. Marque quantas alternativas achar necessário para representar sua relação com o trabalho, estágio ou curso

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Estou porque preciso do salário ou bolsa | <input type="checkbox"/> Porque já estou na idade de ter mais responsabilidade |
| <input type="checkbox"/> Estou porque é o ramo que quero seguir | <input type="checkbox"/> Estou porque na minha casa é normal trabalhar e estudar |
| <input type="checkbox"/> Estou apenas para ter uma ocupação | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

3.5. Experiência de trabalho

Ano: _____. Qual: _____

☐ É meu primeiro trabalho Outras experiências: Ano: _____. Qual: _____

Ano: _____. Qual: _____

3.6. Locomoção ao trabalho, estágio ou curso profissionalizante

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Vai e volta de ônibus ou van | <input type="checkbox"/> Vai e volta de carona |
| <input type="checkbox"/> Vai e volta à pé | <input type="checkbox"/> Vai e volta com veículo próprio |
| <input type="checkbox"/> Vai e volta com veículo da empresa | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

3.7. Assinale duas opções que você considera ser um bom emprego

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bom salário | <input type="checkbox"/> Possibilidade boa carreira |
| <input type="checkbox"/> Propicia segurança e estabilidade | <input type="checkbox"/> Tem um horário flexível |
| <input type="checkbox"/> Proporciona boas relações de convívio | <input type="checkbox"/> Possibilidade de ser reconhecido como um bom profissional |
| <input type="checkbox"/> Que lhe dá prazer em realizar | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

3.8. Para ter sucesso na vida:

- ☐ É necessário esforçar-se nos estudos e no trabalho
- ☐ Ser honesto e dedicado
- ☐ Ter boas relações com pessoas influentes
- ☐ Ser esperto e, as vezes, até usar de malandragem

3.9. Indique até três aspectos que você julga importante para conseguir um bom emprego

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Gostar de trabalhar | <input type="checkbox"/> Ser educado com os outros |
| <input type="checkbox"/> Ser agradável | <input type="checkbox"/> Saber expressar-se e falar bem |
| <input type="checkbox"/> Ter boa aparência | <input type="checkbox"/> Aceitar desafios |
| <input type="checkbox"/> Ter sido um bom aluno | <input type="checkbox"/> Ter ambição |
| <input type="checkbox"/> Ter feito um bom curso preparatório | <input type="checkbox"/> Ser inteligente |
| <input type="checkbox"/> Ter conhecidos que indiquem | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Saber adaptar-se | |

3.10. Se recebe salário ou bolsa, o que costuma fazer com o dinheiro

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ajuda em casa | <input type="checkbox"/> Gasta com despesas pessoais |
| <input type="checkbox"/> Gasta com cursos | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

3.11. Indique duas profissões que gostaria de exercer

1. _____
2. _____

- ☐ Ainda não tenho condições de responder
- ☐ O trabalho que eu conseguir

4. VIDA FAMILIAR E SOCIAL

4.1. Quantidade de pessoas que moram em sua casa, além de você. Descreva quem são (exemplo: mãe, pai, irmão)

Quantidade: _____ Quem são: 1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

5. _____ 6. _____

4.2. Escreva a ocupação das pessoas abaixo. Caso não trabalhe, escreva “sem ocupação”.

Pai: _____ Mãe: _____

Avô: _____ Avó: _____

Irmãos: _____

4.3. Marque um “X” no espaço destinado ao nível de escolaridade de cada uma das pessoas abaixo

| | SEM ESCOLARIZAÇÃO | FUNDAMENTAL INCOMPLETO | FUNDAMENTAL COMPLETO | ENS. MÉDIO INCOMPLETO | ENS. MÉDIO COMPLETO | FACULDADE | PÓS- GRADUAÇÃO |
|------------|----------------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------|------------------------|-----------|-------------------|
| Pai | | | | | | | |
| Mãe | | | | | | | |
| Avô | | | | | | | |
| Avó | | | | | | | |
| Irmã(ão) 1 | | | | | | | |
| Irmã(ão) 2 | | | | | | | |
| Irmã(ão) 3 | | | | | | | |

4.4. Marque quantas questões achar necessário para identificar com quem você convive mais no seu dia a dia

- ☐ Pai
 ☐ Pessoas de sua igreja
 ☐ Namorado(a)
- ☐ Mãe
 ☐ Outros parentes
 ☐ Normalmente sozinho(a)
- ☐ Irmãos
 ☐ Colegas de trabalho
 ☐ Outros: _____
- ☐ Colegas de escola
 ☐ Colegas de comunidade

4.5. Você define economicamente sua família como:

- ☐ Pobre
 ☐ Classe média
 ☐ Classe média alta
- ☐ Rica
 ☐ Classe média baixa
 ☐ Outro: _____

5. RELAÇÃO ESCOLA E TRABALHO

5.1. Gostaria de poder dedicar-me mais ao:

- ☐ Ensino Médio
 ☐ Trabalho, estágio ou curso profissionalizante

5.2. Sobre conciliar o Ensino Médio e o trabalho, estágio ou curso profissionalizante

- ☐ Não sinto dificuldade
- ☐ Sinto dificuldade. Motivos: _____
- _____

5.3. Eu valorizo

- ☐ Mais meu trabalho, estágio ou curso profissionalizante.
- Motivo: _____
- _____
- ☐ Mais o Ensino Médio.
- Motivo: _____
- _____
- ☐ Valorizo a ambos da mesma forma.

5.4. Na hipótese de ser obrigado a escolher entre o Ensino Médio e o trabalho, estágio ou curso profissionalizante

- ☐ Escolheria o Ensino Médio
- Motivo: _____
- ☐ Escolheria o trabalho, estágio ou curso profissionalizando.
- Motivo: _____
- ☐ Não considero essa possibilidade

Apêndice C: questionário aplicado aos professores na primeira fase da pesquisa de campo.

Prezado(a) respondente,

Atribua, a cada aluno(a) listado(a), o conceito que você julgar ser mais adequado. Considere a escala de valores abaixo ou deixe o item sem preenchimento, caso haja dificuldade na avaliação.

A = Excelente

B = Muito bom

C = Bom

D = Regular

E = Ruim

FORMULÁRIO: Conceito Atribuído ao Aluno

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

| | |
|--------------|------------------|
| 1.1. Nome: | 1.2. Disciplina: |
| 1.3. Escola: | |

2. AVALIAÇÃO DO ALUNO

| 2.1. Aluno(a) | | 2.2. Turma | 2.3. Critérios de avaliação | | | | |
|---------------|--|------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|---------------------|----------------------|
| | | | 2.3.1. Aproveitamento/Notas | 2.3.2. Capacidade analítica | 2.3.3. Empenho nas tarefas | 2.3.4. Pontualidade | 2.3.5. Comportamento |
| 01 | | | | | | | |
| 02 | | | | | | | |
| 03 | | | | | | | |
| 04 | | | | | | | |
| 05 | | | | | | | |
| 06 | | | | | | | |
| 07 | | | | | | | |
| 08 | | | | | | | |
| 09 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |