



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARIANE ROCHA FELÍCIO DE OLIVEIRA

**MERITOCRACIA E PROJEÇÃO DE FUTURO NA
PERSPECTIVA DE JOVENS ALUNOS:
A IDEOLOGIA DO MÉRITO NA CONSTRUÇÃO DA “VIDA NORMAL”**

Salvador
2020

ARIANE ROCHA FELÍCIO DE OLIVEIRA

**MERITOCRACIA E PROJEÇÃO DE FUTURO NA
PERSPECTIVA DE JOVENS ALUNOS:
A IDEOLOGIA DO MÉRITO NA CONSTRUÇÃO DA “VIDA NORMAL”**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lygia de Sousa Viégas.

Salvador
2020

Oliveira, Ariane Rocha Felício de.

Meritocracia e projeção de futuro na perspectiva de jovens alunos : a ideologia do mérito na construção da “vida normal” / Ariane Rocha Felício de Oliveira. - 2020.

288 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lygia de Sousa Viégas.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Jovens. 2. Meritocracia. 3. Escolarização. 4. Escolas públicas. 5. Juventude - Perspectivas. 6. Projeto de vida. I. Viégas, Lygia de Sousa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 305.23

ARIANE ROCHA FELÍCIO DE OLIVEIRA

**MERITOCRACIA E PROJEÇÃO DE FUTURO NA PERSPECTIVA DE JOVENS
ALUNOS:
A IDEOLOGIA DO MÉRITO NA CONSTRUÇÃO DA “VIDA NORMAL”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 25 de setembro de 2020.

Banca Examinadora

Lygia de Sousa Viégas (orientadora): _____
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ana Karina Amorim Checchia: _____
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora da Universidade Paulista (UNIP).

Denise Silva de Souza: _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Salvador (SMED).

Fernanda Fochi Nogueira Insfrán _____
Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Maria Izabel Souza Ribeiro: _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A

Diógenes, Djalma, Ivan, Joana, Marcos e Steffany, adolescentes e jovens com histórias particulares, mas com objetivos comuns de lutar diariamente pela vida e pelo melhor futuro que ela puder oferecer.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma etapa é sempre um bom momento para demonstrar a gratidão a todos que contribuíram, de modo direto ou indireto, para fazer a caminhada mais leve e melhor. O caminho percorrido até aqui foi acompanhado por muitas pessoas especiais, parceiros que, de uma forma ou de outra, participaram do processo e da construção do que agora apresento como tese. De antemão, agradeço e ressalto a importância de todos!

A minha gratidão vai, primeiro, para todos os participantes da pesquisa, em especial aos componentes do grupo reflexivo – Diógenes, Djalma, Ivan, Joana, Marcos e Steffany – por dividir suas experiências, vivências e pensamentos com tanta abertura, sinceridade e empenho. Agradeço muito a confiança, o acolhimento e o carinho durante a realização do campo e todos os demais diálogos que aconteceram entre nós. Vocês deram sentido à pesquisa e aos escritos dessa tese.

À minha grande família, meu alicerce fundamental, – mãe (Arlene), a luz que ilumina meus passos, pai (Adenawer), irmãos (Ariele, Nawzinho, Diler e Aninha), Marcinha, Guilherme e Eliane – pelo apoio, partilha, compreensão e admiração tão importantes no percurso. A Ariele, em especial, agradeço também a construção do *abstract* desta tese. *You're the best*.

Ao meu namorado, Aníbal, pela bonita parceria de sempre, amizade, amor, compreensão, trocas sobre o trabalho, a vida e partilha de tantos afetos que fizeram parte do processo da pesquisa e da escrita da tese. Sem dúvida, você foi um dos meus maiores incentivadores.

À Lygia Viégas, parceira de tantos anos e inspiração de vida, prática e luta! Como já disse e faço questão de reafirmar, se estou aqui hoje, concluindo o doutorado, é porque você me contagiou com seu entusiasmo, brilho nos olhos e sua força, desde o nosso primeiro encontro, ainda na graduação em Psicologia. Muito obrigada, de verdade, por todo o apoio, compreensão, carinho, parceria, acolhimento, reflexões e trocas. Você é e sempre será minha orientadora querida, que segue orientando minha rebeldia com a beleza do seu “amor, coragem”.

Ao “grupo de orientandos”, estendido ao grupo de pesquisa EPIS, pelas experiências trocadas, escutas, pontuações, reflexões, contribuições, conversas fiadas, risadas, apoio e carinho.

Ao Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, especialmente ao Núcleo Bahia, pelo rico aprendizado e parceria de luta.

Às professoras Ana Karina Amorim Checchia e Maria Izabel Souza Ribeiro, por contribuir para o crescimento da pesquisa desde o exame de qualificação, a partir de leituras e reflexões cuidadosas, pertinentes e cruciais para o trabalho. Agradeço também às professoras Denise Silva de Souza e Fernanda Fochi Nogueira Insfrán, por, carinhosamente, aceitar compor a banca, ler meus escritos e contribuir para a melhoria da tese.

Às minhas amigas, por estar sempre por perto e dividir angústias, alegrias e caranguejos. Em especial, agradeço ao grupo das “migles” – Carol, Ceci, Jacy e Nathy – por toda a admiração, o apoio, interesse na pesquisa e todas as conversas e partilhas que, sem dúvida, ajudaram a enriquecer a tese.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Por fim, ao tio José Felício, maior “fera” da Língua Portuguesa, pela admiração e carinho de sempre e, em especial, pela disponibilidade e dedicação na correção do trabalho.

OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. **Meritocracia e projeção de futuro na perspectiva de jovens alunos**: a ideologia do mérito na construção da “vida normal”. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto a relação entre a meritocracia e a projeção de futuro de adolescentes e jovens em processo de escolarização. De natureza qualitativa, ela objetivou compreender, a partir das perspectivas e vivências de adolescentes e jovens do 9º ano de uma escola pública da cidade do Salvador, como os discursos meritocráticos e seu viés medicalizante impactam na projeção de futuro. Especificamente, buscou compreender como os discursos meritocráticos são assimilados e vivenciados pelos jovens estudantes do 9º ano dentro e fora da escola; conhecer como esses alunos entendem seu próprio processo de escolarização, trajetória escolar e possíveis fracassos; reconhecer qual o papel do mérito na experiência escolar desses adolescentes e jovens estudantes; entender qual o papel da experiência escolar na projeção de futuro dos adolescentes e jovens estudantes do 9º ano de uma escola pública. A fim de alcançar tais objetivos, a pesquisa realizou um trabalho de campo, o qual adotou como procedimentos principais a aplicação de questionário, criação de grupo reflexivo e realização de entrevistas individuais. Partindo da crítica à naturalização do conceito de meritocracia, a tese ressalta os aspectos objetivos, de cunho político, histórico e social, que embasam tal ideologia constitutiva da lógica capitalista neoliberal. Ela também faz uma crítica ao modo hegemônico de conceber a juventude, ressaltando os condicionantes sociais e históricos na construção desse conceito. Além disso, chama atenção para a implicação dos marcadores sociais de exclusão no olhar direcionado para as diferentes juventudes, sobretudo a partir dos discursos discriminatórios no cenário social, dentro e fora da escola. Para entender a reprodução de discursos que pautam a vida e a escolarização unicamente no esforço pessoal, a pesquisa ressalta o papel relevante da ideologia (neo)liberal meritocrática enquanto produtora de modo de vida, chamando atenção para o enraizamento dos condicionantes sistemáticos de maneira naturalizada e fatalista por parte dos jovens da escola pública. Embora embasados na meritocracia, o recorte de classe produz nesses jovens, de maioria pobre e não branca, projeções de futuro pautadas em baixas expectativas de crescimento econômico. Eles projetam uma “vida normal”, constituída pelo acesso a direitos fundamentais de moradia e alimentação, esses sendo promovidos pela centralização no trabalho. Fundamentada em uma perspectiva crítica e interseccional de análise, a presente tese chamou atenção para os aspectos do privilégio de raça e de classe na possibilidade de questionamento do sistema, destacando que a crença no discurso meritocrático pode estar relacionada a um modo de continuar vivendo, mesmo diante das desigualdades sociais, que promovem extermínio do povo pobre e não branco, de forma literal e metafórica. Espera-se, com a pesquisa, contribuir para a reflexão dos leitores a respeito da naturalização da ideologia meritocrática, a fim de questioná-la e problematizá-la, tirando-a do lugar de único modo de vida possível.

Palavras-chave: Jovens. Meritocracia. Escolarização. Escolas Públicas. Juventude - Perspectivas. Projeto de vida.

OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. **Meritocracy and future projection from the perspective of young students**: the ideology of merit in the construction of “normal life”. Thesis (Doctorate degree) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This research's object is the relation between meritocracy and the undergoing schooling adolescents and young people future projection. As a qualitative research, it aimed to understand, from the 9th year grade Middle School students in a public school in Salvador city perspectives and experiences, how meritocratic speeches and their medicalizing bias impact on the future projection. Specifically, it sought to understand how meritocratic speeches are assimilated and experienced by young 9th year grade students inside and outside school; to know how these students see their own schooling process, school trajectory and possible failures; identify what is the merit's role in these adolescents and young students' school experience; understand what is the school experience's role in the future projection of teenagers and young students in the 9th year grade in a public school. In order to achieve these objectives, the research carried out fieldwork, which adopted as main procedures questionnaire survey application, formation of reflective groups and conducting individual interviews. Starting from meritocracy concept naturalization critique, the thesis highlights the objective aspects, those have political, historical and social nature, which support such ideology that composes the neoliberal capitalist logic. It also criticizes the hegemonic way of conceiving youth, emphasizing the social and historical conditions in the composition of this concept. In addition, it signalizes for the social exclusion indicators implication in the look targeted to the different youths, especially from discriminatory speeches in social space inside and outside school. In order to understand the reproduction of speeches that guide life and schooling just in personal effort, the research highlights the relevant role of the meritocratic (neo)liberal ideology as a way of life producer, warning about the rooting of systematic conditions in a naturalized and fatalistic way by public school youth. Although based on meritocracy, the class cut produces in these young people, the majority poor and non-white, future projections based on low expectations of economic growth. They project a "normal life", consisted in access housing and feeding fundamental rights, these being promoted by work focus. Based on a critical and intersectional analysis perspective, this thesis points the race and class privileges aspects in a possibility of impeaching the system, highlighting that the belief in meritocratic speeches may be related to a way of keep living, even in the face of social inequalities, which promote the poor and non-white people extermination, literally and metaphorically. It is hoped, with the research, to contribute to the readers' reflection about the meritocratic ideology naturalization, in order to question it and problematize it, taking it out from the only possible way of life place.

Keywords: Young people. Meritocracy. Schooling. Public Schools. Youth - Perspectives. Life project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes do grupo reflexivo	99
Quadro 2 – Perfil geral das turmas de 9º ano A e B por idade	105
Quadro 3 – Perfil geral das turmas de 9º ano A e B por reprovação	106
Quadro 4 – Perfil geral do número de reprovação das turmas de 9º ano A e B	106
Quadro 5 – Resumo dos encontros referentes ao grupo reflexivo	114
Quadro 6 – Entrevista com os jovens participantes	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEI	Organização dos Estados Interamericanos
ONG	Organização Não Governamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PJU	Pró-jovem Urbano
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
QI	Quociente de Inteligência
UFBA	Universidade Federal da Bahia

APRESENTAÇÃO

A tese aqui apresentada traz um percurso com muitos refazer, redirecionamentos e muitas reconstruções. Ela é resultado de um processo de mudanças tanto pessoais quanto do próprio objeto estudado. Separei essa seção pré-textual para contar, resumidamente, como foi a caminhada até aqui, a fim de situar o leitor sobre os meandros do processo, sobretudo para deixar claro que o ato de pesquisar não é uniforme, reto e preciso, ele se refaz a todo tempo, tomando novas formas; aí está, para mim, a beleza da pesquisa.

De antemão, convém lembrar que esse item “Apresentação” não consta no Manual de estilo acadêmico da UFBA (2019), adotado como norte para as normas técnicas do presente trabalho. Porém, ainda assim, faço questão de que ele faça parte da tese (como elemento pré-textual), já que é o modo que tenho de me apresentar e também, como já dito, contar um pouco como foi o processo até aqui. Justamente por não ter um caráter necessariamente “formal”, aqui tomo a liberdade de escrever na primeira pessoa do singular, diferente do que se apresenta nas demais seções da tese (essas textuais). Nelas é usada a forma verbal impessoal, por ser considerada mais adequada para esse tipo de produção acadêmica. Sendo assim, em todas as seções que compõem esta escrita, exceto essa que se apresenta, quando me refiro a mim mesma, denomino como “a pesquisadora”.

Assim que fui aprovada no processo seletivo do doutorado, em 2016, trazia comigo o projeto de pesquisa referente à medicalização de professores. Na ocasião, eu objetivava compreender as relações entre o processo de precarização do trabalho docente e a medicalização de professores da rede básica de ensino. Esse era um projeto que tinha nascido de uma inquietação sentida ainda no mestrado. Lá, eu pesquisei sobre os discursos medicalizantes na escola, mais precisamente, sobre seus ecos, objetivando compreender como os discursos medicalizantes ecoavam na vida diária escolar, a partir do contato com uma escola pública de Ensino Fundamental I, da cidade do Salvador. Embora eu tenha entrado na escola para realizar o campo com foco nos alunos e não nos professores, a questão da medicalização docente saltou aos olhos. Ainda na dissertação, dediquei uma seção sobre a medicalização de professores, mas, desde lá, percebi que essa era uma

temática que precisava ser mais bem explorada do ponto de vista científico. Segui com esse projeto sobre a medicalização de professores até meados de 2017, próximo a completar o quarto semestre do doutorado, visto que a UFBA estava regularizando o calendário, devido às greves. No programa de pós-graduação do qual faço parte, o final do quarto semestre é o momento de qualificar o projeto de tese. Porém, eu estava percebendo que pesquisar essa temática não estava me satisfazendo pessoalmente, embora reconhecesse a importância de pesquisá-la. Por causa de questões com o comitê de ética da Plataforma Brasil, o qual estava demandando documentações inéditas para mim, o campo da pesquisa ainda não havia se iniciado. Assim sendo, antes da entrada em campo, em meio a uma crise pessoal em que repensei vários aspectos da vida, decidi mudar o projeto antes que a qualificação ocorresse. Não foi uma decisão fácil, até mesmo porque eu já estava chegando ao segundo ano do doutorado (referente ao calendário acadêmico), ou seja, à metade do seu curso. Ainda assim, depois de refletir sobre o que estava ou não me mobilizando, resolvi conversar com Lygia, minha orientadora, sobre todas essas questões. No momento da conversa, expus para ela o que estava me incomodando a respeito do projeto e ela, carinhosamente e de forma muito compreensiva e acolhedora, que lhe é peculiar, apoiou a mudança de imediato. Lembro, até hoje, das suas palavras: “coragem, amor, coragem”.

Com o apoio de Lygia, mas com pouco tempo para elaborar um novo projeto, pensei e li bastante a respeito do que me interessava pesquisar: medicalização, adolescência e projeto de futuro. Assim sendo, por volta de um mês após a referida conversa com Lygia, entreguei a ela um novo projeto, esse objetivando compreender como os processos de medicalização impactam na projeção de futuro de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Salvador. Com base nele, construí o texto da qualificação, composto por introdução, uma seção sobre os aspectos teóricos da pesquisa e outro a respeito das questões teórico-metodológicas. Como mudei tudo, o processo de submissão ao comitê de ética da Plataforma Brasil foi retomado do início. Por isso, na ocasião do exame de qualificação, em junho de 2018, o campo ainda não havia sido iniciado. Aqui vale ressaltar que o momento da qualificação foi de extrema importância para a composição da pesquisa. As contribuições da banca, composta pelas professoras doutoras Ana Karina Amorim Checchia e Maria Izabel Souza Ribeiro, além de Lygia,

minha orientadora, foram cruciais para o desenvolvimento do campo e o próprio crescimento teórico e também metodológico do trabalho. Saí da qualificação com a motivação necessária para entrar em campo e também me sentindo mais preparada do ponto de vista teórico-metodológico, depois de ouvi-las e de pensar o trabalho naquele coletivo.

Ao entrar em campo, já refletindo as questões norteadoras do trabalho junto aos adolescentes e jovens participantes, fui percebendo que a medicalização não era a questão principal dos nossos diálogos, como conto um pouco na seção metodológica da presente tese. Mas, ainda assim, aqui vale destacar que eu fui percebendo, ao longo dos encontros, que a questão norteadora da pesquisa não era a medicalização em si, mas o viés medicalizante dos discursos pautados na meritocracia. Era perceptível (e isso foi bastante discutido em orientação tanto individual, com Lygia, quanto em coletivas de orientandos) que o que conduzia e mobilizava os encontros e as análises iniciais da pesquisa eram as questões referentes à meritocracia. Assim sendo, ainda com o campo em curso, o objetivo da pesquisa mudou e passou a ser, como consta em todo o trabalho logo mais apresentado, compreender, a partir das perspectivas e vivências de adolescentes e jovens do 9º ano de uma escola pública da cidade do Salvador, como os discursos meritocráticos e seu viés medicalizante impactam na projeção de futuro.

Esse é um objeto que coaduna com meu percurso de pesquisa e prática profissional, uma vez que, ao realizar estudos sobre medicalização, desde o ano de 2010, quando ingressei no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, e ao ministrar disciplinas sobre desenvolvimento humano e avaliação psicológica, a questão referente à meritocracia enquanto ideologia dominante do sistema capitalista (neo)liberal sempre embasava os argumentos e os pressupostos sociais, históricos e políticos a respeito dos discursos e das práticas medicalizantes. De modo mais direcionado ou não, a meritocracia estava sempre no centro das análises referentes ao fenômeno. Portanto, embora só depois a meritocracia tenha se tornado centro da pesquisa, ela sempre esteve presente como pressuposto básico de análise dos fenômenos políticos, sociais e escolares, sobretudo porque ela serve de ideologia basilar para a manutenção e justificativa das desigualdades sociais.

Entender a meritocracia como constitutiva da ideologia hegemônica instigou a

tentar compreender como os discursos gerados por ela impactavam na percepção que adolescentes e jovens em idade escolar tinham do seu próprio processo de escolarização e do que projetavam para seus futuros. A intenção foi tentar perceber de que modo esses discursos embasados em esforço e mérito pessoal eram compreendidos pelos alunos e como, a partir dessa compreensão, eles conduziam crenças, percepções, práticas e projeções. Embasada nessas problemáticas, realizei o campo da pesquisa, o qual, vale dizer, foi rico e muito proveitoso, tanto do ponto de vista científico, acadêmico, quanto no que se refere ao crescimento pessoal. Pude me repensar em vários momentos a partir das falas dos adolescentes e jovens, inclusive em relação aos aspectos dos privilégios de raça e de classe que estavam imbricados na crítica ao sistema. Esses não eram novidades para mim, claro, pois no processo de estudo, desconstrução e construção de criticidade, eles são percebidos a todo o momento. Entretanto, os diálogos com esses adolescentes e jovens me fizeram repensar questões que não me tinham tocado de maneira tão diretiva, de modo a entender que a própria problematização do sistema é, por si, uma condição de privilégio de raça e classe, e não um direito de todos, questão que trago como elemento de análise na última seção da presente tese.

Sem mais delongas, esse é o trabalho que apresento para vocês. Ele é fruto de um processo dinâmico, com diversas angústias, mas também com uma série de contribuições para as problematizações e o meu crescimento pessoal e acadêmico. Espero que ele seja também elemento de contribuição acadêmica para os leitores e que desperte neles sentimentos que sirvam como estratégia de rompimento de concepções cristalizadas, como a revolta sentida por perceber a naturalização da meritocracia, da exposição do discurso do mérito enquanto um mito e engodo neoliberal. Com isso, espero, também, poder contribuir com a instiga pela luta política coletiva pelo direito de projetar futuro em uma sociedade que oportunize a todos ser quem gostariam, e não o que lhes é imposto pela desigualdade social, típica de um sistema capitalista perverso dividido em classes.

Por fim, é importante frisar que a presente tese está sendo finalizada em tempos de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), o qual tem acirrado as desigualdades no Brasil e já matou, no país, mais de 110.000 pessoas, dentre os mais de três milhões de casos da doença.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E POBREZA: DISCUTINDO A CONDIÇÃO DE SER ALUNO-JOVEM SOB A LÓGICA MEDICALIZANTE	24
2.1 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: SITUANDO OS CONCEITOS	25
2.2 JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO: DISCURSOS QUE ATRAVESSAM O CONTEXTO ESCOLAR	42
2.2.1 Carência cultural e criminalização: desdobramentos do discurso medicalizante na escolarização da juventude pobre e preta	44
3 MERITOCRACIA E CAPITALISMO: A LÓGICA (NEO)LIBERAL ATRAVESSANDO PERCEPÇÕES, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FUTURO	65
4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	90
4.1 ASPECTOS ÉTICOS	93
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
4.3 CAMINHOS INICIAIS PARA REALIZAÇÃO DO CAMPO	99
4.4 PROCEDIMENTOS	101
4.4.1 Questionário	101
4.4.2 Grupo reflexivo de alunos	107
4.4.3 Entrevista	118
4.5 ANÁLISE DO MATERIAL DA PESQUISA	122
5 MERITOCRACIA E A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES: O MITO DO ESFORÇO PESSOAL NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FUTURO	127
5.1 SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO: MERITOCRACIA E RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL POR PROBLEMAS SISTEMÁTICOS	142
5.2 ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FUTURO: ESFORÇO PESSOAL COMO MODO DE “FAZER O SEU” E “SEGUIR A VIDA NORMAL”	148
6 ENTRE O SONHO E A “VIDA NORMAL”: A BUSCA DE POSSÍVEIS NA PROJEÇÃO DE FUTURO E A CENTRALIDADE DA VIDA NO TRABALHO	163
7 RACISMO E MERITOCRACIA: DISCUTINDO OS ASPECTOS DO PRIVILÉGIO DE RAÇA E CLASSE NO QUESTIONAMENTO CRÍTICO AO SISTEMA	185
7.1 A QUEM CABE QUESTIONAR O SISTEMA? A CRENÇA NO DISCURSO MERITOCRÁTICO PARA ALÉM DA ALIENAÇÃO	186

7.2 RACISMO E MERITOCRACIA: A “NATURALIZAÇÃO” DAS INJUSTIÇAS COMO MODO DE MANTER-SE VIVO	193
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	228
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Responsável Legal	230
APÊNDICE C – Questionário para os alunos do 9º ano	233
APÊNDICE D – Carta de apresentação da pesquisa	236
APÊNDICE E – Termo de instituição coparticipante	237
APÊNDICE F – Relato ampliado de um dos encontros do grupo reflexivo	238
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista	247
APÊNDICE H – Transcrição da entrevista de Ivan	248
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	284

1 INTRODUÇÃO

A presente tese destaca como principal foco investigativo a relação entre a meritocracia enquanto construção ideológica e o que adolescentes e jovens estudantes da escola pública compreendem a respeito do seu processo de vida, escolarização e como projetam o futuro. Ela tem como objetivo geral compreender, a partir das perspectivas e vivências de adolescentes e jovens do 9º ano de uma escola pública da cidade do Salvador, como os discursos meritocráticos e seu viés medicalizante impactam na projeção de futuro. A escolha por delimitar as questões referentes à meritocracia ao conceito de medicalização se dá, pois esse conduz o olhar para os aspectos individualizantes e naturalizantes dos processos da vida humana, os quais pautam e fundamentam os discursos meritocráticos.

A fim de alcançar o objetivo geral delimitado no parágrafo acima, esta tese objetiva, de maneira mais específica, compreender como os discursos meritocráticos são assimilados e vivenciados pelos jovens estudantes do 9º ano, dentro e fora da escola; conhecer como esses alunos entendem seu próprio processo de escolarização, trajetória escolar e possíveis fracassos; reconhecer qual o papel do mérito na experiência escolar desses adolescentes e jovens estudantes; entender qual o papel da experiência escolar na projeção de futuro dos adolescentes e jovens estudantes do 9º ano de uma escola pública.

Ainda em relação às questões mais direcionadas aos objetivos da pesquisa, aqui se faz importante destacar que a delimitação dos participantes aos alunos do 9º ano se dá por entender que eles estão em um momento da escolarização que representa o final do Ensino Fundamental, mas ainda não o curso do Ensino Médio, o qual acirra as cobranças e perspectivas para o futuro. Isso quer dizer que a presente pesquisa interpreta que esses adolescentes e jovens já têm uma trajetória escolar significativa, podendo contribuir para as reflexões a respeito das temáticas aqui envolvidas, mas, por ainda cursar o Ensino Fundamental, poderiam preservar nas projeções para o futuro os sonhos e idealizações de modo mais abstrato. É nesse ínterim, entre sonho e vivências de cunho mais concreto, que a pesquisa é instigada; conhecer as perspectivas de quem estaria vivenciando esse “entre”, trazendo para o centro suas falas, é o que daria substancialidade para compreender

os discursos meritocráticos como possíveis justificativas para as experiências vivenciadas até ali e também como produtores de expectativas e projeções.

Para o norteamento da pesquisa três questões principais se fizeram presentes:

- a) Quais os fatores que tornam o mérito e o esforço pessoal justificativas hegemônicas para “vencer na vida”, mesmo diante da retirada de acesso a direitos das classes populares e as desigualdades sociais impostas?
- b) Como o discurso meritocrático hegemônico conduz as vivências de adolescentes e jovens do 9º ano, com destaque aos processos de escolarização?
- c) De que maneira a meritocracia entendida como modo de vida interfere e gera impacto no que os jovens alunos projetam para o futuro?

A partir do levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, usando como palavra-chave “meritocracia”, foi encontrado um total de 285 trabalhos, sendo 260 entre os anos de 2009 e 2019. Desses, 141 são referentes ao mestrado e 74, ao doutorado. Os trabalhos, em geral, referem-se à relação entre o que se compreende como meritocracia e o desenvolvimento de políticas públicas, sobretudo na Educação, tendo como destaque a discussão da política de cotas e a docência. Uma parte desses trabalhos também faz referência a algumas questões do segmento empresarial e administrativo, com foco em gestão, plano de carreira e recursos humanos. Ao pesquisar “projeção de futuro”, foram listados 21 trabalhos, todos entre os anos de 2007 e 2018, sendo 14 dissertações e 7 teses. As publicações tinham caráter diverso dentro da temática e, em geral, não faziam relação com o objeto da presente tese. Os únicos trabalhos que se aproximavam, de alguma maneira, do recorte aqui apresentado foram a tese de Maria Tereza Campos, intitulada “Teias do tempo: o jovem do ensino médio como sujeito na gestação do futuro”, publicada em 2018; a dissertação de Carlos Eduardo Mendes, “Os sentidos de futuro para jovens negras: pelos caminhos do Capão Redondo e Jardim Ângela periferia paulistana”, datada de 2014. Ao buscar pelas palavras-chave, que são do interesse particular da presente pesquisa, em conjunto – “meritocracia e educação”, “meritocracia e projeção de futuro”, “meritocracia, juventude e projeção de futuro”, “meritocracia, educação e projeção de futuro”, “meritocracia, juventude, educação e projeção de futuro” – nenhum trabalho que fizesse relação entre essas temáticas foi encontrado na plataforma.

Dentro desse contexto, é possível afirmar que, ainda que algumas pesquisas tenham sido realizadas relacionando o conceito de meritocracia à área da educação, elas não se têm voltado para os impactos dos discursos meritocráticos nas perspectivas dos alunos e nem no que tal viés ideológico produz de ideário dentro daquilo que eles projetam para o futuro. Relacionar as questões meritocráticas pautadas nos discursos neoliberais de esforço pessoal e as perspectivas de jovens estudantes da escola pública em relação à escolarização e à projeção de futuro é a contribuição da presente tese para o debate acadêmico, social e educacional da temática.

Posto o anterior, é crucial ressaltar que o trabalho aqui exposto parte de uma visão crítica das concepções hegemônicas relacionadas aos conceitos de adolescência e juventude, à escolarização e à pobreza. A tese adota tal perspectiva problematizadora na busca de contribuir para o rompimento de noções naturalizadas, naturalizantes e cristalizadas de tais aspectos, especialmente em relação ao processo de escolarização da juventude pobre e não branca, perpassando pelo processo medicalizante nele imbricado.

A pesquisa parte do pressuposto de que a própria visão hegemônica de adolescência e juventude tem raízes medicalizantes e entendem ambas como fases naturais, com características estanques, reducionistas, naturalizadas e descontextualizadas (ABRAMO, 2005; BOCK, 2007; CHECCHIA, 2006). Tal visão dominante também generaliza aspectos referentes à adolescência e juventude pertencente às classes médias e altas como “naturais” de todo e qualquer jovem, desconsiderando a multiplicidade de juventudes e ignorando as condições objetivas e historicamente situadas, que constituem as diversas formas de existências jovens.

Seguindo o mesmo ideal reducionista, ao longo da história, sobretudo a partir do advento do capitalismo, foram sendo construídas ideologias e concepções naturalizantes e individualizantes em relação aos mais diversos aspectos sociais e políticos para explicar e justificar as desigualdades, essas sendo, muitas vezes, transformadas em diferenças individuais (PATTO, 2010a). Dentre esses aspectos, destacam-se as questões relacionadas ao trabalho, à condição econômica e à escolarização. Para todas elas, surgem e ressurgem justificativas de sucesso ou fracasso, baseadas, exclusivamente, no esforço e mérito pessoal, pautando uma ideia de que lograr êxito, sobretudo no viés socioeconômico, depende apenas de si

mesmo, isentando os aspectos sistemáticos constitutivos da desigualdade (PATTO, 2010a).

Como a pesquisa foi realizada com adolescentes e jovens de 15 a 19 anos, estudantes da escola pública, pertencentes às classes populares, é crucial frisar que ela se contrapõe tanto à ideia difundida de juventude como um período com características iguais para todas as pessoas, quanto às concepções pautadas no mérito pessoal. Na contramão desse tipo de percepção, a tese vem trazer que existem diferentes juventudes, marcadas pelas diversas vivências e experiências, sendo essas concretas e historicamente situadas, com destaque para os aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais imbricados no processo. A pesquisa se refere a jovens, estudantes de uma escola pública baiana, de maioria pobre e não branca, moradores de bairros populares da cidade do Salvador. São sujeitos concretos, que fazem parte de uma sociedade, igualmente concreta, que impõe ideologicamente pressupostos meritocráticos, com destaque para a escolarização e o trabalho. Entender as implicações de todos esses aspectos a partir do viés desses jovens se faz crucial na compreensão do objetivo proposto para a presente pesquisa.

Uma vez que esses adolescentes e jovens participantes pertencem à escola pública e têm marcadores sociais de exclusão relacionados à raça e à classe, o ideal medicalizante sobre eles se acentua. Essas pessoas, jovens pobres e não brancos, em geral, são historicamente consideradas aculturadas, mal educadas e com tendência à criminalidade, quando não entendidas como delinquentes já atuantes; crenças e visões baseadas em preconceitos e estereótipos fundamentados na teoria da carência cultural (PATTO, 2010a), que discrimina e, por vezes, criminaliza a pobreza.

Baseada na compreensão de tais conceitos e pressupostos hegemônicos da meritocracia em seu viés medicalizante é que a presente pesquisa procurou ouvir os próprios adolescentes e jovens com o referido perfil e marcadores de exclusão. Ouvi-los foi o modo de entender, por eles mesmos, a partir de suas perspectivas e vivências, como os discursos gerados pela lógica meritocrática dominante impactam no que eles projetam e/ou esperam para o futuro. A projeção poderia ser em um viés mais idealizado, mais próximo do “sonhado”, com base em pressupostos burgueses de sociedade, ou poderia se aproximar do que fosse considerado mais concreto,

fruto de uma vivência marcada pela condição de desigualdade que, em geral, faz parte da vida desse grupo de pessoas.

Para alcançar seus objetivos e ouvir os referidos adolescentes e jovens, a pesquisa fundamentou seu campo nos encontros em grupo e entrevistas individuais, o primeiro sendo formado a partir das respostas de um questionário previamente elaborado e aplicado com os alunos do 9º ano de uma unidade escolar da rede estadual de ensino da cidade do Salvador. Buscou compreender as informações advindas do campo a partir da interseccionalidade enquanto sensibilidade analítica para o entrecruzamento dos marcadores sociais de exclusão e resistência, que fazem parte das vivências dos adolescentes e jovens participantes da pesquisa.

As interpretações e reflexões a respeito da relação entre meritocracia, escolarização e projeção de futuro na perspectiva de adolescentes e jovens estudantes do 9º ano, encontram-se, na presente tese, sobre três eixos principais de análise: a) a meritocracia internalizada e condutora de modo de vida; b) os aspectos do trabalho como base para o alcance da “vida normal”; c) as condições de raça e classe como fundantes para a crença resignada e pacificada no mérito e esforço pessoal.

Posto o anterior, a fim apresentar a composição do trabalho, a presente tese está dividida em oito seções, incluindo essa introdução, a qual se refere aos aspectos introdutórios e primeiras reflexões do trabalho de pesquisa realizado e aqui elaborado e exposto, e as considerações finais.

A segunda e a terceira seção desta tese dizem respeito aos fundamentos teóricos adotados para nortear a pesquisa, portanto são as duas seções que embasam os aspectos essenciais para a compreensão do trabalho e a visão de mundo implicada nele. A primeira delas (seção 2), intitulada “Juventude, escolarização e pobreza: discutindo a condição de ser aluno-jovem sob a lógica medicalizante”, se refere, mais precisamente, aos ideais naturalizantes e reducionistas de juventude e adolescência presentes na ciência hegemônica e no senso comum e o desdobramento disso na escolarização dessas pessoas. É também nela que as questões referentes à medicalização e suas implicações são mais aprofundadas para, na contramão desses dois aspectos, a seção apresentar qual compreensão de juventude a tese adota e se fundamenta. A seção 3,

“Meritocracia e capitalismo: a lógica (neo)liberal atravessando percepções, práticas e perspectivas sobre escolarização, trabalho e futuro”, traz as bases históricas e sociais da meritocracia, ressaltando o quesito sistemático imbricado nela e as implicações dessa visão de mundo na educação e relações de trabalho.

A quarta seção é a construção metodológica, que fundamentou os pressupostos da pesquisa, seu percurso e a realização do seu campo. Ela expõe os aspectos éticos, a trajetória da pesquisa, apresentando seus participantes e também os procedimentos adotados, contando um pouco sobre a aplicação do questionário, as atividades realizadas nos encontros em grupo e também a condução das entrevistas. Além do exposto, é também nessa seção que é apontado como foi feita a análise do material da pesquisa, ressaltando os pressupostos teóricos que a embasaram.

A quinta seção, que tem como título “Meritocracia e a naturalização das desigualdades: o mito do esforço pessoal na relação entre escolarização, trabalho e futuro”, é a primeira relacionada à análise da pesquisa. Nela são apresentadas as questões referentes à adesão dos alunos participantes aos discursos meritocráticos, embasados pela crença no esforço pessoal, e o impacto disso no que eles entendem sobre escolarização, perspectivas de trabalho e o resultado de todos esses elementos no futuro.

Na sexta seção, são discutidos os aspectos referentes ao que os jovens participantes chamam de “vida normal”. Com o título “Entre o sonho e a ‘vida normal’: a busca de possíveis na projeção de futuro e a centralidade da vida no trabalho”, ela traz o que os alunos acreditam ser possível esperar do futuro, sobretudo a partir do que se apresenta como possibilidade de trabalho e alcance financeiro. O texto analisa as falas dos participantes a respeito do que seria o normal, ressaltando o recorte de classe imbricado nesse processo.

A sétima seção, “Racismo e meritocracia: discutindo os aspectos do privilégio de raça e classe no questionamento crítico ao sistema”, é a última referente às análises e traz consigo as questões de racismo, classismo e privilégio como condicionantes para o questionamento ou não do sistema desigual, tal qual ele se apresenta. Essa seção vem trazer os possíveis elementos que embasam a adesão resignada ao sistema e à ideologia meritocrática, ressaltando que o direito de

revoltar-se não é para todos, pois pessoas não aderidas são eliminadas, literal e metaforicamente, sobretudo quando se carrega marcadores sociais de exclusão em suas existências.

Por fim, a oitava e última seção expõe as considerações finais da tese apresentada. Nela são retomados alguns aspectos discutidos ao longo do trabalho, trazendo algumas reflexões concernentes aos principais elementos abordados.

É importante ressaltar que o trabalho que se apresenta está implicado no compromisso com a luta política e social contra o sistema desigual que explora as pessoas e as submetem a condições sub-humanas de existência, ao passo que tenta, a todo tempo, enquadrá-las em um padrão, a fim de conter suas mobilizações de revolta e luta. Espera-se com esses escritos contribuir para a reflexão dos leitores, sobretudo os jovens, na direção da desnaturalização da ideologia meritocrática, servindo como instrumento de articulação coletiva para o questionamento, a indignação, insubmissão e rebeldia.

2 JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E POBREZA: DISCUTINDO A CONDIÇÃO DE SER ALUNO-JOVEM SOB A LÓGICA MEDICALIZANTE

A presente seção tem por objetivo estabelecer relação entre as temáticas que envolvem adolescência, juventude e escolarização, a partir da crítica à lógica naturalizante e reducionista de vida e sociedade, ressaltando o impacto desse tipo de concepção na construção de estereótipos direcionados aos jovens, sobretudo aos não brancos, moradores da periferia e alunos da escola pública brasileira.

A adolescência e a juventude pertencentes ao segmento empobrecido da sociedade estão constantemente na mira de um tipo de perspectiva ideológica pautada no aspecto individualizado, reducionista e discriminatório da vida. Esses grupos de pessoas sofrem constantemente com a naturalização de olhares e práticas que estigmatizam, patologizam, criminalizam, silenciam e exterminam certos tipos de existência (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2019). Aqui é preciso dizer que o perfil jovem, não branco e pertencente a camadas empobrecidas da sociedade é alvo eminente da medicalização, fenômeno que será conceituado ainda nessa seção. A vivência e o processo de escolarização de adolescentes e jovens, com destaque aos pertencentes às classes populares, são marcados pela lógica medicalizante, desde os estereótipos a respeito do que é entendido hegemonicamente como adolescência e juventude até as questões referentes aos marcadores sociais de exclusão que carregam em suas trajetórias.

Embora a pesquisa aqui exposta não se proponha a fazer um estudo aprofundado a respeito da temática da juventude em si, por não ser esse exatamente seu foco, como os participantes estão nesse período da vida, convém tanto apresentar o conceito de adolescência e juventude adotado por ela, quanto, também, fazer algumas discussões a respeito da naturalização da ciência hegemônica em relação aos seus escritos sobre a temática. De antemão, é preciso afirmar que a presente pesquisa parte da compreensão do que venha a ser caracterizado como juventude e adolescência centrada na multiplicidade de vivências e contextos. É um trabalho pautado na contra-hegemonia no que se refere aos discursos e práticas naturalizadas, normalizadas, reducionistas e criminalizantes

que envolvem os adolescentes e jovens, sobretudo os que apresentam, em suas vivências, o impacto da força dos marcadores de exclusão.

2.1 ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: SITUANDO OS CONCEITOS

A adolescência e a juventude são termos que, de tão falados no senso comum, trazem consigo uma suposta obviedade a respeito dos seus conceitos. Segundo Abramo (2005), isso acontece, pois esses são assuntos a respeito dos quais todo mundo tem algo a dizer, seja para fazer reclamações indignadas, seja para depositar esperanças entusiasmadas em um futuro “mundo melhor”. A questão é que adolescência e juventude são conceitos complexos, já que podem ser analisados pelos mais diversos ângulos, a depender dos diferentes recortes e correntes teóricas adotadas (ABRAMO, 2005).

Aqui se faz importante destacar que a adolescência e a juventude são compreendidas neste trabalho como instâncias diferentes, embora complementares. A partir dos estudos de Abramo (2005), o período considerado como juventude vai dos 15 aos 24 anos, portanto é o conjunto maior que tem como um dos seus elementos a adolescência. Sendo assim, na presente pesquisa, ainda sustentada por Abramo (2005), adolescência é entendida como o primeiro período da juventude, logo é considerada uma parte constitutiva dela, mas com particularidades; esse é o período que vai dos 15 aos 17 anos¹. Embasado nessa premissa, a pessoa se torna jovem, agora não mais adolescente, a partir dos 18 anos, quando ela completa a maioridade, e se estende até os 24 anos. Portanto, trata-se de pessoas que já se tornaram legalmente adultas, mas não perderam, com isso, a condição de juventude, pois não chegaram ao período considerado como adultez efetiva (ABRAMO, 2005).

A decisão por diferenciar, no conceito, adolescência e juventude aconteceu por acreditar que os discursos e cobranças não recaem igualmente para as pessoas que estão nos períodos iniciais e finais da juventude; há diferenças em relação a esses aspectos quando se trata de uma pessoa de 15 e outra de 21 anos, por exemplo.

¹ O período anterior a esse, que vai dos 12 aos 14 anos, é considerado pré-adolescência e, por isso, não entrou como adolescência nesta tese, embora haja referenciais que consideram adolescente a pessoa que tem entre 12 e 18 anos completos.

Como o presente trabalho dialogou com alunos de 15 a 19 anos, ele faz referência tanto ao adolescente quanto ao jovem; houve receio de que igualá-los a um único período na conceituação da pesquisa pudesse, de algum modo, contribuir para a desconsideração das vicissitudes e peculiaridades pertencentes às experiências e à visão social sobre cada período específico. Porém, costumeiramente, ao longo das seções de análise do presente trabalho, os participantes serão chamados de jovens, já que juventude é o amplo conjunto, o qual engloba também a adolescência (SPOSITO, 1997).

Ariès (1986) afirma, em seu livro *História Social da criança e da família*, que, assim como a infância, a adolescência é uma construção histórica e social. O autor mostra, em sua obra, que a consolidação da adolescência enquanto período reconhecido socialmente se dá na modernidade, referindo-se e respaldando-se sempre nos processos históricos para a interpretação do fenômeno. Sem se ater ao rebuscado histórico a esse respeito feito por Ariès (1986), aqui é importante pontuar que a adolescência foi confundida com a infância até o século XVIII, sendo reconhecida, de fato, apenas no século XIX, sobretudo por causa da prática dos ensinos secundários e superior e do “estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar” (p. 177). Enquanto compreendidas como instâncias iguais, na escola, o adolescente era submetido às mesmas humilhações sofridas pelas crianças, incluindo o castigo físico (ARIÈS, 1986):

Tendia-se, portanto, a diminuir as distinções entre a infância e a adolescência, a fazer recuar a adolescência na direção da infância, submetendo-a a uma disciplina idêntica. Dentro do mundo escolar - pois isso não se aplicava tanto às carreiras não escolares ou pouco escolarizadas - o adolescente era afastado do adulto e confundido com a criança, com a qual partilhava as humilhações do castigo corporal, o castigo da plebe (ARIÈS, 1986, p. 181).

Ainda segundo Ariès (1986), mesmo já reconhecida desde o final do século XIX, a adolescência foi valorizada enquanto período com relativa relevância apenas no século XX, que, como afirma o autor, é o século da adolescência, pois foi quando o período se tornou tema literário e preocupação de moralistas e políticos. Foi no referido período histórico que “começou-se a desejar saber seriamente o que pensava a juventude, e surgiram pesquisas sobre ela” (p. 46). Ariès (1986) afirma

também que a consciência da juventude se tornou um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914 (Primeira Guerra Mundial):

A consciência da juventude começou como um sentimento comum dos ex-combatentes, e esse sentimento podia ser encontrado em todos os países beligerantes, até mesmo na América de Dos Passos. Daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente. Daí em diante, o casamento, que não era mais um "estabelecimento", não mais a interromperia [...] Assim, passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo. (ARIÈS, 1986, p. 47)

Como foi possível perceber, Ariès (1986) ressalta as questões históricas como constitutivas da própria formação do que é entendido como adolescência e juventude. Ele ressalta os elementos históricos e sociais como indispensáveis para a compreensão desse período da vida. Logo, o que se entende por juventude e por adolescência, essa sendo pertencente à primeira, sofreu e sofre transformações enquanto grupo social a todo tempo ao longo da história e também a partir das diferentes culturas (ABRAMO, 2005). Porém, em contraponto a isso, o que se percebe hegemonicamente nas pesquisas sobre adolescência e juventude é uma naturalização e uma normatização de tais períodos, como se eles existissem desde sempre e para sempre e tivessem modos de existir e instâncias psíquicas iguais para todos, independentemente dos condicionantes objetivos.

A noção hegemônica e socialmente difundida de adolescência, mais especificamente, relaciona esse período da vida com um conceito pejorativo de rebeldia, com irresponsabilidade, fase difícil, truculência, dispersão, desequilíbrio, descontrole e imaturidade, marcada por tormentos e perturbações, dentre outros aspectos (CHECCHIA, 2006; BOCK, 2007). Tal visão de mundo marca as características da adolescência como sendo negativas ou relacionadas às “bobagens da idade”, precisando ser superadas, de preferência, da maneira mais rápida possível. Costuma ser uma visão fatalista, que compreende que não há o que fazer enquanto o ser é adolescente; resta, então, ser tolerante, em certa altura, resignado e “esperar a fase passar” (BOCK, 2007).

Desde já, cabe ressaltar que essa “tolerância”, citada no parágrafo anterior, costumeiramente, vem associada a um recorte de raça e classe; quando se trata de

um adolescente branco considerado “rebelde”, mas pertencente às classes média e alta da sociedade, relevam-se as atitudes consideradas inapropriadas e típicas desse período da vida. Porém, a mesma compreensão, de modo geral, não se estende a adolescentes negros moradores das periferias; a esses, deseja-se punição e recaem olhares e práticas discriminatórias e, por vezes, violentas.

O modo difundido de pensar, muitas vezes respaldado pelo saber científico ao longo da história (com destaque à Psicologia), dá um caráter naturalizado à adolescência. Ela é compreendida como uma fase estanque, tratada de modo descontextualizado, com base na ideia engessada de um período semipatológico, carregado de conflitos “naturais” (BOCK, 2007).

A visão naturalizada a respeito da adolescência, muitas vezes, se respalda em uma centralização na suposta imaturidade do cérebro do adolescente. Um exemplo dessa relação é a afirmativa de Papalia, Olds e Felsman (2010), autores conhecidos nos estudos referentes ao desenvolvimento humano, de que os comportamentos chamados por eles como “de risco”, como, por exemplo, uso de drogas, direção sob efeito de bebida alcoólica, porte de arma, andar de automóvel sem o cinto de segurança e comportamento sexual de risco, “podem refletir imaturidade do cérebro do adolescente” (p. 398), “um possível motivo para que alguns jovens façam escolhas insensatas” (p. 405). Segundo os mesmos autores, são as mudanças na estrutura cerebral do adolescente que ajudariam a explicar a inclinação dele aos “ímpetos emocionais e ao comportamento de risco ou até mesmo violento” (p. 403). Na mesma direção, seria também a imaturidade cerebral que explicaria a dificuldade de o adolescente se concentrar em metas de longo prazo, além de ser também responsável por ser capaz de “impedir que alguns adolescentes dêem atenção a advertências que parecem lógicas e persuasivas para um adulto” (PAPALIA, OLDS e FELSMAN, 2010, p. 405).

Uma das associações que comumente se faz à adolescência e à juventude é o uso e abuso de drogas, sobretudo as ilícitas. Em relação a isso, Papalia, Olds e Feldman (2010) afirmam que, dentre os fatores de risco para o adolescente fazer uso abusivo de drogas, estão temperamento difícil; pouco controle de impulsos e tendência bioquímica a buscar sensações; influências da família, aqui destacados pelos autores a predisposição genética, uso ou aceitação parental de drogas, práticas de educação inconsistentes e/ou precárias; conflitos familiares; problemas

comportamentais persistentes desde a infância, com destaque para a agressão; fracasso escolar e pouco comprometimento nos estudos; rejeição por parte dos colegas; associação com usuários de drogas; rebeldia; iniciação prematura ao uso de drogas; e atitudes favoráveis ao uso de drogas, as quais os autores não explicam quais seriam. Todos esses “fatores de risco” são entendidos de modo naturalizado e trazem, em seu bojo, a concepção de uma adolescência imatura, rebelde, descomprometida e impulsiva, que não tem responsabilidade com a própria vida; além de reafirmar que se esses adolescentes, com essas características inerentes ao período vivenciado, não tiverem uma família compreendida como estruturada, estão fadados ao futuro com dependência química. Aqui é crucial ressaltar que, embora nessas afirmações seja naturalizado o uso de drogas para todos os adolescentes, é sabido que os pobres e pretos são os que, comumente, sofrem sanção a esse respeito. Sob a lógica hegemônica, o branco, considerado usuário, precisaria de cuidados e tratamento, além de uma família presente e acolhedora; o preto, julgado (quase) sempre como traficante, precisaria de cadeia.

Para os autores supracitados, em consequência do abuso de drogas, os adolescentes e jovens estariam mais propícios a se envolver em situações que os coloquem em risco, como, por exemplo, imprudências no volante, provocando acidentes de carro, que podem levá-los à morte. Porém, independentemente de usar ou não drogas, Papalia, Olds e Feldman (2010) afirmam que a morte trágica de adolescentes, como as relacionadas aos acidentes de automóvel, arma de fogo e suicídio, estaria (de modo naturalizado) refletindo mais do que uma “cultura violenta”, ela teria relação direta com “a inexperiência e a imaturidade dos adolescentes que, frequentemente, os leva a correr riscos e assumir comportamentos descuidados.” (p. 414).

Apesar dos riscos apontados pelos autores como típicos do comportamento adolescente, eles dizem que, no geral, a maioria deles consegue chegar à adultez de modo consideravelmente saudável e com desenvolvimento cognitivo. Em suas palavras: “apesar dos perigos da adolescência, a maioria dos jovens emerge dessa fase com o corpo amadurecido e saudável e amor pela vida” (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2010, p. 416).

Dentre os conflitos naturalizados, além das questões biológicas, corporais e hormonais ressaltadas por muitos, está também a ideia bastante disseminada, de

caráter universal, centralizada nas mudanças psicológicas sofridas na adolescência, a partir de mecanismos intrapsíquicos, com problemas de luto (pelo corpo e pela infância) e busca de identidade, típicos dessa fase da vida (ABERASTURY, 1981). Segundo Aberastury (1981), caso haja negação do adolescente em relação ao sofrimento gerado pelas mudanças e questões apresentadas, ele pode desenvolver uma patologia grave, condicionando a ela, às vezes, crises de rebeldia, as quais levam a condutas antissociais e autodestrutivas, além de uma iniciação precoce à vida sexual, essa realizada em condições precárias e perigosas. Em geral, seria a adolescência, de toda e qualquer pessoa, um período de muitas contradições, confuso, ambivalente e doloroso, no qual os sujeitos estão em busca da sua liberdade (ABERASTURY, 1981).

Além dos aspectos citados no parágrafo anterior, um dos obstáculos enfrentados pelos adolescentes (universais) teria relação com as brigas e discussões constantes com os pais por causa da imposição da dependência econômica de um em relação ao outro. Nesse contexto, muitos pais restringiriam a liberdade do adolescente, cortando-lhe a mesada como forma de puni-lo ou de controlá-lo (ABERASTURY, 1981). Essa é uma generalização de uma adolescência com recorte de classe, pois coloca, normatiza, como realidade comum a todos uma vivência específica de grupos de pessoas pertencentes às classes dominantes. Não é natural do período da adolescência depender financeiramente dos pais, existem famílias em que todos trabalham desde criança, seguindo assim até a adolescência e fase adulta; desconsiderá-los é desprezar essas existências também como formas de ser adolescente. Os conflitos entre adolescentes e seus responsáveis, nesse contexto, se ocorrerem, não perpassam, necessariamente, por uma imposição econômica dos pais perante os filhos. Partir dessa premissa é, como dito, normatizar a adolescência e naturalizar as vivências das classes média e alta da sociedade como sendo os valores oficiais de todas as existências, ignorando os condicionantes concretos dos mais diversos modos de vida.

Knobel (1981), em seu texto *A síndrome da adolescência normal*, embora cite que fatores sociais e culturais são importantes para a determinação do fenômeno da adolescência, defende que eles precisariam estar em segundo plano, uma vez que a predominância dos estudos na área deveria ser relacionada à circunstância evolutiva, que, segundo o autor, é o problema básico fundamental dessa etapa da

vida, ressaltando a “bagagem biológica individualizante” presente nela. Nessa perspectiva, o que Kobel (1981) chama de “conotações externas”, ou seja, os aspectos da cultura, teriam apenas o papel de influência sobre a questão da adolescência; não seria, pois, constitutiva dela, uma vez que, nas palavras dele, “o problema da adolescência deve ser tomado como um processo universal” (p. 26). O autor foca nos aspectos psicológicos supostamente intrínsecos ao período da adolescência, direcionando-se para o argumento de que esses princípios psicológicos seriam fundamentalmente os mesmos para todos que estão nessa fase, independentemente do “ambiente”, do “meio”, como pode ser observado no trecho a seguir:

Não há dúvidas de que o elemento sócio-cultural influi com um determinismo específico nas manifestações da adolescência, mas também temos que considerar que atrás dessa expressão sócio-cultural existe um embasamento psicobiológico que lhe dá características universais. (KNOBEL, 1981, p. 25).

Ao longo do texto, Knobel (1981) traça uma sintomatologia típica da adolescência, com dez itens descritivos relacionados às características principais dessa “síndrome da adolescência normal”, como, por exemplo, tendência anti ou associas de diversas intensidades, contradições sucessivas, constantes flutuações de humor, dentre outras. Essa sintomatologia refere-se aos desequilíbrios e instabilidades como normais para o citado período da vida, uma vez que, para conseguir formar uma personalidade considerada “equilibrada” na vida adulta, seria preciso adotar condutas tidas como patológicas ou semipatológicas quando comparadas aos padrões adultos. Nas palavras do autor:

O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas de acordo com o que conhecemos dele. Em nosso meio cultural, mostra-nos períodos de elação, introversão, alternando com audácia, timidez, descoordenação, urgência, desinteresse ou apatia, que se sucedem ou não concomitantes com conflitos afetivos, crises religiosas, nas quais pode oscilar do ateísmo anárquico ao misticismo fervoroso, intelectualizações e postulações filosóficas, ascetismo, condutas sexuais dirigidas para o heteroerotismo e até a homossexualidade ocasional. Tudo isso é o que eu chamei uma entidade semipatológica, ou, preferindo, uma “síndrome normal da adolescência” (p. 28).

Na mesma direção da naturalização e normatização da adolescência e da juventude, Debesse (1946) propõe que existe uma “essência adolescente”, a qual tem psiquismo e mentalidade característicos e inerentes, que não sofrem modificações relacionadas à história e à passagem de gerações. Em suas palavras, seria um “erro pensar que a juventude muda conforme as épocas” (p. 15), pois

[...] acreditar que ela se identifica com sucessivos vestuários de empréstimo e que cada geração tem sua juventude é uma ilusão de moralista amador e apressado [...] por detrás do aspecto da juventude existe a juventude eterna, notavelmente idêntica a si própria no decurso dos séculos (DEBESSE, 1946, p. 15, 16).

Como pode ser observado, na ciência hegemônica, quando se trata de adolescência, mesmo quando as afirmações se afastam do biologicismo e citam os aspectos sociais e culturais, elas permanecem embasadas em um “meio social” naturalizado, que, no máximo, influencia aquilo que naturalmente já é esperado do adolescente. Ao ressaltar aspectos psicológicos como universais, costumeiramente, recai-se em uma psicologização das existências, naturalizando, mais uma vez, as vivências e desconsiderando as multideterminações que formam a diversidade humana.

Conforme enfatiza Patto (1992), essas teorias fundamentadas em concepções naturalizantes e que homogeneizam as existências contribuem para a legitimação científica de preconceitos e estereótipos socialmente difundidos e corriqueiros nas falas do senso comum. Elementos construídos ao longo da história são interpretados através de noções reducionistas e generalizantes, que desconsideram os condicionantes concretos – aspectos políticos, sociais, culturais, raciais etc. – como fundamentais na análise das diversas vivências da adolescência e juventude.

No mesmo viés da generalização, pode-se destacar a produção de Eric Erikson, autor considerado uma referência nos estudos da área do desenvolvimento humano. Embora o referido autor considere os aspectos sociais na formação da vida humana, incluindo aqui a adolescência, sendo responsável pela construção da teoria do desenvolvimento psicossocial (ERIKSON, 1976), ele também universaliza as características que compreende como típicas da adolescência e centraliza as “crises de identidade” vividas pelas pessoas nessa fase no psiquismo, psicologizando e

generalizando os dilemas enfrentados pelos sujeitos nesse período. Em seu livro *Identidade: juventude e crise*, Erikson (1976) compreende a adolescência como o intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho especializado. Ele apresenta esse período a partir do conceito de moratória e traça algumas características dessa fase, como, por exemplo, confusão de delineamento dos papéis e dificuldade de estabelecer identidade própria, afirmando que os jovens enfrentam crises “antes de poderem instalar ídolos e ideais duradouros como guardiões da identidade final” (p. 129).

Nessa mesma obra, Erikson (1976) fala que, na adolescência, a escolha de uma profissão assume um significado que excede a remuneração e o *status*. Para ele:

É por essa razão que alguns adolescentes preferem não trabalhar, por algum tempo, em vez de serem forçados a ingressar numa carreira que, sendo promissora, ofereceria perspectivas de êxito, mas sem a satisfação de funcionar com excelência ímpar. (p. 130).

Perceber como constitutivo da adolescência e juventude se preocupar mais com ser exímio na profissão do que com a remuneração que ela possa oferecer, ao passo que fala de modo naturalizado que é por essa razão que alguns adolescentes preferem não trabalhar por algum tempo, é também generalizar e normatizar uma vivência com recorte de classe a todas as demais. Consciente disso ou não, essa é a característica central nas produções hegemônicas sobre o período da juventude, inclusive em obras de autores que costumam citar a interação entre o biológico, o psíquico e o social como influenciadores mútuos na constituição da personalidade.

A característica da valorização do grupo como elemento central na vida adolescente também é comum em diversas pesquisas, com destaque para as de Erikson (1976) e Knobel (1981). Para ambos, haveria, nesse período, certa perda de identidade e alta valorização à participação em grupos de pessoas com características parecidas; os adolescentes se esforçariam para se igualar e se encaixar nessas diversas “tribos”. Devido a isso, segundo Erikson (1976), pode acontecer de alguns jovens se tornarem intolerantes às diferenças, propondo-se a excluir todas as pessoas que apresentarem características diferentes das estabelecidas como aceitáveis para aquele grupo. Nas palavras do autor:

Os jovens poderão tornar-se extraordinariamente dedicados a um clã, intolerantes e cruéis na sua exclusão de outros que são “diferentes”, na cor da pele ou formação cultural, nos gostos e talentos, e frequentemente, em aspectos mesquinhos de vestuário e gestos, arbitrariamente selecionados como sinais de “ser do grupo” ou “não ser do grupo”. (p. 133).

Reconhecendo o ato de excluir os tidos como “diferentes” como natural da adolescência, Erikson (1976) sugere que haja compreensão dessa intolerância, pois ela pode significar uma defesa necessária contra um sentimento de perda de identidade. Segundo ele,

Isso é inevitável num período da vida em que o corpo muda radicalmente suas proporções, em que a puberdade genital inunda o corpo e a imaginação com toda a espécie de impulsos, em que a intimidade com o outro sexo se aproxima e, ocasionalmente, é imposta à pessoa jovem e em que, enfim, o futuro imediato a coloca diante de um número excessivo de possibilidades e opções conflitantes. (p. 133).

Como é possível perceber nos trechos citados, o próprio ato de discriminar é entendido de maneira natural e inevitável. Mesmo diante do reconhecimento de que os discriminados do grupo são os de diferente “cor de pele”, “cultura” etc., não vem à tona a discussão a respeito da produção social e sistêmica desse tipo de atitude na adolescência (ou qualquer outro período da vida). O enfoque dado é o de que esse é um comportamento natural e esperado para o período, uma vez que, normal e abstratamente, os adolescentes necessitariam formar suas identidades próximas a grupos de pessoas entendidos como “iguais”. Os aspectos sociais, históricos e culturais imbricados nessa “escolha” de pertencimento e de discriminação são sumariamente desconsiderados.

É importante frisar, portanto, que as produções científicas hegemônicas concebem a adolescência como fase natural do desenvolvimento, na qual pesam elementos fisiológicos e psíquicos, sendo suas características universais. São publicações tidas como referências na área, que falam, predominantemente, de uma adolescência genérica e abstrata, carregada de conflitos naturais e comuns a todas as pessoas que vivenciam essa “fase” da vida. Quando o elemento “cultura”

aparece, ele é compreendido com a mesma naturalização, servindo como um intensificador de sentimentos e ações normais de todos os adolescentes. Como critica Bock (2007) a esse respeito:

A cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural que, por outro lado, sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora para ingressar no mundo do trabalho. Nessas construções teóricas, encontramos a visão de que o homem é dotado de uma natureza, dada a ele pela espécie e, conforme cresce, se desenvolve e se relaciona com o meio, atualizando características que já estão lá, pois são de sua natureza. A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são decorrentes do “amadurecer”; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal (p. 64).

É importante destacar que, como afirma Santos (1996), os estudos hegemônicos referentes à adolescência estão fundamentados em pesquisas com grupos constitutivos de homens, brancos e burgueses, sobretudo os oriundos da Europa e Estados Unidos. As características desse grupo de pessoas são generalizadas e naturalizadas, tidas como verdades universais, não sendo consideradas as vicissitudes de marcadores como raça, gênero e classe.

A esse sentido, Abramo (2005) afirma que o conceito de juventude em si, no Brasil, foi criado, a princípio, com foco em jovens escolarizados e pertencentes às classes privilegiadas da sociedade. Tendo como compreensão dominante a condição juvenil como etapa do ciclo da vida relacionada à transição entre a infância e a vida adulta, seria esse o período em que se estaria dando um prazo de maturação para que essas pessoas estivessem prontas para exercer as dimensões de produção, reprodução e participação nas decisões que regulam a sociedade, atividades típicas da adultez. Por esse motivo, desde o seu “nascimento”, na sociedade moderna ocidental, a juventude foi entendida como uma etapa a mais de preparação para a complexidade das tarefas de produção e das relações sociais que a sociedade industrial trouxe. Assim sendo, a escola teria o papel de preparar esses jovens para tais funções, implicando em ser essa (estudar) a única atividade obrigatória. Ou seja, haveria, nessa etapa, suspensão do mundo produtivo, ficando o

jovem livre das obrigações do trabalho e dedicado aos estudos em uma instituição escolar; esses se tornaram, assim, os elementos centrais da condição juvenil (ABRAMO, 2005). A referida autora afirma que tal conceito foi sofrendo modificações ao longo do tempo, mas esses pressupostos apresentados de condição juvenil continuam sendo dominantes nas pesquisas clássicas que abordam a temática.

Baseadas em tais pressupostos e concepções naturalizadas, homogeneizadoras e centralizadas nos ideais dominantes de adolescência e juventude, é corriqueiro nas falas do senso comum a ideia de que esse é o período em que as pessoas têm muito tempo livre, sem ocupação, e usufruem de atividades de lazer com excessiva frequência (BRENNER, DAYRELL E CARRANO, 2005). Segundo os referidos autores, isso, provavelmente, se dá por causa da noção de juventude supracitada, compreendida como período em que não se tem obrigações com o trabalho, sendo o divertimento, portanto, o elemento central da vida do jovem. Nas palavras deles:

Talvez pela percepção de que o tempo da juventude, em geral, e o tempo das culturas juvenis, em particular, seriam em “essência” momentos de fruição de divertimentos, prazeres e distância relativa do mundo do trabalho, este último característica principal do mundo adulto (BRENNER, DAYRELL e CARRANO, 2005, p. 175, 176).

Aqui convém um questionamento: para qual juventude cabe ter como obrigação “apenas” a dedicação aos estudos escolares²? No próprio conceito dominante de juventude, está entrelaçado um recorte cultural e de classe, uma vez que tal experiência é restrita aos adolescentes e jovens pertencentes às classes dominantes (altas e médias) da sociedade burguesa (ABRAMO, 2005).

Como observado, hegemonicamente, as pesquisas sobre adolescência e juventude são baseadas em uma abstração que negligencia os aspectos históricos e sociais como constituintes da existência (CHECCHIA, 2006). Nesse sentido, como já dito, a cultura é considerada apenas um molde para uma fase natural, sobretudo quando se faz menção à adolescência; ela seria um reflexo das questões corporais e psicológicas (ambas naturais). A partir dessa lógica, os modos de produção da

² É considerado como “estudos escolares”, para esse período, tanto o Ensino Básico como o Ensino Superior ou Técnico.

vida são desconsiderados como constitutivos da adolescência e juventude. (BOCK, 2007).

Em contraponto a esse discurso naturalizado, como afirma Patto (1987), não existe compreensão de sociedade que não perpassa pelas condições históricas objetivas às quais se fundamentam. Não existe, pois, uma sociedade enquanto entidade abstrata, atemporal e a-histórica; ela é sempre uma entidade específica, que se funda em forças, modos de produção e relações de classes específicas. Por esse motivo, a presente tese se fundamenta em uma perspectiva materialista histórica de mundo e interpreta os fenômenos, incluindo a adolescência e juventude, de modo contextualizado e fundamentado nas condições objetivas de existência.

Em contrapartida ao saber naturalizado de adolescência como uma fase estruturada do desenvolvimento humano com características universais e inerentes, é preciso estar atento ao caráter estruturante das relações históricas e sociais que atravessam a construção pessoal do ser adolescente e jovem (CHECCHIA, 2006; OZELLA e AGUIAR, 2008). Eles são seres constituídos nos seus movimentos, ao longo do tempo e dos marcadores sociais, relacionais e culturais (BOCK, 2007).

[...] não estamos nos referindo, portanto, a condições sociais que facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem; estamos falando de condições sociais que constroem uma determinada adolescência (AGUIAR, BOCK, OZELLA, 2001, p.169).

Os conceitos de adolescência e juventude adotados nesta pesquisa compreendem os períodos como resultantes de uma construção histórica e social, sendo ela diversa e pluralmente constituída, baseada nas condições objetivas de existência (CHECCHIA, 2006; OZELLA e AGUIAR, 2008). Ela leva em conta o contexto complexo que configura as mais diversas maneiras de ser jovem e adolescente, afastando-se de compreensões que interpretem os períodos de modo engessado com caráter homogeneizante.

Abramo (2005) destaca os plurais sentidos da condição juvenil, afirmando que não há uma única juventude, uma vez que os condicionantes socioculturais, sobretudo as diferenças e desigualdades marcam a vivência dessa fase de modo heterogêneo. Segundo a autora, “o alerta inicial é o de que precisamos falar de

juventudes, no plural, e não juventude no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição” (p. 43 e 44).

Por não ser um fenômeno universal, é necessário destacar de que juventude se fala, ressaltando a importância das questões de classe, gênero, raça etc., que precisam ser pensadas de forma interseccional, e destacando a inserção “precoce” de muitos desses jovens no mercado de trabalho. Esses são os aspectos os quais constituem o ser-jovem nas relações concretas e historicamente situadas (ABRAMO, 2005; CHECCHIA, 2006; OZELLA e AGUIAR, 2008).

Para Abramo (2005), pode-se usar do recorte da juventude como grupo de pessoas de 15 a 24 anos, como tem se convencionado no Brasil, mas

[...] sem deixar de alertar para a necessidade de sempre relativizar tais marcos, uma vez que as histórias pessoais, condicionadas pelas diferenças e desigualdades sociais de muitas ordens, produzem trajetórias diversas para os indivíduos concretos (p. 46)

Além dos aspectos já mencionados, compreender as questões da juventude também precisa considerar o marcador referente ao território. Ao se falar de juventude, mesmo que se trate da juventude brasileira, é necessário considerar que existem muitos pontos comuns a essa condição, mas também, certamente, especificidades relacionadas às diferentes e tão diversas regiões do país (LASSANCE, 2005), bem como as muitas desigualdades entre estados, municípios, zona rural e urbana e localidades dentro de uma mesma cidade. Dentro das análises da juventude relacionadas às diferenças e desigualdades, considerando, justamente, se tratar de indivíduos concretos e de construção através de elementos multifatoriais, há de se manter em mente que as diferenças entre as regiões, estados, municípios, bairros etc., no que tange aos costumes, à renda, ao desenvolvimento, dentre outros aspectos, podem, certamente, impactar no que vivenciam os jovens e, portanto, os elementos que definem o que é entendido como juventude.

É a partir dos princípios expostos, que levam em conta a materialidade e a multiplicidade da condição de juventude, que se inserem os escritos presentes na tese aqui apresentada. Não se trata de uma juventude abstrata, estanque e com

caracterizações naturalizadas. A tese fala com e de adolescentes e jovens concretos, soteropolitanos, estudantes da escola pública baiana, de maioria não branca, pobres, moradores de bairros populares, com marcadores sociais de exclusão comuns, mas também com especificidades em suas trajetórias individuais, as quais não devem ser desconsideradas nas análises.

Ao longo do presente texto foram apresentadas algumas críticas referentes à generalização da condição de adolescência e juventude existente na ciência hegemônica. Nesse tipo de ciência, em geral, não há espaço para pensar nem os aspectos sociais, políticos, históricos, culturais, econômicos etc. como constitutivos da condição da juventude, nem tampouco debruçar o olhar para as profundas desigualdades entre as diversas vivências dos jovens, dos diferentes jovens em desiguais condições. Esses últimos pertencem a um perfil que é ignorado por essa ciência hegemônica naturalizada; é como se eles nem existissem enquanto pessoas com características do que é considerado ser jovem por ela: sujeitos em construção e desenvolvimento nos mais diversos aspectos, fisiológicos e psíquicos. Como muitos deles são trabalhadores, pois, como afirma Roman (2009), “os filhos das classes mais empobrecidas da sociedade brasileira não podem perder tempo; tem logo que aprender o que lhes será útil para o sustento” (p. 88), alguns não se dedicam exclusivamente aos estudos, outros sequer estão matriculados na escola, outros tantos faltam constantemente às aulas, chegando alguns a evadir; esses adolescentes e jovens não se encaixam nas premissas hegemônicas do que venha a ser considerado juventude.

Os sujeitos que têm em suas trajetórias o peso dos marcadores sociais de exclusão, em geral, são “lembrados” enquanto jovens e adolescentes quando se quer associar a essas palavras expressões, como “não quer nada com a vida” (e nem com os estudos), “vagabundo”, “elemento”, “em conflito com a lei” ou mesmo palavras, como “delinquente” e “menor”, esta última para o caso dos que não atingiram ainda a maioridade penal. Aqui cabe ressaltar que o termo “menor” tem, na sua história, uma trama correlacionada entre o jurídico e o social, que serve para designar crianças e adolescentes das camadas mais baixas da pirâmide social (SANTOS, 2011). A respeito do termo, Santos (2011), em seu texto *Desconstruindo a minoridade: a psicologia e a produção da categoria menor*, traça um histórico sobre como a expressão “menor” se faz presente no Brasil desde o Código Criminal

do Império, que definia as penas a serem cumpridas pelos “menores de idade”, se estendendo para as questões sociais no final do século XIX e preenchendo a necessidade de diferenciação, com a criação e implementação do Código de menores, em 1927, no século XX, entre os “bem nascidos” e os “potencialmente perigosos”, sendo esses últimos os que apresentariam riscos sociais de ruptura e ordem. Sobre isso, a autora afirma que

Nesse trajeto, do jurídico ao social, a expressão assume conotação de controle, pois, ao segmentar setores sociais, cria categorias de crianças [e adolescentes] consideradas “suspeitas” e “potencialmente perigosas”, na associação entre o perigo e a pobreza (SANTOS, 2011, p. 47).

Embora a expressão “menor” não seja mais oficialmente considerada no Brasil desde a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 (Lei 8069/90) (SANTOS, 2011), o termo permanece sendo usado, juridicamente e no senso comum, por alguns, tanto literalmente, como também “apenas” referente à lógica posta por ele, pois, como afirma Santos (2011), em que pese a promulgação do ECA, prevalece o imaginário menorista. Esse fato expressa o preconceito e a discriminação contra a adolescência pobre, de maioria preta, enraizados no Brasil.

Hegemonicamente, para eles, adolescentes e jovens pobres (e pretos), é necessário punição desde cedo e com rigor para que não se torne um “bandido formado”, que não tem mais “conserto”; até as justificativas naturalizadas apresentadas, relacionadas à falta de maturidade cerebral e psicológica como desencadeadoras de revolta, rebeldia e infrações somem das bocas e dos textos científicos. Quando se fala deles, corriqueiramente, usam-se expressões que desdenham e criminalizam suas existências, sem sobrar nem resquícios das percepções e categorias teóricas voltadas para justificativas de todo e qualquer ato do adolescente e do jovem hegemônico, a saber, branco, padrão, pertencente às classes médias e altas.

Como afirma Sakamoto (2011 - online): “rico é jovem, pobre é bandido. Um é criança que fez coisa errada, o outro um monstro que deve ser encarcerado.”. Em relação ao exposto, quando o jovem branco e rico comete um crime, ainda que seja homicídio, chovem explicações midiáticas e científicas, com infinitas teorizações que

embasariam o ato: “esse sujeito ainda é garoto”, “não tinha real noção das consequências dos seus atos”, “não teve a intenção”, “perdeu a cabeça”, “é explosivo, porque é ainda jovem e imaturo”, “sofreu *bullying* dos colegas”, “viveu um trauma anterior” etc.; são justificativas que, comumente, constroem um enredo que faz a sociedade se compadecer, querer cuidar ou exigir cuidados do Estado, muitas vezes pautados em políticas de saúde mental e acolhimento ao sofrimento psíquico. Um dos exemplos dessas justificativas direcionadas para os adolescentes e jovens hegemônicos é a entrevista concedida por uma pediatra, especialista em medicina do adolescente e psicoterapia, para a revista *Diário de Pernambuco*, em que a médica colocava como consequência do efeito do uso do álcool o fato de alguns adolescentes da classe média, atendidos por ela na clínica, se juntarem para assaltar um prédio³.

No momento em que o mesmo crime, referido no parágrafo anterior, é cometido por um jovem negro, pobre, morador de periferia, a sociedade clama por “justiça”, que, no caso, é o encarceramento, e, no limite, a eliminação dessa pessoa; na ocasião, alguns estudiosos da área vão mostrar o quanto esse sujeito já tinha indícios de agressividade e tendência à delinquência em seu perfil; a mídia vai entrevistar a vítima e/ou a família dela, assim como profissionais que possam indicar o quanto aquele jovem é um problema e precisa ser contido. Com todos contra esse adolescente ou jovem – senso comum, Estado e saber científico –, vem à tona as discussões de redução da maioria penal, para os casos em que o crime foi cometido por adolescente, e pena de morte, tudo isso antes mesmo do julgamento oficial da justiça, que, claro, vai sentenciá-lo mais uma vez. Abonam-se, aqui, novamente as palavras de Sakamoto (2011 – online), a respeito dos diferentes julgamentos:

O incrível é como a sociedade encara o tema, com uma diferenciação claramente causada pela origem social. [...] A diferença é que, para os da classe média e alta, passamos a mão na cabeça. Afinal, são “jovens”. Para os pobres, os “menores”, passamos bala.

Esse tipo de percepção, muitas vezes, também se expande à escola pública.

3 Conferir entrevista completa no seguinte link: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/03/ja-tive-paciente-de-classe-media-que-foi-fazer-assalto-em-predio.html>>. Acesso em 20 jun 2020.

Ela, costumeiramente, reproduz, no seu fazer diário, discursos discriminatórios, que reforçam a ideia hegemônica de que seus alunos “não querem nada com a vida” e “não se preocupam com o futuro”, além de serem, constantemente, entendidos como pessoas sem cultura e com tendência à vulgaridade, ao abuso de drogas e ao crime. É necessário afirmar, desde já, que essa não é uma forma de demonizar a escola e muito menos de desvalorizá-la. Esta tese reconhece a importância e aposta na força da escola para construção de críticas e de criticidade que caminhem na direção de desnaturalizar a hegemonia. Porém, é preciso fazer a crítica de que ela tem servido, também, como reprodutora de ideologia dominante, inclusive no que se refere às questões relacionadas à adolescência e juventude, com destaque para a juventude preta e pobre.

2.2 JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO: DISCURSOS QUE ATRAVESSAM O CONTEXTO ESCOLAR

Assim como com a juventude de modo geral, é preciso considerar que existem especificidades a respeito do jovem-aluno. Como afirma Checchia (2006), ser um estudante criança, jovem ou adulto não são situações e experiências correspondentes, cada uma delas tem funções e representações diversas, as quais variam de acordo com a estrutura social da qual faz parte.

Embora haja a necessidade de compreender a juventude como algo situado sociopoliticamente, levando em conta as especificidades dos marcadores sociais, a representação social que educadores, em geral, têm dos seus alunos-jovens comumente é pautada na perspectiva de adolescência e juventude hegemônicas, apresentadas no início da presente seção. Quando os marcadores sociais de exclusão se apresentam, essa visão naturalizada tende a se acirrar e os modos de falar a respeito de esse jovem aluno se misturar aos estereótipos de criminalização desses perfis.

Baseado na pesquisa de Salles (1995), pode-se afirmar que as principais características indicadas pelos professores da escola pública a respeito dos seus alunos fazem referência ao aluno-jovem como alguém que não tem nada na cabeça, não se preocupa com os estudos e nem com o futuro, perspectivas e falas presentes

de modo generalizado no senso comum. Os educadores entrevistados na referida pesquisa acreditam que os alunos, nessa fase, estão preocupados apenas em viver o momento, sem medir as consequências dos atos, principalmente no que se refere à construção de um futuro promissor, o que elas apontam estar ativamente relacionado com o desinteresse político e social.

Checchia (2006) também aponta, em sua pesquisa, que os adolescentes da escola pública relatam estar comumente presente na fala dos educadores, e também da sociedade em geral, a concepção pejorativa do aluno-jovem, representados como imaturos, irresponsáveis, vagabundos, vândalos etc.

Além dos elementos expostos, a pesquisa de Salles (1995) também aponta que os educadores acreditam que os alunos adolescentes e jovens não estão na escola porque se interessam pelo estudo, mas que eles procuram por convivência em grupos e por possibilidade de ascensão social a partir do diploma de conclusão do ensino básico, como sendo a escola o meio que possibilita “ser alguém” no futuro (SALLES, 1995). Nessa perspectiva, os adolescentes da escola pública não têm interesse e nem vontade de estudar, mas apresentam uma preocupação com o futuro, ainda que as falas gerais dos educadores sejam no sentido de não preocupação com nada que não seja o “aqui e agora” (SALLES, 1995).

Aqui vale ressaltar, mais uma vez, que toda essa perspectiva de naturalização apresentada nos parágrafos anteriores faz parte da representação social que se tem de adolescência e juventude, sobretudo no que se refere aos pobres e não brancos. É, portanto, uma reprodução de um discurso hegemônico, o qual foi e é construído com a legitimação da ciência, com destaque para o papel da Psicologia.

Um dos discursos também legitimados socialmente e, muitas vezes, com o aval científico é o de que adolescentes e jovens estudantes da escola pública, oriundos de classes populares e residentes de bairros periféricos, são mais propensos ao crime. A condição de pobreza e, na maior parte das vezes, de negritude é criminalizada e aquele jovem aluno colocado como criminoso potencial ou, até mesmo, já pertencente ao “mundo do crime”. Tal concepção se baseia nas teorias racistas e de carência cultural, as quais buscaram atestar cientificamente a inferioridades dos negros e dos pobres e sua incapacidade de produção de pensamento abstrato e conhecimento (PATTO, 2010a). Fundamentada em tais

pressupostos, as referidas teorias apontavam para a inabilidade desses grupos de pessoas em conduzir a criação de seus filhos dentro das normas culturais padrão, tidas como ideais, e, com isso, apontavam para uma maior propensão à delinquência por parte deles (PATTO, 2010a). Os discursos atuais presentes no senso comum e na escola se fundamentam em tal visão de mundo, sendo, portanto, um desdobramento de tais teorias.

2.2.1 Carência cultural e criminalização: desdobramentos do discurso medicalizante na escolarização da juventude pobre e preta

A presente pesquisa fala sobre (e com) o perfil de pessoas já mencionado: adolescentes e jovens baianos, soteropolitanos, estudantes da escola pública, que tem como maioria do seu público pessoas não brancas, oriundas das classes historicamente oprimidas.

O processo de escolarização de adolescentes e jovens pobres, sobretudo os não brancos, traz a marca do preconceito presente na sociedade brasileira, reproduzindo diversos discursos e fazeres, pois, como afirma Patto (1992), tal ideologia se torna um estruturante poderoso das práticas e processos escolares.

Aliada a essa ideologia, a ciência corroborou e corrobora com a visão estigmatizada de pobreza, tendo na sua história diversas pesquisas com vieses classistas e racistas, a fim de tentar atestar a inferioridade de pessoas negras e pobres. Essa ciência serviu de base para a teoria da carência cultural e também da criminalização da pobreza e da negritude, através das suas classificações.

Sem ater às minúcias do vasto histórico a esse respeito⁴, é necessário compreender que com o advento do capitalismo e, com isso, a ascensão da burguesia, era necessário justificar a desigualdade social, pois ela já não era mais justificada por meio do nascimento e/ou vontade de Deus. Segundo Lukács (2009), havia na filosofia burguesa pós-Revolução Francesa uma “tendência a converter a desigualdade e a ausência de liberdade concreta entre os homens em ‘fato natural’

⁴ Esse histórico será melhor situado na seção 3 da presente tese, a qual faz referência às questões relacionadas aos discursos pautados na meritocracia e no esforço pessoal.

enfim, em dado metafísico, partindo dessas noções para a constituição de uma concepção de mundo” (LUKÁCS, 2009, p. 27, 28).

Devido às questões expostas, um dos modos de explicar a desigualdade social inerente ao sistema foi, ao longo do tempo, tentar substituí-la por desigualdades no âmbito do biológico, orgânico e natural, resvalando em desigualdades racial, pessoal ou cultural, justificativas que, de maneira mais ou menos biologizadas, permanecem até os dias atuais (PATTO, 2010a). Nessa direção, Lukács (2009, p. 33) vai dizer que

É compreensível que a ideologia antidemocrática da desigualdade considere a biologia sua ciência fundamental: somente através da justificação de uma desigualdade biologicamente insuperável entre os homens é que essa ideologia pode atribuir-se uma aparência racional.

Segundo Patto (2010a), filósofos e cientistas do século XIX se encarregaram dessas justificativas individuais para as diferenças, a fim de constituir a burguesia como classe hegemônica sem que os demais componentes da sociedade se dessem conta disso, pois

Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavara-se um abismo que saltava aos olhos. Justificá-lo será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam nesse período (PATTO, 2010a, p. 44, 45).

A psicometria, nesse contexto, exerceu importante papel para dar um valor de cientificidade a tais teorias, gozando de grande prestígio na época. Ela afirmava a superioridade dos brancos sobre os não brancos, dos civilizados sobre os primitivos, dos ricos sobre os pobres (PATTO, 1992; 2000a). Esses ideais tomaram força nas concepções sobre educação, na tentativa de medir quem era “naturalmente” mais apto para o aprendizado,

[...] cujo objetivo não era só identificar, o mais precocemente possível, os “escolarizáveis”, como também aperfeiçoar instrumentos de medida da inteligência, tida durante muito tempo como inata, a

julgar por “provas”, entre as quais o fato de que os homens mais ilustres nas várias áreas da arte, da ciência e da política pertenciam a sucessivas gerações da mesma família (PATTO, 2010a, p.110).

Nesse ínterim, o Brasil adotou os mesmos modelos de pensamento da França e de outros países capitalistas. Desse modo, na época da Primeira República, encontra-se uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e origem social como algo individual, naturalizado e, muitas vezes, orgânico. Os brancos, supostamente, pertenciam a uma classe que detinha a inteligência e a capacidade de criar, cabendo, então, aos negros a obediência e a afetividade. Os negros seriam, nesse sentido, biologicamente menos inteligentes e capazes de pensar de forma complexa (PATTO, 2010a).

A respeito dos diferentes lugares a serem ocupados por negros e brancos, baseados em uma ciência supostamente neutra, Lukács (2009, p. 34) afirma:

De fato, somente uma desigualdade qualitativa entre os homens, estatuída assim radicalmente, pode fundar uma moral, uma sociologia e uma filosofia da história das quais se deduzem características não humanas de determinadas raças, bem como oferecer uma justificação ideológica para o confisco total dos seus direitos humanos.

A hegemonia citada faz-se clara no clássico *A falsa medida do homem*, quando Gould (2014) analisa as obras e pesquisas científicas mais influentes das mais diversas épocas, mostrando que várias “verdades” da ciência eram, em realidade, dados distorcidos por preconceitos, os quais esperavam por conclusões predeterminadas. Dados supostamente neutros, que mediam inteligência a partir de uma única escala, limitavam-se a reproduzir preconceitos sociais. O determinismo biológico é, para o autor, de grande utilidade para os detentores do poder que se originam a partir de um contexto político específico.

Os deterministas muitas vezes invocam o tradicional prestígio da ciência como conhecimento objetivo, livre de qualquer tipo de corrupção social e política. Eles pintam a si mesmos como detentores da verdade nua e crua [...] (GOULD, 2014, p.4).

Porém, em um mundo de diferenças, em que há predileções de etnia e grupos sociais, a transformação da diversidade em teorias científicas com limites rígidos configura-se uma ideologia (GOULD, 2014). Tal ideologia ocupa o lugar de ocultação dos verdadeiros propósitos aos quais servem pesquisas dessa ordem. Segundo afirma Patto (2010c, p. 63): “escolhem-se explicações e prescrições mais afeitas à ideologia e, por isso, mais eficientes na ocultação de propósitos inconfessáveis”.

Um dos grandes exemplos que pode ser trazido para elucidar os pressupostos preconceituosos da ciência durante a construção da sua história é a craniometria. Essa técnica, concebida no século XIX, desenvolveu a teoria científica numérica, apoiada no determinismo social, de que brancos eram mais inteligentes do que os índios e negros, pois possuíam uma caixa craniana maior. Gould (2014) analisa o autor de maior expressão nessa área – Morton – e percebe que há diversas incongruências nos seus estudos, concluindo que a pesquisa do autor não revela nenhuma diferença significativa entre as raças.

Dentre as principais incongruências encontradas por Gould (2014) nos estudos da craniometria, algumas valem ser destacadas neste momento. A primeira diz respeito aos critérios desiguais adotados por Morton para incluir ou eliminar amostras em suas pesquisas. Ele eliminou dos seus estudos os crânios dos indianos, sob a justificativa de que, como eles tinham a cabeça muito pequena, isso influenciaria no resultado do valor médio do crânio dos caucasianos. Porém o mesmo não aconteceu com os incas, os quais permaneceram válidos na pesquisa, reduzindo a média indígena. O segundo ponto que há de se perceber são as omissões que parecem óbvias, como não distinguir crânios por sexo ou estatura.

Morton usou uma amostragem de três crânios hotentotes, todos pertencentes a mulheres, para demonstrar a estupidez dos negros, e uma amostragem composta unicamente por crânios masculinos de ingleses para confirmar a superioridade dos brancos (GOULD, 2014, p.59).

Além das duas contradições observadas, outra é salutar: havia erros de cálculo e omissões de informações nos estudos dos crânios. Morton arredondou a média de negros para 79, ainda que, matematicamente, o correto seria elevá-la para 80,

enquanto afirma que a média das medidas do crânio dos brancos alemães e anglo-saxônicos é de 90, sendo que os valores originais corretos eram 88 e 89 (GOULD, 2014).

Posto o anterior, é importante registrar que Gould (2014) chama atenção para o fato de que a motivação para haver diferenças nas medidas cranianas são as diferenças de estatura. O tamanho do cérebro está relacionado com o tamanho do corpo, portanto, as pessoas altas tendem a ter cérebros maiores do que as pessoas baixas.

Este fato não implica que as pessoas altas sejam mais inteligentes - assim como o fato de possuírem cérebros maiores que o dos seres humanos não implica que os elefantes sejam mais inteligentes do que estes (GOULD, 2014, p.51).

Além das teorias baseadas na craniometria, com destaque para os estudos de Morton, após as pesquisas e descobertas de Darwin, houve também uma tentativa de explicar as desigualdades entre brancos e negros a partir da neurologia (GOULD, 2014). Em relação a esses estudos, Gould (2014) faz destaque a Bean, médico pesquisador da Virgínia, que tentava provar, no ano de 1906, que existiam diferenças neurológicas entre negros e brancos, sobretudo a partir do corpo caloso, parte frontal e parietal-occipital. Os brancos seriam superiores por ter partes do cérebro supostamente ligadas à inteligência e poder de raciocínio maiores do que as dos negros. Porém, assim como as demais pesquisas, essas também não se sustentavam, pois além de Bean não dizer nada em relação aos tamanhos dos cérebros pesquisados, havia manipulação de dados e fraudes deliberadas, essas comprovadas na falta de diferenças consistentes entre os cérebros em pesquisa posterior, a qual se utilizou de 18 cérebros da teoria original de Bean (GOULD, 2014).

Lukács chama essas teorias racistas de “um biologismo toscamente mistificado”, e, em consonância com as ideias de Gould apresentadas, afirma que a teoria racista

[...] não se embasa, como frequentemente se apregoa, em resultados das ciências naturais, mas deriva da necessidade metodológica,

oriunda de um marco político-social, de demonstrar uma radical desigualdade entre indivíduos de um mesmo povo ou entre povos. Essa teoria pretende negar brutalmente a antiga verdade segundo a qual a diversidade de personalidades e mesmo as diferenças individuais são absolutamente compatíveis com a igualdade de direitos e, sobretudo, com a igualdade nas condições de desenvolvimento econômico e social (LUKÁCS, 2009, p. 34).

Todo o exposto em relação à craniometria e às teorias racistas serve de premissa para os testes de inteligência, pois estes são desenvolvidos seguindo a mesma lógica. Segundo Gould (2014), tais testes desempenharam no século XX a mesma função que a medição craniana exerceu no século XIX, pois ambas pressupõem a inteligência enquanto coisa única, inata, hereditária e mensurável, em um processo de reificação da inteligência, o que significa transformação de um conceito abstrato em uma entidade.

Baseada nessa lógica, Patto (2010a) afirma que tanto a Medicina quanto a Psicologia pautada na ciência médica se preocupavam em entender os fenômenos humanos a partir dos estudos da neurofisiologia e outros aparelhos orgânicos. Fundamentada nessa ótica, foram criadas e desenvolvidas clínicas e centros de higiene mental escolar.

O embasamento das classificações em testes padronizados, como os psicométricos, com destaque para os de inteligência, necessita de críticas das mais diversas ordens, sejam elas pelo seu conteúdo, pela definição de inteligência na qual se baseiam, pelo critério estatístico e adaptativo de normalidade que os constituem, pelo modo como foram aplicados no momento da testagem e da teoria a partir da qual os testes são gerados (PATTO, 2000a).

As perguntas que são feitas em testes de inteligência delimitam muito bem a visão de mundo elitista da qual eles partem. O julgamento do correto ou incorreto é analisado a partir dos ideais e da cultura burguesa, em uma compreensão de realidade específica que, por vezes, pode variar daquela de quem está sendo submetido ao teste (PATTO, 2000a).

Em relação ao teste de QI especificamente, a autora afirma:

Somadas, todas essas críticas a conteúdos e procedimentos de aplicação configuram os testes de QI como artimanhas do poder, que

preparam armadilhas aos avaliados, os quais podem acabar vítimas de resultados que não passam de artefato do próprio instrumento de medida (PATTO, 2000a, p.69).

Patto (2000a) chama atenção, ainda, para o fato de que as críticas aos testes psicométricos não podem restringir-se às questões citadas anteriormente, mas devem ir em direção a uma crítica mais aprofundada, a fim de incidir sobre o próprio critério de normalidade que embasa tais testes e sobre as próprias concepções elitistas e racistas de inteligência e personalidade a partir das quais são construídos.

A história das classificações no Brasil tem tanto um viés mais biológico, pautando-se em determinantes orgânicos, quanto uma concepção de inferioridade a partir da crença e disseminação da ideia de uma cultura primitiva herdada dos negros e indígenas, a qual levava os brasileiros para o primitivismo. Um autor que representa a herança desse pensamento é Arthur Ramos, o qual, afinado com as ideias dominantes de sociedade, superava a concepção de hereditariedade do caráter psicológico e educacional humano, mas ressaltava a influência do meio e do ambiente familiar nesse processo, todos entendidos de forma naturalizada. Sendo assim, permanecem os ideais dominantes e preconceituosos de cultura e educação (PATTO, 2010a).

A atenção detida na criança “escorraçada”, aliada à importância dada à constelação familiar, à ideia de “pais problemas” e à visão estereotipada das relações familiares nas classes pobres – “de um lado a criança mimada, superprotegida, de outro a criança do morro, da favela, do barracão em vida promíscua”, dicotomizava ele – levaram-no a relatar, nos quatro capítulos voltados para a análise do “escorraçamento”, seguidos casos nos quais desajustes de famílias pertencentes às classes populares eram responsabilizados pelo baixo rendimento escolar (PATTO, 2010a, p.111).

Ainda que houvesse teorizações que saíssem das explicações clássicas de determinismo através de aptidões naturais, com elaboração de teorias que saíram do cunho naturalista do racismo, nenhuma superou a interpretação das desigualdades entre negros e brancos a partir de tipologias psicológicas de povos e raças (PATTO, 2010a).

Na mesma direção da naturalização e determinismo em relação às questões raciais, encontram-se as teorias que defendiam que o negro era mais propício a

cometer crimes. Como um grande exemplo de tais teorias, é possível citar os estudos de Lombroso sobre o “homem delinquente”, que davam um caráter biológico à conduta criminosa, baseado em dados antropométricos, e traçava um perfil anatômico do “criminoso nato”; Para Lombroso, o crime era um fenômeno natural (GOULD, 2014). A seguir, é possível perceber nas palavras de Gould (2014), autor crítico a esse tipo de concepção, a lógica posta em tais estudos:

Os criminosos são tipos atávicos, do ponto de vista da evolução, que perduram entre nós. Em nossa hereditariedade jazem germes em estado letárgico, provenientes de um passado ancestral. Em alguns indivíduos desafortunados, esse passado volta à vida. Essas pessoas se vêem levadas, devido à sua constituição inata, a se comportar como um macaco ou um selvagem normais, mas esse comportamento é considerado criminoso por nossa sociedade civilizada. Felizmente, podemos identificar os criminosos natos porque seu caráter simiesco se traduz por determinados sinais anatômicos. Seu atavismo é tanto físico quanto mental, mas os sinais físicos, ou estigmas, como os chamaria Lombroso, são decisivos. A conduta criminosa também pode surgir nos homens normais, mas reconhecemos o “criminoso nato” por sua anatomia. De fato, a anatomia identifica-se com o destino, e os criminosos natos não podem escapar a essa mancha hereditária (p. 123)

Lombroso compara os criminosos e seus perfis característicos aos grupos entendidos como inferiores; a criminalidade seria, portanto, normal entre esses povos. Dentre algumas das características desses perfis em que o crime era natural estavam o nariz achatado e trilobado, que, segundo Lombroso, se assemelhava aos dos macacos, e tons de pele que não se vê o enrubescer, que, para ele, significava um traço concomitante do crime e da falta de vergonha (GOULD, 2014). Ele dizia que, além de uma tendência à depravação e falta de moral e vergonha, eram seres que tinham horror ao trabalho contínuo e que só a escravidão era capaz de trazê-los ao trabalho metódico e ativo. Esses eram também povos insensíveis à dor, o que era típico de seres inferiores, exemplificando essa afirmativa com base em negros que cortavam as mãos, supostamente, só para não ter que trabalhar e também à presença de risos enquanto estavam amarrados em um poste de tortura (GOULD, 2014). Gould (2014) afirma, também, que Lombroso defendia que a determinação para a delinquência vinha desde criança, pois essa, quando pertencente às “classes baixas”, apresentava sádica tendência criminosa, paixão e prazer em bebidas

alcoólicas. Além do exposto, em relação a outras caracterizações anatômicas lombrosianas, Gould (2014) afirma:

[...] Lombroso remontou além dos símios e localizou semelhanças com criaturas mais distantes e mais “primitivas”: comparou dentes caninos proeminentes e um palato achatado com a anatomia dos lêmures e roedores; um côndilo occipital (área de articulação entre o crânio e a coluna vertebral) de forma pouco comum, com o côndilo normal dos bovinos e suínos; um coração anormal, como o coração dos sirênios (grupo raro de mamíferos aquáticos). Chegou mesmo a postular a existência de uma semelhança significativa entre a assimetria facial de alguns criminosos e a localização dos olhos na parte superior do corpo de peixes achatados, como o robalo, o linguado e outros! Lombroso reforçou seu estudo dos defeitos específicos do criminoso com um estudo antropométrico geral da cabeça e do corpo do mesmo. Sua amostragem era constituída por 383 crânios de criminosos mortos e pelas medidas gerais obtidas de 3.839 criminosos vivos. Como exemplo do estilo de Lombroso, vejamos as bases numéricas em que se apoiava sua tese mais importante: a de que, em geral, o cérebro dos criminosos é menor que o das pessoas normais, embora uns poucos criminosos possam apresentar cérebros muito grandes (p. 127; 129)

Como todas as outras teorias racistas, a antropologia criminal de Lombroso não se confirma quando se analisam os dados obtidos por ele; há diversas inconsistências e erros numéricos e estatísticos (GOULD, 2014). Porém, existe herança dessa concepção racista até os dias atuais, pois se define, ainda que de maneira mais “social” do que anatômica, os supostos perfis dos criminosos. Como afirma Pires (2017), a partir desses pressupostos, a ciência foi atestando e (re)construindo no ideário social a ofensiva positivista da transformação do negro no signo do criminoso. Nesse ínterim, a partir dos critérios de racialidade e racismo estrutural, houve o encarceramento em massa da população negra, o que é possível perceber até os dias atuais, provocando nos defensores da antropologia criminal a ideia de que a identificação do contingente carcerário (com pessoas de maioria preta) era a prova incontestada e irrefutável da inferioridade do negro e sua predisposição natural a cometer delitos (PIRES, 2017).

Tais pressupostos positivistas, que se pautavam no determinismo em relação à predisposição ao crime, a degenerescência e tendências antissociais, foram fundamentais para a institucionalização da diferenciação entre “crianças e adolescentes” – que são os filhos das famílias das classes dominantes – e

“menores” – os filhos das famílias das camadas empobrecidas (SANTOS, 2011). Eles serviram (e ainda servem) para respaldar e naturalizar a lógica de dominação política, sobretudo ao que se refere a uma suposta predisposição biodeterminista ao cometimento de crimes, pelo viés da anormalidade, disfuncionalidade, e, por vezes, doença (SANTOS, 2011).

A respeito das produções da ciência pautada em teorias racistas e classistas, a partir dos determinismos biológicos ou da naturalização do meio social, Patto afirma:

Confere-se, assim, cunho pessoal à desigualdade social inerente a relações de produção fundadas em exploração e opressão. A cada um resta aceitar a fatalidade das diferenças individuais ou étnicas de capacidade, responsabilizar-se pelo próprio fracasso, sentir-se, no máximo, inferior e humilhado, jamais revoltado e, muito menos, questionador, reivindicador ou desejoso de mudanças radicais. Afinal de contas, a evolução não comporta rupturas, o progresso exige ordem, do que advém a necessidade de que o bom cidadão – o indivíduo “normal” – seja conformado e produtivo, aceite a forma, sujeite-se ao discurso dos únicos tidos como competentes para dizer como são as coisas: os cientistas. (PATTO, 2010a, p.97)

Fundamentado nas instâncias citadas, na concepção determinista, reducionista e naturalizada de sociedade, a qual elege um padrão “normal” de ser e de se comportar no mundo, é que se insere a discussão de medicalização. Desde já, é importante pautar que o conceito de medicalização é polissêmico, sendo compreendido e empregado de maneiras distintas, a partir do referencial adotado. Aqui, a definição de medicalização utilizada é a construída no coletivo do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, que abrange seu conceito para além da área da saúde e da patologização da vida, sendo essa última apenas um dos desdobramentos possíveis do fenômeno, mas não o único modo de medicalizar a existência.

Compreende-se por medicalização, portanto, uma racionalidade que naturaliza a vida humana, um processo que torna individual aquilo que foi e é produzido no campo do social, político, cultural, escolar. Em suma, a lógica medicalizante está pautada em entender como individual o que faz parte da construção coletiva e histórica da educação e da sociedade, em uma perspectiva determinista e reducionista, que desconsidera a complexidade da vida humana (FÓRUM SOBRE

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015). É uma lógica que opera a partir de ideias normativas e regulatórias, invisibilizando a diversidade da vida e camuflando as desigualdades de condições de existência impostas social, política e historicamente (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2019).

Ao desconsiderar tal complexidade, e fundamentada em uma lógica que naturaliza a vida humana, a medicalização formata os padrões ideais de existência que devem ser seguidos à risca por todos. É ela que, ao eleger tais padrões, dita quais deles, “naturalmente”, merecem ser valorizados e desejáveis e quais devem ser desvalorizados e indesejáveis (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2019).

A medicalização se sustenta em princípios ao mesmo tempo universalizantes e individualizantes. Universalizantes, pois cria e legitima padrões estáticos, não raro calcados na biologização e essencialização da experiência humana. E individualizantes porque a aceitação desses padrões alimenta e fortalece a crença generalizada de que cabe a cada um esforçar-se para se ajustar, de forma que aqueles que não se adaptam são indesejáveis, desvalorizados, descartáveis (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2019, p. 12).

É também pautado na lógica e nos discursos medicalizantes que são “escolhidos” os destinos que seguirá cada um desses grupos de pessoas vistos como “desajustados”, fora do padrão estabelecido como o ideal. Como consta no Manifesto do Fórum (2019), seus destinos são divididos entre os tratáveis, corrigíveis, controláveis etc. e os que podem ser eliminados pelo sistema. Tunes e Pedroza (*in memoriam*) (2011) afirmam que as pessoas entendidas como fora do padrão são tidas como desqualificadas, o que as torna inúteis para a organização social atual, uma vez que podem se tornar uma ameaça, um fardo, aos “bem-sucedidos”. Nesse ínterim, aos que podem ser contidos e corrigidos são direcionadas políticas jurídicas, penais, educacionais, de saúde e assistência social; aos abomináveis aos interesses do sistema, a exclusão e extermínio (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2019).

Como um dos pilares da lógica medicalizante, logo, determinista e individualizada, com fundamentos na ciência hegemônica, se apresenta a teoria da

carência cultural. Tal teoria, por não se valer de pressupostos racistas propriamente ditos, embora suas concepções resvalam muito mais nas pessoas negras, explicava e explica os baixos rendimentos escolares e/ou a suposta inadequação dos alunos oriundos das classes pobres da sociedade brasileira, a partir do argumento da falta de acesso dessas pessoas aos bens culturais. É sempre válido ressaltar que eles se utilizam de um conceito etnocêntrico de cultura, no qual os modos e conhecimentos aceitáveis são os disseminados pela classe dominante (PATTO, 2010a). As pessoas colocadas como pertencentes a esse perfil de “carentes culturais” são indesejáveis dentro da lógica medicalizada de sociedade, não cabendo a elas valores; mas também não são o tipo que necessita ser eliminado, carecendo, portanto, de políticas que dêem conta de corrigi-los e ajustá-los.

Posto o anterior, aqui se faz importante colocar que a lógica da carência cultural fez surgir, na história, diversos preconceitos sociais, que construíram concepções e práticas discriminatórias no campo da Educação, ainda que algumas sob uma suposta lógica inclusiva. Um dos exemplos do que foi mencionado são os programas de educação compensatória, nascidos nos Estados Unidos da América (PATTO, 1987); esse era o modo de ajustamento infantil norte-americano, do qual se tem resquícios até hoje. Eles foram desenvolvidos com o intuito de escolarizar as crianças chamadas de “carentes”, ensinando-lhes uma cultura que fosse, pretensamente, capaz de restaurar a suposta igualdade de oportunidades, fundamental para uma sociedade democrática. Como algumas crianças estavam fracassando na escola, hipoteticamente, por uma disparidade cultural em relação às crianças da classe média e alta, a solução dos problemas seria preparar as crianças marginalizadas em idade pré-escolar para os conteúdos e métodos próprios da escola guiada por valores da classe média (PATTO, 1987). O objetivo fundamental dos programas de educação compensatória era

[...] levá-las [as crianças em idade pré-escolar] a adquirir atitudes, valores, habilidades perceptivo-motoras, estruturas intelectuais, hábitos de pensamento, estilos de linguagem, vocabulário ou repertório comportamental (os termos variam, segundo a orientação teórica de cada programa) tidos como necessários ao sucesso na escola primária pública [...]. Em outras palavras, segundo os proponentes dessa estratégia, a única possibilidade que uma pessoa pobre tem de deixar de pertencer às camadas pauperizadas da população é a substituição, devidamente monitorada por psicólogos

e educadores, de sua visão de mundo e de sua ação pela visão de mundo e pela ação típicas da chamada classe média (PATTO, 1987, p.118).

Embora, como já mencionado, o referido programa tenha existido nos Estados Unidos, sua lógica se estende a outros países, com destaque para o Brasil. No momento em que se constroem programas voltados para “levar cultura para quem mais precisa”, parte-se da mesma premissa da educação compensatória, disseminando a ideia de que as pessoas pobres precisam de cultura para se ajustar à escola e à sociedade em geral e, supostamente, “concorrer” em pé de igualdade para alcançar um futuro promissor livre das drogas e do crime. Diversos projetos voltados para jovens moradores de periferia propostos por ONGs, por exemplo, trazem em seus subscritos essa lógica de compensação cultural e de ocupação de tempo ocioso, a fim de levar “ações e projetos [...] que se apresentam como alternativa ao ingresso no ‘mundo do crime’ e outros ‘riscos sociais’ atuando no âmbito das atividades culturais música, dança, artes plásticas etc.” (MALVASI, 2008, p. 606). Como afirmam Galvão e Araújo (2018) a respeito das propostas educacionais de diversas ONGs:

Na esteira do processo de democratização complexo e contraditório, as ONGs educativas vêm crescendo e trazendo propostas pedagógicas diversificadas, muitas delas aliadas às políticas educacionais inclusivas mais contemporâneas, como a educação de tempo integral, a educação no campo e educação de jovens e adultos. A despeito dessa diversidade, elas partem da **intenção comum de diminuir as disparidades sociais** pela ampliação da **formação cultural dos sujeitos pertencentes às camadas populares** (p. 112 – grifos próprios).

Ou seja, são projetos que se propõem a levar valores, atitudes e habilidades – cultura – para moradores das periferias, sobretudo os jovens, a fim de que eles possam “tirar” essas pessoas da condição de ignorância e pobreza, se apresentando como um remodelamento dos pressupostos da Educação Compensatória apresentada anteriormente.

Associado ao já exposto e fundamentado na história científica e social apresentada, Patto (2010d) ressalta que as classes nomeadas como "baixas" são apresentadas pela ciência e pela mídia dominantes de modo pejorativo e

desrespeitoso, sendo consideradas como uma massa sem inteligência e sem moral. Esse modo de conceber essas pessoas é, segundo a autora, fruto da economia e da política neoliberal e globalizada, ambas tendo como precedência o mercado e o capital como instâncias reguladoras e como substrato a indiferença pela injustiça.

Esse modo hegemônico de pensar faz com que escolas, por vezes, reproduzam nas práticas diárias com seus alunos ideias preconceituosas de falta, incompletude, carência, desconfiança e potencial criminalidade de forma naturalizada, todas fundamentadas e também fundantes da lógica medicalizante. Tal concepção, segundo Dayrell (2007), torna ainda mais difícil de perceber quem é esse aluno-jovem, o que pensa e o que é capaz de fazer (DAYRELL, 2007).

A associação de uma pobreza medicalizada com a ideia de falta tem como um dos seus pilares a suposta “deficiência verbal”, uma vez que é bastante disseminada a ideia de que os pobres falam mal, falam errado (PATTO, 1987). Isso se intensifica quando se trata de adolescentes e jovens das classes populares, pois suas gírias e trejeitos são, comumente, percebidos e discriminados como “falas de marginais”, sobretudo quando se trata de jovens do gênero masculino falando. Essa concepção desempenha um papel relevante e estrutural nas explicações para o fracasso escolar de adolescentes e jovens, o que seria gerador de futuros insucessos econômico e social.

A escola, ao reafirmar, em concepções e atitudes, que a forma de falar dos adolescentes e jovens pobres é menos aceitável do que os da classe dominante, elege a língua em seu formato padrão como critério para sucesso ou fracasso escolar e, posteriormente, profissional. Dessa maneira, ela está, de forma consciente ou não, medicalizando as diferentes existências e exercendo um ato de dominação, no qual desvaloriza outras formas de linguagem e ajuda a perpetuar o *status quo* (PATTO, 1987).

É comum se fazer presente nas falas de educadores concepções que se direcionem aos alunos pertencentes às classes populares, sobretudo os adolescentes, como pessoas que não têm educação familiar, boas maneiras e vocabulário adequado. Esse discurso é respaldado na lógica medicalizante, através da referida teoria da carência cultural, da qual a escola, sendo porta-voz do discurso dominante, aposta pouco nos jovens oriundos da classe popular. Pobreza se torna

sinônimo de desestrutura familiar e carência de moral e bons costumes (PATTO, 1992; 2010a). Esses determinantes seriam também responsáveis pela dificuldade de relação entre professores e alunos, esses vistos como indisciplinados e violentos, propensos à delinquência (PATTO, 2010a).

Aliada às premissas medicalizantes da carência cultural, como consta na pesquisa de Salles (1995) sobre a representação social do adolescente e da adolescência em escolas públicas, para os educadores, a indisciplina também estaria ligada ao excesso de liberdade vivida pelos adolescentes-alunos. Isso se daria uma vez que a falta de limites e negligência dos pais e o desinteresse dos jovens pelo futuro acarretariam em irresponsabilidade, sobretudo a partir do uso e abuso de drogas e da “liberdade sexual” (SALLES, 1995).

[...] os entrevistados manifestaram, ainda, certa inquietação quanto a liberdade, em termos de comportamento sexual e quanto a uso de drogas. Os entrevistados [educadores], em sua maioria, afirmaram que a não preocupação com o futuro e a falta de limites do comportamento do adolescente incentivavam a irresponsabilidade, o uso de drogas – que muitas vezes poderia vir associado aos divertimentos – e a liberdade sexual, como exemplificado na fala da docente: “é muita liberdade eu acho, e daí a gente vê os problemas (...) drogas, gravidez de meninas muito novas” (SALLES, 1995, p. 28).

Ainda a partir da pesquisa de Salles (1995), a correlação entre adolescentes e o uso de drogas se mostra tão corriqueira na representação social da escola (e também do senso comum) a esse período da vida, que se configura quase como um *slogan* na fala dos educadores. Tal correlação se acirra, como já dito no início da presente seção, quando o jovem tem outros marcadores sociais de exclusão associados: quanto mais próximo do perfil jovem, do gênero masculino, preto, pobre e morador de periferia o aluno estiver, mais ele será socialmente relacionado ao uso e abuso de drogas, além de, claro, a associação (quase) direta ao tráfico.

Tais aspectos citados trazem em seu bojo a concepção dominante que faz relação direta entre pobreza, promiscuidade e criminalidade, voltando-se para explicar os desafios encontrados no processo de escolarização como consequência da “excessiva” liberdade sexual, sobretudo quando se refere às meninas e ao

envolvimento com o tráfico de drogas e outros possíveis delitos, esses mais associados aos jovens-alunos do gênero masculino.

Adolescentes participantes da pesquisa de Checchia (2006) ilustram situações em que sofreram preconceitos referentes à inter-relação entre classe social e condição de adolescência. Tais estereótipos estão relacionados, principalmente, a denominação dos jovens, sobretudo aos oriundos das classes populares, como marginais e usuários [ou traficantes] de drogas.

A esse respeito, acrescentam a ideia de que, diante de tal imagem acerca dos alunos adolescentes tidos como violentos, vândalos ou marginais, alguns educadores demonstram sentir medo, com receio de serem agredidos ou violentados (CHECCHIA, 2006, p.142).

A crença na relação direta entre pobreza e crime, como já mostrado na presente seção, se enquadra em um fenômeno chamado de criminalização, uma das vertentes da medicalização, a qual opera em uma perspectiva de tipificação de perfis para os suspeitos (OLIVEIRA, HARAYAMA e VIÉGAS, 2016). Não coincidentemente, o referido perfil é de jovens negros, sobretudo do gênero masculino, e oriundos da periferia (preto e pobre), características dominantes nos alunos das escolas públicas da cidade do Salvador.

Um dos principais discursos presentes no processo de criminalização é, como já citado, a relação com o uso e tráfico de drogas ilícitas nas escolas. A essa questão vale destacar que a mesma escola que condena o uso e venda de drogas é a que aceita (e por vezes promove) o uso/abuso de drogas psiquiátricas para, supostamente, tratar problemas referentes à escolarização, tanto na perspectiva do aluno quanto do professor (OLIVEIRA, HARAYAMA e VIÉGAS, 2016).

O discurso contra as drogas, aliado à ideia da relação íntima entre elas e a indisciplina escolar, com o apoio da visão hegemônica a respeito do adolescente, sobretudo o preto e pobre, desencadeia programas que levam a polícia militar para dentro do território da escola pública (OLIVEIRA, HARAYAMA e VIÉGAS, 2016; DECOTELLI, CUNHA e BICALHO, 2016). A demanda escolar pela segurança e combate à violência se torna o policiamento nas escolas públicas, com ações, como palestras, peças de teatro, dentre outras, normalmente sobre temas como drogas e

violência. Vale ressaltar que foi dado destaque ao fato de ser nas escolas públicas, pois, nas privadas, não há a ocupação da polícia no território, nem mesmo quando há violência ou casos problemáticos com o uso e venda de drogas nas suas dependências. As questões referentes aos alunos da escola particular são discutidas entre educadores e familiares, normalmente sob uma ótica de necessidade de ajuda a esse jovem; as referentes aos alunos da escola pública, hegemonicamente, são resolvidas com a polícia, pois os jovens pertencentes a esse território precisam de punição legal e, via de regra, encarceramento.

Mesmo antes da existência de programas que trazem a polícia para as dependências da escola pública, a lógica subjacente na história do pensamento educacional brasileiro desde o século XVIII já era a de que a escola tem como um dos seus principais pilares a função de servir, a partir de um viés assistencialista, como mantenedora da ordem social (PATTO, 2007). Patto (2007) coloca, em seu texto *“Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro*, que Rui Barbosa trazia em seus pareceres no século XIX que a escola era, acima de tudo, instituição que tinha por finalidade garantir a ordem social a partir do seu ensino, o qual disciplina e capacita a plebe para o trabalho; a escola, nesse viés, era compreendida como antídoto para a desordem pública. Tais ideais apresentados foram comprados pelos políticos, cientistas e intelectuais, resvalando nas concepções atuais a respeito da escolarização das classes populares, essas comumente ressaltando a escola como meio de diminuir a criminalidade, pois, a partir dessa lógica, quanto mais escolas menos cadeias.

Ainda que a visão apresentada se fundamente nessa suposta preocupação política, científica e social com o futuro das classes populares, a qual embasa uma visão ilusória e “romantizada” de escola como meio de salvar a vida das pessoas empobrecidas, cabe fazer o questionamento que Patto (2007) apresenta em seu texto, a partir do panorama atual da sociedade brasileira:

[...] até que ponto o Estado, num país que faz parte da lógica da globalização, que dispensa cada vez mais o trabalho de grandes contingentes de trabalhadores, e está entre os campeões mundiais de desrespeito bárbaro aos direitos humanos, vê-se de fato diante da premência de investir num sistema de instrução pública que garanta

a todos a posse de habilidades e conhecimentos a que têm direito como participantes de uma sociedade que predominam o letramento e a informação técnico-científica e que os domestique por meio de uma visão ideológica de mundo? (p. 261, 262).

O que se vê, de fato, segundo a autora, é que se fala muito em investimento em educação, mas o que se implementa é a lógica do direito como um favor, ao passo que se investe na repressão violenta das camadas populares, sobretudo a partir da presença da polícia. Usando, mais uma vez, das palavras de Patto (2007):

O que significa que não se pode entender o descaso pela escola como aparelho ideológico se não se levar em conta a presença do aparato repressivo quando se trata de conter a revolta dos segmentos de classe mais expropriados de seus direitos como cidadãos. (p. 262).

No intuito dessa contenção é que se apresentam os programas que colocam a polícia na escola pública. Embora os policiais façam palestras etc., supostamente para auxiliar a escola em debates vistos pelo Estado como “necessários”, o que está ideologicamente posto na presença deles no território escolar é o modo institucionalizado de vigiar aqueles que, criminalizados, precisam conter sua rebeldia e revolta diante de toda e qualquer injustiça. Com a presença da polícia como aparato repressivo, diminuem as chances de questionamento e mobilização, ao passo que se acirram ainda mais as ideias construídas e enraizadas historicamente de que jovens pretos e pobres (maioria nas escolas públicas) representam perigo, uma vez que são potencialmente delinquentes.

A partir de todo esse viés, os programas referentes ao policiamento na escola e seus arredores, muitos conhecidos como Ronda Escolar, têm como suposta intencionalidade evitar problemas entre professores e alunos, bem como atos ilícitos na instituição e seu entorno. Usando como exemplo o programa realizado na Bahia, o objetivo exposto é de que ele

[...] consiste na circulação das viaturas no entorno das escolas e no atendimento a chamados das unidades, apoiando e orientando o gestor na resolução de conflitos, além de outras atividades de prevenção (BAHIA, 2012).

Ou seja, além de vigiar os alunos ao saírem das escolas, os policiais são convocados a mediar as relações no espaço escolar, inclusive no que se refere às questões ocorridas dentro da instituição pública de ensino, incidindo em ações de indisciplina e violência. A escola, ao convidar a polícia para dentro dos seus muros, se utiliza de ameaças de punição e intensifica a criminalização do questionamento dos alunos em relação a práticas e ações vivenciadas nesse território, forjando políticas do medo e do controle do suposto risco (DECOTELLI, CUNHA e BICALHO, 2016). Em outras palavras: “o que poderia ser trazido como analisador para pensar os modos de gerir e pensar a escola tem sido tratado como caso de polícia” (DECOTELLI, CUNHA e BICALHO, 2016, p.218).

Atender à demanda escolar para resolver possíveis conflitos dessa maneira, chamando a polícia, faz-se esvaírem as oportunidades de debate com todos os atores envolvidos. Essas medidas que buscam supostas soluções emergenciais e paliativas não só contribuem para a individualização dos conflitos, como permitem imperar o olhar medicalizante, sobretudo no viés da criminalização da juventude pobre, e a lógica policialesca como estrutura poderosa de contenção social (DECOTELLI, CUNHA e BICALHO, 2016; PATTO, 2007).

Os autores supracitados afirmam, ainda, que não é por acaso que a polícia é convocada para intervir no cotidiano escolar das instituições públicas. Ela vai para esse espaço a fim de proteger a norma comum ditada por uma lei universal, a qual se porta a serviço da classe dominante e criminaliza outros modos de existência. Para Decotelli, Cunha e Bicalho (2016) a polícia, nesse caso, representa o que eles chamam de “sociedade de segurança”, a qual “busca os autores da infração, se possível, mas tentar sanar as infrações não é o principal. A estratégia do contorno é mais eficaz: fazer medo, fazer exemplo, intimidar” (p. 218).

Tais programas, discursos e ações, em consonância com a teoria da carência cultural (PATTO, 2010a), se baseiam na concepção dos adolescentes e jovens, sobretudo os negros e pobres, como “classes perigosas” e “potenciais criminosos”, os quais oferecem riscos, devendo ser controlados (DAYRELL, 2007; DECOTELLI, CUNHA e BICALHO, 2016). A respeito da criminalização do jovem preto e pobre, da crença política e social na função da escola como “salvadora” de possíveis desvios e elemento de controle para que pessoas com esses perfis não adentrem ao mundo do crime, Patto (2007) afirma que

[...] a continuidade desses mitos sobre o povo e sobre a função social da escola é prova impressionante da força do preconceito, que resiste ao conhecimento alcançado a respeito da complexidade dos determinantes do crime e da própria criminalização das condutas de pobres e negros como prática da natureza política. Na atual conjuntura de desemprego e de permanência na barbárie, que sempre marcou a relação de classes no país, está aberta a porta à destituição da escola como instituição de ensino e à transformação dela em lugar de detenção maquiada dos filhos dos pobres e de violência sem precedentes. (p. 245).

A ideia de manter a polícia dentro da escola pública e no seu entorno é a ratificação dessa lógica naturalizada e preconceituosa da necessidade de controlar e vigiar os jovens estudantes, a fim de “evitar” que haja “ocorrências” nesses espaços ao impedir determinadas condutas tidas como suspeitas ou potencialmente perigosas. Com isso, se está, então, diante da criminalização da adolescência e juventude pobre e preta, fenômeno que tem como raiz a vigilância remetida à possibilidade naturalizada de transgressão por parte de jovens com “perfis criminosos” (PIRES, 2017; DECOTELLI, CUNHA e BICALHO, 2016; SANTOS, 2011).

Assim como projetos de vigilância e controle referentes à criminalização da adolescência e juventude pobre, como citado anteriormente nessa seção, a mesma lógica produz projetos educacionais (com destaque para a participação das ONGs), os quais supostamente “disputam o adolescente com o tráfico”. Tais propostas, comumente, se baseiam em ocupar o tempo ocioso dos adolescentes, partindo do pressuposto de que morar na favela e ter convívio com os demais moradores da comunidade é por si só ameaça permanente para o envolvimento com atividades ilícitas, sobretudo as referentes ao tráfico de drogas (FERNANDES, 2009).

É preciso levar em conta, portanto, que a desigualdade social vivenciada no Brasil, essa interseccionada com a desigualdade racial, também constitui a diversidade no perfil do jovem-aluno. Essa condição de jovem aliada à pobreza, bem como a outros marcadores sociais importantes (gênero, sexualidade e raça), interfere de modo concreto na trajetória de vida e nas possibilidades apresentadas a esse grupo, com destaque para a necessidade de garantia de sobrevivência e busca de gratificação imediata, em conjunto com um possível projeto de futuro (DAYRELL,

2007).

Aliado às ideias apresentadas ao longo da presente seção, existe também envolvido em todas elas o ideal neoliberal, fundamental à ordem capitalista, de meritocracia e esforço pessoal para o alcance dos objetivos delineados para uma boa escolarização e, por conseguinte, um bom futuro. Portanto, ainda que as desigualdades se apresentem na história da ciência e resvalam no modo de conduzir a escolarização de jovens alunos da escola pública, a ideologia meritocrática tenta encobrir e abafar, mais uma vez, os abismos históricos, políticos, econômicos e sociais entre as diferentes classes e raças, construindo e produzindo argumentos individualizantes, que, muitas vezes, tomam conotação de verdades universais e, subjetivadas, se transformam em modos de vida.

3 MERITOCRACIA E CAPITALISMO: A LÓGICA (NEO)LIBERAL ATRAVESSANDO PERCEPÇÕES, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FUTURO

O desejo e a expectativa de jovens estudantes a respeito de uma possível ascensão social, muitas vezes, são pautados na escolarização e trazem, em seu bojo, a ideia hegemônica, enraizada na sociedade capitalista, de esforço pessoal e meritocracia, ambos supostamente responsáveis por melhores condições e lugares sociais.

Tais representações ideológicas se sustentam nos processos históricos marcados, sobretudo, pelo advento do capitalismo, o qual mudou a organização social e enraizou, de modo consistente, a ideologia do crescimento econômico através do esforço pessoal, bem como a culpabilização individual por possíveis fracassos (PATTO, 2010a).

Assim como a interpretação do que é ser adolescente e jovem, a concepção de meritocracia precisa ser compreendida a partir das condições históricas objetivas às quais se fundamentam. Como já dito neste trabalho, não existe sociedade enquanto entidade abstrata, atemporal e a-histórica, sendo ela sempre uma entidade específica, que se funda em forças, modos de produção e relações de classes (PATTO, 2010a). Portanto, a análise da hegemonia do discurso do esforço pessoal precisa ser realizada dentro da lógica do capital e do liberalismo e neoliberalismo econômico enquanto modos de vida.

Nesse sentido, a meritocracia como discurso fundamental de organização e modo de vida não pode ser compreendida de forma descontextualizada da história e, para isso, é necessário entender como essa condição de existência foi se configurando e sendo enraizada enquanto ideologia dominante.

A concepção de meritocracia, ainda sem essa terminologia, surge com o advento do capitalismo, o qual mudou a face do mundo em termos sociais e políticos. O antigo regime, a monarquia, foi posto abaixo a partir de convulsões sociais, sendo retirado do lugar de regime político e social dominante até o final do século XIX (PATTO, 2010a). Tal século é entendido como filho de duas revoluções, a política francesa e a industrial inglesa, as quais vêm reforçar o surgimento de

relações de produção inéditas na história. Grandes contingentes das populações rurais foram para os centros industriais, o que gerou o crescimento exorbitante dos centros urbanos com seus contrastes. Esse processo engendrou uma nova classe dominante, a burguesia, e uma nova classe dominada, o proletariado, essa “explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século” (PATTO, 2010a, p.31).

É a partir da ascensão da burguesia que, cada vez mais o produtor, outrora artesão e independente, começa a ser destituído dos meios de produção; o sujeito começa a produzir para outrem. Em relação a esse modo de produção, peculiar ao capitalismo, Marx, na obra *Manuscritos econômico-filosóficos* (2010), caracteriza esse trabalho como “estranhado”, no momento em que o trabalhador lida com um objeto que lhe é alheio, estranho e com um poder que é independente do produtor. Nessa configuração, quanto mais o trabalhador produz, menos ele terá acesso ao produto, portanto o mesmo lhe é alheio, estranho. Esse estranhamento citado não se refere apenas ao resultado do trabalho, mas também ao ato da produção. Nesse sentido, seu trabalho não é voluntário, constitutivo da vida humana, é obrigatório (MARX, 2010).

Consistindo em uma espécie de “trabalho compulsório”, a atividade produtiva perde o seu caráter humanizador. Exteriorizado por imposição das necessidades do mercado, o trabalho deixa de ser criativo, satisfatório e fruto da livre energia física e espiritual do trabalhador, transformando-se em fardo, sacrifício, mortificação. A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano que tendem a se animalizar, induzindo o trabalhador à condição de alienado do próprio humano genérico, levando-o a sentir-se livre e ativo em suas funções animais: comer, beber e procriar, posto que nas funções humanas se sente animalizado (MARX, 2010).

Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana (MARX, 2010, p.86).

Justificar o modo de produção alienado, no qual o trabalhador “faz da sua atividade vital, sua essência, apenas um meio para sua existência” (MARX, 2010,

p.85) era necessário para manter o capitalismo e seu apogeu. Logo, tal justificativa veio por meio da ideologia individual meritocrática, de que cabe a cada um, individualmente, o mérito de trabalhar e ascender socialmente. Se não havia mais possibilidade de justificar as diferenças por meio da escolha divina, como na monarquia, que fosse, então, pelas diferenças individuais, centralizadas nos esforços pessoais para superá-las. O modo de produção capitalista seria, nesse sentido, “uma ordem social que em tese libertaria todos os cidadãos do tradicionalismo medieval obscurantista, supersticioso e irracional, que dividia o homem em estruturas hierárquicas segundo critérios indefensáveis” (PATTO, 2010a, p. 46).

A visão de que o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo, bem como a confiança em uma sociedade igualitária a partir de esforços individuais, contribuiu para a crença na liberdade individual. “O liberalismo clássico, tal como formulado pelos filósofos e economistas dos séculos XVII-XVIII, era a ideologia política burguesa”. (PATTO, 2010a, p.42). Com base nessa lógica, as pessoas se tornariam bem-sucedidas à medida que explorassem suas habilidades e se esforçassem o suficiente para obter mérito pessoal.

Nesse íterim, seria própria de uma sociedade civilizada, calcada nas liberdades civis, uma competição livre e pacífica, da qual sairiam ganhadores e perdedores, justificativa para a distribuição desigual das riquezas. A partir desse viés, a justiça nada mais é do que a recompensa justa do mérito e da habilidade na luta (DARDOT e LAVAL, 2016). Aqueles que fracassam, portanto, devem isso apenas à sua fraqueza e à sua falta de esforço e trabalho em prol do crescimento.

Tomando a lógica liberal apresentada como verdade absoluta de existência, veio à tona a ideia do darwinismo social, o qual, transmutando para as questões sociais os estudos biológicos de Darwin a respeito da seleção natural das espécies, afirmava que na “luta pela vida” e sobrevivência prevaleceriam os perfis de pessoas mais capazes de se adaptar ao meio (PATTO, 2010a; DARDOT e LAVAL, 2016). A esse respeito Dardot e Laval (2016, n.p) fazem uma crítica contundente:

Esse paralelo conduzia diretamente a uma deformação profunda da teoria da seleção, na medida em que não era mais a herança seletiva das características mais adaptadas à sobrevivência da espécie que

importava, mas a luta direta entre raças e entre classes que era interpretada em termos biológicos. A problemática da competição levava a melhor sobre a da reprodução, dando origem, assim, ao que foi chamado de maneira muito imprópria de “darwinismo social”.

Dardot e Laval (2016) afirmam também que a essa influência da teoria do darwinismo social, que tem na luta individual pela sobrevivência seu marco principal, somou-se a ideia de que era a competição entre os indivíduos que constituía a espécie humana. Logo ela era condição necessária e fundamental, uma vez que nela consistia o próprio princípio do progresso da humanidade. Sendo assim, ainda segundo os autores, houve a assimilação da concorrência econômica a uma luta vital, que precisava acontecer e se desenvolver em prol da evolução, para que essa não fosse interrompida. Nesse sentido, não era aceitável que houvesse ajuda aos “mais necessitados”, esses deveriam ser abandonados à própria sorte, a fim de lutar pela sua sobrevivência; ajudá-los, baseado nessa lógica, seria ir contra a evolução da própria espécie e da sociedade. Esse evolucionismo, portanto, conclui bruscamente que o progresso da sociedade e, por conseguinte, da humanidade supõe a destruição de alguns dos seus componentes (DARDOT e LAVAL, 2016).

Essa luta pela sobrevivência e corrida por melhoria econômica dentro da sociedade capitalista era feita de maneira individual; cabia a cada um esforçar-se o suficiente para fazer parte da seleção dos mais bem adaptados. Pode-se perceber aqui que a categoria “luta” faz relação com a batalha diária, individual, para sobreviver e garantir seu sustento dentro do sistema capitalista; ela não faz referência à luta política, enquanto premissa coletiva, por melhores condições sociais, políticas e econômicas de vida para todos. É uma “luta” dissociada da consciência de classe, essa compreendida como a coesão entre pares que defendem interesses comuns; pensamentos, sentimentos e interesses mobilizados constitutivamente pela relação com a totalidade (LUKÁCS, 2003).

Segundo Marx (1985), no livro *A miséria da filosofia*, a existência da sociedade dividida em classes, em si, não é suficiente para o reconhecimento das pessoas em relação ao seu pertencimento a essa classe; ela só se reconhece como pertencente quando defende interesses comuns. Nas palavras do autor:

As condições econômicas transformaram, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores. A dominação do capital sobre os trabalhadores criou a situação comum e os interesses comuns dessa classe. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não ainda uma classe para si mesma. Na luta, da qual indicamos apenas algumas fases, essa massa se une e forma uma classe para si. Os interesses que ela defende se tornam interesses de classe (MARX, 1985, p.90).

Como pode ser percebido na citação anterior, ainda que Marx não fale explicitamente a respeito de uma consciência de classe, ele já indica o que seria uma luta relacionada aos interesses dela; essa apenas sendo possível se as pessoas pertencentes a essa classe estivessem cientes dessa condição e passassem, portanto, a lutar em prol desses interesses comuns e constitutivos desse pertencimento.

Sobre a conceituação da consciência de classe propriamente dita, segue abaixo as palavras de Lukács (2003) na construção do seu raciocínio a esse respeito:

Ao se relacionar a consciência com a totalidade da sociedade, torna-se possível reconhecer os pensamentos e os sentimentos que os homens teriam tido numa determinada situação da sua vida, se tivessem sido capazes de compreender perfeitamente essa situação e os interesses dela decorrentes, tanto em relação à ação imediata, quanto em relação à estrutura de toda a sociedade conforme esses interesses. Reconhece, portanto, entre outras coisas, os pensamentos que estão em conformidade com sua situação objetiva. [...] Ora, a reação racional adequada, que deve ser adjudicada a uma situação típica determinada no processo de produção, é a consciência de classe. Essa consciência não é, portanto, nem a soma nem a média do que cada um dos indivíduos que formam a classe pensam, sentem etc. E, no entanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade é determinada, em última análise, por essa consciência, e não pelo pensamento do indivíduo; essa ação só pode ser conhecida a partir dessa consciência (p. 141, 142)

A questão é que a ideologia liberal pautada nos esforços individuais enraizou-se de tal modo, que tornou praticamente inviável a consciência de classe enquanto reconhecimento da maioria. A lógica do capital de competição por melhores lugares sociais e, com isso, a luta individual por sobrevivência construíram um ideário

hegemônico de “cada um por si” e fundamentaram a perspectiva de crescimento a partir do mérito pessoal como única forma de “vencer na vida”.

Pode-se dizer, com isso, que o “espírito” do capitalismo é, em suma, aquilo que se refere ao individualismo, à corrida solitária pelo próprio sustento, incluindo aqui, com grande peso, as relações de trabalho. A lógica sobreposta a ele é a de que “tempo é dinheiro” e cabe ao indivíduo se interessar pelo aumento de suas posses, compreendido, nesse contexto, enquanto dever e fim em si mesmo, uma ética a ser seguida rigorosamente (WEBER, 2004). Ou seja:

Com efeito: aqui não se prega simplesmente uma técnica de vida, mas uma “ética” peculiar cuja violação não é tratada apenas como desatino, mas como uma espécie de falta com o dever: isso, antes de tudo, é a essência da coisa (WEBER, 2004, p.45).

Esse individualismo, no sentido de ganhos e aspirações baseado na habilidade e mérito pessoal, formou a visão social de que os homens bem-sucedidos são aqueles “*self-made man*”, racionais e ativos; essa seria a representação do cidadão ideal (PATTO, 2010a).

O trabalho, nesse contexto, era configurado como necessário para a conquista de melhores lugares sociais; afirmava-se que, somente por meio dele, proletariados poderiam um dia deter os meios de produção e conquistar o sucesso financeiro, supostamente possível para qualquer pessoa disposta a trabalhar arduamente (PATTO, 2010a).

Assim sendo, as pessoas, em maior parte de forma não consciente, aderiram ao discurso liberal e passaram a acreditar em seus preceitos, seguindo tais princípios fundamentais de adaptação e luta individual por sobrevivência de maneira naturalizada na condução dos seus modos de vida. Sem consciência de classe e com tal ideologia enraizada, a concorrência entre os indivíduos foi (e é) premissa na sociedade, entendida como único meio de alcançar algum lugar econômico e social; cada um é responsável, individualmente, pela sua própria sobrevivência, como também pela busca por seu crescimento, sua vitória e êxito em todos os aspectos da vida.

Patto (2010b) vai chamar atenção para o fato de que a meta do neoliberalismo é a produção de uma espécie de pensamento único, que elimine a oposição e a perspectiva contrária ao *status quo*. Embora essa seja a ideologia dominante, é possível perceber furos nessa concepção, principalmente mediante o reconhecimento de injustiças e o cunho social imbricado nelas. A esse respeito Patto (2010b) destaca que, apesar de não ser possível negar o poder e a força dessa ideologia e seus mecanismos de silenciamento, a consciência do oprimido é dividida, uma vez que “não há sujeito inteiramente autossuficiente, não há também sujeito inteiramente sujeitado” (p. 104), pois onde há dominação, há resistência. Ainda que essa contradição esteja, de fato, sufocada pelo *modus* dominante, não há de se negar que ela existe em forma de brechas e representa potência criativa de vida.

O conceito de ideologia citado é o adotado pelo materialismo histórico dialético, o qual tem como significado um conjunto de ideias que desempenham o papel de camuflar desigualdades sociais. Nas palavras de Chauí, o conceito de ideologia é

[...] um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como as de classes [...]. (CHAUÍ, 1997, p. 43)

Como afirma Žižek (1996b), está intrínseco ao conceito de ideologia certa ingenuidade basilar, que é o desconhecimento dos seus pressupostos, das condições afetivas e da distância e divergência entre o que ele chama de realidade social e uma representação distorcida dela. Tal representação seria uma falsa consciência da realidade, a qual é interpretada em caráter alienante.

Aqui há de se fazer uma discussão do que o autor supracitado chama de cinismo ou “consciência cínica” dentro da conceituação de ideologia, pois ele coloca que, para além do clássico enunciado marxista do “eles não sabem, mas é o que estão fazendo”, o cinismo preconiza que agora “eles sabem muito bem o que estão fazendo, mas fazem mesmo assim” em prol da manutenção de alguma relação de

poder e dominação social (ŽIŽEK, 1996a). A ideologia na razão cínica não deixa de estar presente, uma vez que é a doutrina, conjunto de ideias, crenças e conceitos destinados a convencer a todos da sua veracidade, é ela que serve à justificação da realidade (ŽIŽEK, 1996a; BRASIL, 2012). Porém, a ideologia do cinismo não se mostra restrita a ocultar algo, mas também a servir de meio para manutenção de *status quo*, uma vez que mantém os sujeitos convencidos de que não há outra realidade possível (BRASIL, 2012).

A esse sentido Lukács (2003) afirma que o pensamento burguês dominou o processo histórico, tendo como ponto de partida a apologia da ordem existente das coisas, pelo menos no sentido de tentar demonstrar sua imutabilidade. O autor diz ainda que a apropriação da história pelo pensamento burguês:

[...] deve suprimir completamente o processo histórico e apreender, nas formas de organização do presente, as leis eternas da natureza, que, no passado – por razões “misteriosas” e de uma maneira que é incompatível com os princípios da ciência racional na procura de leis –, não se estabeleceram por completo ou de modo algum (sociologia burguesa). Ou ainda, deve eliminar do processo da história tudo o que tem um sentido, que visa a um fim; deve deter-se na mera “individualidade” das épocas históricas e de seus portadores sociais e humanos (LUKÁCS, 2003, p. 137).

Quando o processo histórico é dominado pelo pensamento burguês, portanto, “os objetos da história aparecem como objetos de leis naturais, imutáveis, eternas” (LUKÁCS, 2003, p. 137). Assim sendo, como conclui o referido autor:

A história se fixa num formalismo incapaz de conceber as formações sócio-históricas em sua essência verdadeira como relações entre homens; elas são, antes, afastadas por uma distância intransponível dessas mais autênticas fontes de compreensão da história (p. 137).

Tal concepção exposta por Lukács não compreende as relações sociais como produtos humanos, possibilitando, com isso, uma interpretação naturalizada da sociedade burguesa, como se ela fosse a única possibilidade de vida, relações e modo de produção, sem considerar o processo histórico como produtor da realidade vivenciada.

A fundamentação do capitalismo enquanto sistema de produção e modo de vida doutrinador se fez/faz de forma profundamente enraizada, de maneira que a sociedade não consiga pensar em outro modo de existência que não seja através dele. É como se esse fosse um sistema natural, perene e indestrutível. Nas palavras de Žižek (1996a, p.7):

Parece mais fácil imaginar o “fim do mundo” que uma mudança muito mais modesta no modo de produção, como se o capitalismo liberal fosse o “real” que, de algum modo, sobreviverá, mesmo na eventualidade de uma catástrofe ecológica global.

Nessa perspectiva de perenidade do sistema capitalista, o qual é compreendido de modo naturalizado e a-histórico, portanto não sendo produzido nas relações, é reforçada a lógica liberal do esforço pessoal como única forma possível de alcance de melhores condições econômicas. Ou seja, é um modo de vida ideologicamente embasado no princípio da meritocracia.

A ideia de mérito e, portanto, de meritocracia estava (está) posta, sobretudo, desde o surgimento do capitalismo enquanto sistema vigente, baseado na ideologia individualista e autocentrada. No entanto, o termo, em si, foi cunhado nos anos de 1958, com o lançamento do livro *The Rise of Meritocracy*, do autor britânico Michael Young⁵. A obra se trata de uma sátira feita por Young, a qual se passa dos anos 1870 até 2034, as vésperas de uma greve geral organizada pelos Populistas. Sem ater-se às minúcias da história do livro, aqui é importante colocar que o autor, de modo irônico, ressalta uma Inglaterra em que o progresso social dependia do grau em que o poder estava relacionado com a inteligência. Antes de se consolidar a meritocracia como estratégia, as classes ricas poderiam ter a mesma proporção de pessoas muito inteligentes do que as pobres, o que mudou quando se implementaram testes de QI para fazer uma melhor redistribuição. Nessa sociedade distópica do futuro, havia se configurado a identidade entre classe dominante e inteligência, pois aos talentosos foi dada a oportunidade de ascenderem de acordo com suas capacidades apresentadas nos testes de QI padronizados. A classe

⁵ O próprio autor se diz o criador do termo, bem como diversos artigos de revistas, como exposto nos seguintes links: <<https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>>; <<https://jornalggn.com.br/direitos/intercept-a-meritocracia-do-privilegio/>>; <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/06/O-livro-que-criou-o-termo-%E2%80%98meritocracia%E2%80%99-%C3%A9-uma-distopia>>.

localizada mais abaixo na pirâmide, então, reservou-se para as pessoas menos qualificadas, que, inclusive, executariam tarefas de menor poder e prestígio social. Um trecho do livro resume essa lógica:

Hoje, temos uma elite selecionada de acordo com o cérebro e educada de acordo com o merecimento, com base em filosofia e administração, bem como nos dois S's da ciência e da sociologia (YOUNG, 1958) – (tradução da autora)⁶.

Baseado nessa concepção, as pessoas que apresentavam QI baixo teriam a chance de mudar de posição, uma vez que seriam testadas outras vezes, sobretudo na escola. Embora esse não seja um conteúdo explícito no citado livro, aqui também o falacioso esforço pessoal poderia ser um caminho possível para mudar as pontuações nos testes e galgar melhores lugares sociais.

Fundamentado na mesma lógica de merecimento até aqui apresentada, assim como no liberalismo, o neoliberalismo reforça e enraíza ainda mais a responsabilização do indivíduo em relação à sua própria existência e os elementos que a constituem. Nesse sistema neoliberal de existência, o capitalismo e seus ideais se justificam e se legitimam enquanto ordem espontânea e ampliada (MELO, 2004). Nas palavras da autora:

O neoliberalismo procura fundamentar o próprio movimento econômico numa direção que parte da liberdade de escolha dos indivíduos, de suas escalas parciais de valores, seus interesses e méritos, para a formação das instituições. O próprio conflito social é negado a partir desse vetor individualista. (MELO, 2004, p. 75).

No modo neoliberal de organizar a sociedade, há uma exigência de competição pela própria sobrevivência para que indivíduos se tornem particularmente mais competentes e mais aptos do que outros. A consequência disso é que eles se tornam cada vez mais desiguais; uma desigualdade que supostamente pertence a uma regra naturalmente construída dentro do sistema (MELO, 2004). Segundo Dardot e Laval (2016), o próprio conceito de neoliberalismo pode ser definido como

⁶ O trecho original, escrito na língua inglesa: "Today we have an elite selected according to brains and educated according to deserts, with a grounding in philosophy and administration as well as in the two S's of science and sociology".

“um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (n.p). A concorrência, herança do liberalismo, aqui inclusa a teoria do darwinismo social, é, portanto, constitutiva da lógica neoliberal. Nessa configuração, apenas a concorrência seria capaz de fazer a sociedade evoluir, lógica que vale tanto para o mercado quanto para as pessoas que constituem a sociedade. Como afirmam Dardot e Laval (2016, n.p), no neoliberalismo:

Será evidente que a concorrência é, como luta entre rivais, o motor do progresso das sociedades e que todo entrave que se coloca a ele, em particular pelo amparo às empresas, aos indivíduos ou mesmo aos países mais fracos, deve ser considerado um obstáculo à marcha contínua da vida. Infelizes dos vencidos na competição econômica!

A desigualdade, nesse contexto de concorrência como constitutivo da existência, é tida como algo natural; e correr atrás de revertê-la, uma questão de esforço pessoal. Tal concepção gera um individualismo exacerbado, próprio da norma neoliberal, passando a ser essa a justificativa para todas as dimensões da vida, deixando sem análise os aspectos sociais condicionantes da existência em uma sociedade de classes e desarticulando as mobilizações coletivas (MELO, 2004).

Com a força do discurso ideológico neoliberal, as pessoas, hegemonicamente, acreditam que apenas a partir da luta individual pela sobrevivência serão capazes de alcançar algum objetivo, em todos os aspectos da vida. Esse alcance, qualquer que seja ele, se daria de modo isolado e solitário, o conhecido “cada um por si”, exigindo que haja a incessante busca de ser melhor do que o outro naquilo que se pretende alcançar. Internalizada a lógica neoliberal, a luta diária para viver e realizar todo e qualquer desejo, ainda que esse seja ter acesso a direitos, é solitária, individual, portanto não se daria no fortalecimento de grupos, coletivos com lutas, vivências e objetivos comuns. Na direção do exposto, Dardot e Laval (2016, n.p) vêm afirmar que,

Além dos fatores sociológicos e políticos, os próprios móveis subjetivos da mobilização são enfraquecidos pelo sistema neoliberal:

a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação.

Fundamentado na naturalização da sociedade de classes, aliada à disseminação da ideia de que só existe o sistema capitalista como possível e que é preciso se adequar a ele e viver a sociedade competitiva tal como ela se apresenta, o pensamento neoliberal passou a atingir o cotidiano de vida e trabalho da população através da sua forte penetração na mídia e nas ações governamentais. Ele foi ganhando, com isso, um *status* de banalidade, como se sua presença fosse igualmente natural, intrínseca e perene, sendo constituído como uma espécie de organização capaz de direcionar e acolher os problemas históricos da humanidade (MELO, 2004). Como afirmam Dardot e Laval (2016, n.p), o neoliberalismo “fez surgir um sistema de normas e instituições que comprime a sociedade como um nó de força”.

Esse discurso pretende ocultar qualquer indignação social, sujeitos que discutem e reagem contra o sistema, como se ele fosse uma aceitação geral, um pensamento consensual único (MELO, 2004). Quem tenta se diferir dele é o diferente, que se comporta de modo não civilizado, necessitando ser contido, encarcerado e/ou tratado, a fim de voltar à sua normalidade, pois estaria ele mesmo perdendo a noção da realidade. Sendo assim,

[...] as contradições sociais, os conflitos de classe, a exploração do trabalho, guerras, genocídios e atrocidades em geral começaram a parecer justificados, a ter uma função mesmo de regulação dentro de um sistema mais geral, que, como o próprio ser humano, seria profundamente desigual. (MELO, 2004, p. 29).

Dardot e Laval (2016) defendem a ideia de que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou mesmo uma política econômica, é uma racionalidade, pois tende a estruturar e organizar a própria conduta social das pessoas que fazem parte dessa sociedade. Segundo os autores, o neoliberalismo é uma razão global tanto no sentido de ordem mundial, quanto no sentido de totalização, com poder de integração de todas as dimensões da existência humana. O sistema normativo

neoliberal é “capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso” (DARDOT e LAVAL, 2016, n.p). Ainda baseado nos referidos autores, nesse contexto, o neoliberalismo é internalizado pelos sujeitos e a lógica do capital estendida para todas as relações sociais e esferas da vida; ele produz maneiras de viver e subjetividades.

Os autores supracitados ressaltam ainda que a figura tida como central dessa racionalidade neoliberal é o sujeito empresarial, que deve se gerir e regular, através de atividades que intensifiquem a eficácia do sujeito em todas as esferas da vida, investindo e valorizando no “eu”, do qual a pessoa é inteiramente responsável.

Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma da nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e comportar-se como uma empresa (DARDOT e LAVAL, 2016, n.p).

Como já exposto, o neoliberalismo estende a lógica empresarial do mercado para todas as esferas da vida, “em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos” (DARDOT e LAVAL, 2016, n.p). Na ordem econômica moderna, o que importa é a pessoa correr atrás da sua própria vida, estudar e construir sua carreira, sem nem pensar a respeito das desigualdades, afinal de contas elas seriam tão naturais quanto o próprio sistema capitalista.

Embasado na concepção apresentada, ganhar dinheiro, de forma legal, é o resultado de uma vida bem-sucedida, honrada e honrável, compreendida como a verdadeira expressão da habilidade na profissão (WEBER, 2004); esse é o mérito por uma vida baseada no esforço e dedicação. Portanto, com base nessa lógica, ser bem-sucedido financeiramente estaria intimamente associado com sua capacidade

de ser exímio em sua profissão, reconhecimento do seu esforço para tal. Assim sendo, cabe a cada um gerir-se com dedicação, a fim de ser cada dia melhor, pois na subjetivação capitalista, como afirmam Dardot e Laval (2016, n.p): trata-se de produzir “uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais”.

O modo de produção capitalista e o surgimento do liberalismo, bem como o neoliberalismo como sua forma mais atual de expressão e subjetivação, portanto, conduzem à construção social, científica e educacional para uma ideologia que centraliza no indivíduo a responsabilidade sobre sua própria condição, seja ela no mundo do trabalho seja na escola. Patto (1987) problematiza essa visão reducionista, afirmando que ela se embasa em concepções naturalizadas e naturalizantes de sociedade, referindo-se aos sujeitos como abstratos, desconsiderando sua constituição histórica e social.

Conforme já citado, o liberalismo econômico, enquanto doutrina, e, posteriormente, o neoliberalismo como nó de força dessa lógica, tem como um dos seus alicerces fundamentais o individualismo e a concorrência. Posto que, teoricamente, o sistema capitalista garante igualdade de oportunidades para todas as pessoas, o esforço pessoal seria o único critério de sucesso ou fracasso em todos os aspectos da vida, com destaque para o socioeconômico, tanto no presente quanto no futuro (PATTO, 1987; 2010a).

Esse modo de compreender os lugares sociais ocupados pelas diferentes classes pode se estender à escola quase que de modo espontâneo, e funda raízes nas concepções de professores a respeito dos seus alunos e os processos vivenciados por eles (PATTO, 2010a). Dessa maneira, a educação e a escola, enquanto instâncias constituídas dentro desses determinantes histórico-sociais, majoritariamente, conduzem o processo de escolarização como baseado no esforço e mérito pessoal.

O esforço pessoal é, portanto, em grande parte, estruturante dentro das práticas escolares, comumente, em um caráter homogeneizante. A partir dessa visão de mundo, se o aluno se esforçar, ele conseguirá aprender os conteúdos necessários para uma boa escolarização, não sendo destacadas quais as condições políticas, sociais e educacionais às quais ele está sendo submetido.

Sendo assim, se o processo de escolarização não funciona de modo supostamente ideal, isso seria resultado do esforço insuficiente do aluno para alcançar êxito, portanto, de um problema individual. Tal pressuposto ideológico deixa de compreender a escolarização como fruto de múltiplas determinações (PATTO, 2010a) e funda suas análises em concepções medicalizantes.

A pesquisa de Checchia (2006) ilustra a lógica individualizante de escolarização quando assinala que, nos discursos dos adolescentes, a má qualidade do ensino da escola pública é justificada pela falta de esforço para aprender dos alunos e pela falta de dedicação para ensinar dos professores. Eles alegam que “o aluno que quer aprende” e que, ao passo que os alunos precisam se esforçar para aprender, os professores devem igualmente se esforçar para ensinar, reproduzindo discurso dominante e, com isso, deslocando as interpretações dos problemas sistemáticos da educação pública brasileira para aspectos individualizados e reducionistas.

A escola é vista como a possibilidade de os alunos, sobretudo os oriundos das classes populares, alcançarem êxito no futuro, já que ela, supostamente, daria todas as ferramentas para igualar a disputa, pelo menos, a todos que se esforçassem para tal. Segundo Tunes e Pedroza (*in memoriam*) (2011), na sociedade brasileira, a escolarização ocupa um lugar central, hegemônico, na corrida pela busca da realização do sonho de um futuro promissor, que ofereça uma vida digna. Para as autoras, esse é um mito que já foi contradito por muitas pesquisas e autores, mas que, ainda assim, permanece no ideário social. Nessa lógica hegemônica, “o caminho ‘dourado’ para o futuro digno é a escola” (p. 21).

Nessa corrida por melhores lugares sociais, os discursos fundamentados no mérito fortalecem o que Tunes e Pedroza (*in memoriam*) (2011) chamam de “mito”, o qual determina na concepção popular a ideia de que a ascensão econômica e social depende apenas do nível de escolarização. Ou seja, dentro desse ideário, vence a corrida quem consegue alcançar maiores níveis de escolaridade. Esse feito viria, principalmente, a partir da inclusão dessas pessoas em instituições superiores e/ou no mercado de trabalho, galgando boas posições sociais. Porém, com base nessa mesma visão, a escola, concebida de forma abstrata e descontextualizada, só é capaz de oferecer meios de “vencer na vida” se o aluno for habilidoso, esforçado e, portanto, merecedor desse lugar.

Como dito, esse modo de pensar e perceber a escola fala de uma instituição abstrata, idealizada, sem contexto, afastando-se das condições objetivas apresentadas pela escola pública brasileira, essa sendo composta, majoritariamente, por instalações com estruturas precárias, professores mal remunerados e pouco reconhecidos, e salas de aula superlotadas de alunos.

A atribuição de uma sociedade de classes justa à escola encontrou historicamente apoio dos educadores brasileiros. Segundo Patto (2010a), essa ideia está presente desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia uma educação para todos, independente da classe social a que pertenciam. Porém, ainda nos escritos de tal manifesto, a ideia era dúbia, pois, paralelamente a essa defesa citada, existia a intencionalidade da existência de escolas profissionalizantes predominantemente manuais para as massas rurais e o trabalhador da cidade e dos centros industriais.

Dentro dessa política e da lógica na qual ela está posta, é como se houvesse a ideia de uma juventude apta a pensar e exercer profissões valorizadas e reconhecidas socialmente no futuro e outra a exercer profissões manuais, com base em trabalhos predominantemente braçais, ainda que o discurso nem sempre seja nessa direção. Não coincidentemente, a primeira seria pertencente às classes dominantes e classe média e a segunda às classes populares (PATTO, 2010a), que, acima de tudo, supostamente, precisa ser grata por ter sido dada a elas a oportunidade de ter acesso aos estudos.

A partir dessa concepção, as políticas educacionais se voltam para uma revalorização de uma formação individual, a qual responsabiliza o aluno pela sua própria escolarização. Suas escolhas em relação àquilo que deveria formar durante todo o processo é que definem êxito, a fim de ascender socialmente e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento econômico e social do seu país (MELO, 2004).

Com base no viés da meritocracia, é decisão individual seguir os estudos até o término do Ensino Básico ou começar a trabalhar antes que eles sejam concluídos. Essa responsabilização do indivíduo, sozinho, pela sua própria formação se fundamenta em raízes históricas difíceis de desconstruir e culpabiliza o aluno, isoladamente, quando não há prosseguimento no estudo. Sendo assim, desconsidera as constituições históricas das desigualdades, do trabalho proletário,

de diferenças de acesso a direitos, desigualdade de classes e da formação da pobreza (PATTO, 2010a; MELO, 2004).

Há uma “desresponsabilização’ institucional, um afastamento dos condicionantes concretos, quanto a uma opção por estabelecer um caráter de terminalidade à educação básica, dirigida especialmente para as massas” (MELO, 2004, p.146). Hipoteticamente foi dada a essas pessoas a oportunidade de estudar e ter, com isso, seu futuro garantido, pelo menos em relação à sua subsistência; se elas não aproveitaram o momento, a graça, e abandonaram a escola, supostamente, é porque não se interessaram o suficiente, merecendo, assim, um futuro de pobreza.

A responsabilização meritocrática individual sustenta a lógica de que a pessoa conseguirá melhores empregos à medida que se esforçar e se preparar intelectualmente para esse fim. Essa crença, mais uma vez, isenta de responsabilidade todos os condicionantes históricos e sociais que permeiam e constituem os locais de trabalho a serem ocupados pela massa e os destinados à classe dominante.

Em relação a esse aspecto, Patto (2000b), em seu texto *Mutações do cativo*, afirma que se faz presente de maneira hegemônica um tipo de educação que se assemelha a um instrumental técnico, com receitas supostamente quase infalíveis para a eficiência dos alunos, tanto na escolarização quanto no futuro, já ocupando cargos de trabalho. A autora considera que um dos grandes mitos frequentes nos sistemas educacionais para a eficiência, esses sendo parte integrante da ideologia desse tipo de educação, é o de que, em uma sociedade competitiva, é necessário preparar, tanto crianças quanto jovens, para a competição. Essa tal sociedade competitiva é vista de maneira naturalizada e fatalista; ela é assim, porque naturalmente é, não sendo compreendida como fruto de questões históricas, políticas, econômicas e sociais, as quais embasam o sistema capitalista.

Na pesquisa com adolescentes realizada por Checchia (2006), o fator citado se faz presente em mais de uma fala dos alunos participantes. Eles dizem que uma das grandes dificuldades de ser adolescente é encarar uma sociedade violenta e competitiva, em que é necessário se esforçar sozinho para começar a conquistar espaço no mercado de trabalho.

Essa lógica de que a empregabilidade está estruturalmente ligada às

competências individuais faz com que as pessoas iniciem uma corrida incessante em busca de melhor preparação, de cursos e formações que tornem possível qualificar-se profissionalmente, sob a ilusão de que assim elas conseguirão melhores empregos com melhores salários. Segundo Melo (2004), o conceito de empregabilidade é elemento fundamental dessa ideologia, a qual transfere para o indivíduo a responsabilidade pela aquisição de suas “competências e habilidades” ou de suas “necessidades básicas de aprendizagem” para sua formação profissional para o mercado de trabalho.

Nessa “corrida” por melhores lugares sociais e vagas no mercado de trabalho, houve aumento exponencial de pessoas no Ensino Superior nos últimos anos. Na tentativa de se qualificar melhor para o mercado, se aperfeiçoar e ter uma formação que, supostamente, oportunize ganhar melhores salários, uma parcela grande de pessoas pertencentes a classes sociais empobrecidas passaram a frequentar instituições de Ensino Superior, sobretudo as da rede privada (KALMUS, 2010).

Como afirma Kalmus (2010), em sua tese, muitas das instituições privadas de ensino trazem uma concepção mercantil de educação, oferecendo uma estrutura precária e formação de má qualidade, devido, sobretudo, à má remuneração de docentes, com alta rotatividade desses profissionais, e uma espécie de “nivelamento ‘por baixo’”, oferecendo uma estruturação de instituição de formação rápida e barata de mão de obra com diploma universitário. Todos esses elementos, aliados à condição de estrutura social, comumente, tornam esse diploma simbólico no que tange à entrada e à permanência do formado no mercado de trabalho (KALMUS, 2010).

Ainda segundo Kalmus (2010), muitos desses alunos, que são estudantes e trabalhadores, se deparam com o caráter ilusório de sucesso e promessa de emprego e melhora de vida associados a esse desvalorizado diploma, ao passo que também reconhecem a má qualidade da formação básica que tiveram. Dessa forma, alguns deles evadem, outros esperam resignados a conclusão do curso, e outra parcela procura fazer cursos extras e especializações, os quais, não se pode perder de vista, compromete ainda mais o tempo de quem trabalha e estuda, além de gerar gastos ainda maiores.

Há uma compreensão generalista de que o acesso ao ensino, tanto básico

quanto superior, representa uma democratização, mas é preciso considerar que o acesso puro e simples a ele não é garantia de sucesso, nem tampouco de ascensão social. Mesmo com a entrada de um maior número de pessoas, tanto na escola quanto nas faculdades, os proveitos e benefícios sociais, em geral, se mantiveram, bem como as responsabilizações individuais pelos possíveis fracassos enfrentados no processo (BOURDIEU, 2008).

Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado. Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, "suas chances", e que a instituição escolar tende a definir, cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o porquê de o fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). [...] uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela (BOURDIEU, 2008, p.483).

Alguns alunos, comumente os considerados como indisciplinados, que não se encaixam no padrão estabelecido como ideal, denunciam que a escola está esvaziada de sentido, pois não faz relação entre os conteúdos ensinados e a vida cotidiana, podendo haver resistência em assumir o papel de "bom aluno" esperado pela escola, construindo uma trajetória vista como conturbada. Esse perfil, normalmente, é medicalizado, seja no sentido da criminalização, seja no da patologização, dando a ele um rótulo individualizado, a fim de conter seus questionamentos e revoltas. Mas, no geral, ainda que pautada em uma ambiguidade, é possível afirmar que há adesão por parte dos alunos ao discurso pautado na valorização dos estudos como promessa futura, a fim de pleitear um lugar no mercado de trabalho (DAYRELL, 2007), o que só a passagem pela escola seria capaz de promover.

Nesse contexto, é comum que os próprios alunos acreditem que a escola poderá "salvar" seu futuro, pois, a partir dela, estarão mais qualificados para o mercado de trabalho. Para o caso de esse suposto "bom futuro" não ser alcançado,

a situação é comumente entendida como resultado de um descaso com os estudos e falta de força de vontade para aprender, operando com uma lógica naturalizada dos problemas concernentes à educação, como a má qualidade da escola pública, nos mais diversos aspectos.

Não é raro se deparar com pessoas das classes empobrecidas falando sobre seu próprio processo de escolarização como sendo algo relacionado apenas a elas individualmente. Isso é percebido, por exemplo, através de afirmações de que a cabeça não dá para o estudo e que foi melhor partir logo para o trabalho, sobretudo a fim de não perder mais tempo (MACHADO, 2010; PATTO, 2010b).

No país em que, a cada 100 crianças que ingressam na escola, apenas 23 concluem o Ensino Médio no prazo eleito como o correto e somente 37 concluem a educação básica até os 24 anos (TRIGUEIRO, 2017), o que é ressaltado é o mérito e o esforço pessoal para permanecer na escola e concluir os estudos. As motivações baseadas nos condicionantes objetivos para a permanência, costumeiramente, ficam fora de análise ou são vistos de modo naturalizado e fatalista.

Diante de dificuldades no processo de escolarização e/ou da necessidade de evasão escolar, os alunos comumente atribuem a si próprios as justificativas, o que significa o enraizamento de “uma visão ideológica do problema, que encobre a percepção da maneira pela qual os sistemas educacional e social agiram na produção de suas dificuldades escolares e sociais” (PATTO, 1987, p.120).

Além dos próprios alunos e professores, também é comum pais se basearem em concepções individualizantes para justificar as dificuldades de escolarização enfrentadas pelos filhos. É comum ouvi-los dizer que seus filhos não se dão bem na escola e/ou não serão “ninguém” no futuro porque não se esforçam, só querem saber de brincar, se divertir, ou porque têm problema na cabeça, que o estudo não entra, dentre outras justificativas individualizantes (PATTO, 1987).

Enquanto a lógica neoliberal da meritocracia opera, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e apresentados pelo MEC (2017) apontam que a evasão no Ensino Médio chegou a 12,7% entre os anos de 2014 e 2015, sendo essa porcentagem referente ao 1º ano do Ensino Médio, seguido de 12,1% de evasão no 2º ano do mesmo período. Essa

pesquisa revelou ainda que a terceira maior taxa de evasão se deu no 9º ano do Ensino Fundamental, que representou 7,7%.

Os jovens mais pobres ingressam no mercado de trabalho mais cedo, e isso interfere no cenário de evasão escolar, uma vez que dificulta os estudos, a dedicação às tarefas escolares, e também a frequência diária desses alunos (MELSERT e BOCK, 2015); conciliar estudo e trabalho torna-se uma rotina, no mínimo, exaustiva para eles. Como aqui, no Brasil, pobreza se intersecciona com as questões referentes à raça, pode-se supor que esses jovens que ingressam mais cedo no mercado de trabalho, muitas vezes sacrificando seus estudos, chegando a não concluí-los, são os não brancos pertencentes às classes populares. Já os jovens das camadas mais ricas podem se dedicar exclusivamente aos estudos por um período maior de anos, frequentemente, ingressando no Ensino Superior (MELSERT e BOCK, 2015), sendo esses, em sua maioria, os jovens brancos. É válido ressaltar que apenas esses últimos são, hegemonicamente, considerados como jovens pela ciência e, também, pelo senso comum; os jovens mais pobres e seus perfis de vivência são sistematicamente ignorados.

A necessidade de ajudar nas despesas da família permeia a relação entre trabalho e adolescência comumente vivenciada pelos alunos oriundos das classes populares. Conciliar trabalho e estudo traz desgastes óbvios ao processo de escolarização, influenciando no percurso do aluno na escola, ainda que tal condição não implique, necessariamente, em evasão (CHECCHIA, 2006; DAYRELL, 2007).

Por precisar responder a uma demanda financeira, a entrada do adolescente e jovem no mundo laboral comumente se dá atravessada por interesses de classe: a partir de trabalhos precarizados, desprovidos de sentido e sem reais oportunidades de aprendizagem que contribuam para a trajetória escolar do aluno (AMAZARRAY, et al., 2009).

Ainda em relação à demanda financeira, é importante registrar a caracterização do uso dos recursos advindos do trabalho dos jovens, presente na pesquisa de Ramos (2018), a respeito da juventude da periferia em Salvador. Ela aponta que, dos participantes da sua pesquisa, 63,29% dos estudantes entrevistados já estavam participando efetivamente do mundo do trabalho, sendo o recurso de 32,50% dos casos partilhados com a família, visando ajudar na manutenção do grupo. Para

27,50%, os recursos visavam apenas suprir os gastos pessoais, que, como destaca a autora, “não deixa de representar um ganho para a economia do grupo familiar” (p. 71) e para 1,25% dos jovens, “provavelmente os mais pobres” (p. 71), a remuneração oriunda do trabalho era totalmente revertida para a manutenção da família.

Amazarray et al. (2009) fizeram uma revisão de pesquisas a respeito do adoecimento de adolescentes ligado ao trabalho, as quais revelaram que grande parte dos participantes se queixava de cansaço, moleza, sonolência e dores no corpo, bem como grande parte já tinha se envolvido em acidentes de trabalho. Notoriamente tais fatores interferem no processo de escolarização desses adolescentes, os quais têm menos tempo para estudar os conteúdos escolares, estão cansados e se apresentam sobrecarregados nos mais diversos aspectos. Comumente esses adolescentes são os que trazem em sua trajetória o impacto dos marcadores sociais de exclusão, como os de raça e classe, uma vez que, como já visto, os jovens que precisam se inserir no mercado de trabalho precocemente são os pertencentes às classes populares, que, aqui no Brasil, representa uma maioria de não brancos.

Estudos realizados por Bock e Liebesny (2003) apontam que, embora os jovens brasileiros vivam realidade objetivas diferentes, quando se trata de um projeto de futuro, tanto os da classe dominante quanto os das classes populares, idealizam vidas parecidas. Para o projeto de futuro, tem destaque a centralidade do trabalho e a reprodução do conceito de adulto valorizado socialmente baseado nos ideais burgueses, tais como a família nuclear, emprego estável e acesso ao consumo e lazer.

Salles (1995) endossa os argumentos do parágrafo anterior quando aponta que, embora baseado em discursos cheios de contradição, a maioria dos adolescentes estudantes da escola pública deseja ter uma boa profissão, com estabilidade financeira, sem precisar se preocupar com o trabalho. De acordo com a pesquisa, para esses adolescentes, uma vida feliz é sinônimo de ausência de problemas, os quais, muitas vezes, aparecem ligados ao dinheiro; eles querem “vencer” na vida. Em suma, a ideia de um futuro melhor está ligada à ascensão social, carreira, *status* e estabilidade financeira, com as aspirações variando pouco em relação ao gênero, série, escola e situação financeira atual.

A partir da lógica do esforço pessoal como valor supremo que dá a possibilidade de ascensão econômica e social, os alunos das classes oprimidas, muitas vezes, reproduzem o discurso dominante e explicam sucessos ou fracassos com base nessa visão de mundo. Os adolescentes e jovens, comumente, colocam neles próprios a responsabilidade individual para o alcance de um futuro promissor, considerando também a escola como instituição crucial para esse fim (MELSERT e BOCK, 2015; SALLES, 1995).

Com a escola sendo o meio para a concretização da expectativa de um sucesso no futuro, os alunos jovens e adolescentes pertencentes à escola pública, por vezes, apostam nos professores e diretores como pessoas que vão trazê-los ao eixo, obrigando-os a estudar (SALLES, 1995). Quando eles acham que se desviaram do caminho imposto como o ideal para quem deseja ascender social e economicamente, os adolescentes da referida pesquisa parecem esperar que as figuras de autoridade, competentes para orientá-los, possam recolocá-los no “bom caminho”, aquele por meio do qual se alcança o mérito. Por isso, esses adolescentes

Esperavam que os professores (as) e diretores (as) controlassem o comportamento dos alunos, colocando limites, definindo normas sobre o que era permitido ou proibido fazer, isto é, que os fizessem assistir às aulas e não permitissem que chegassem atrasados e nem que fizessem bagunça. Eles pareciam acreditar que tinham que estudar para ter um futuro garantido e que cabia aos professores (as) e diretores (as), de certo modo, obrigá-los a isso, disciplinando-os para atingirem esse objetivo. Ou seja, pôr um freio naquilo que, em seu imaginário, os caracterizava como grupo: a irresponsabilidade, o devaneio, o divertimento (SALLES, 1995, p.29).

Aqui é preciso destacar que os adolescentes e jovens fazem parte da sociedade, portanto não estão ilesos de reproduzir uma visão naturalizada e ideológica das desigualdades sociais e processos de escolarização, desconsiderando, portanto, as instâncias sociais as quais são produzidas (MELSERT e BOCK, 2015; PATTO, 2010a). Não se trata, então, de culpabilizá-los por trazer em suas perspectivas essa visão de mundo. A culpa individual é, justamente, o fator medicalizante do qual o presente trabalho pretende se afastar ao máximo e fazer, sempre que possível, um contraponto.

A crença na escola como forma de ascensão social e o desejo de realizar cursos “dos sonhos”, que oportunizariam maior acesso ao mercado de trabalho e, com isso, estabilidade financeira, também podem dar lugar a uma espécie de desilusão dos adolescentes e jovens pertencentes às classes populares. Diante disso, eles podem adotar “atitudes mais realistas” frente ao que projetam para suas vidas ou vislumbram como possível para ela. Tal descrença na escola como possibilidade de mobilidade social, aliada às necessidades sócioeconômicas imediatas, podem levar o aluno jovem a evadir e substituir sonhos e projetos idealizados por “escolhas”⁷ mais concretas de profissões que sejam capazes de suprir as necessidades financeiras imediatas (CORROCHANO e NAKANO, 2002⁸).

Em consonância com a ótica de lidar com o que é mais próximo da realidade vivenciada, alguns adolescentes e jovens das classes populares têm como expectativa de futuro fazer cursos técnicos ou profissionalizantes e/ou quando ingressar em faculdades, que elas sejam privadas, pois essas seriam “escolhas” mais condizentes com o concreto, deixando de lado o que faria menção a aspirações e sonhos. Esta última perspectiva, faculdade privada, é considerada mais viável por haver maior chance de ingresso do que nas universidades públicas, como também por ser uma opção que viabilizaria a conciliação entre estudo e trabalho (CHECCHIA, 2006).

Trabalhar logo após o término da educação formal (quando não há ingresso no mercado de trabalho com os estudos ainda em curso) parece ser uma perspectiva comum entre os estudantes da escola pública. Em pesquisa feita por Trigueiro (2017), fica evidente que, dentre os planos para o término do Ensino Básico, a categoria “trabalhar” aparece em maior número dentre os estudantes das instituições públicas de ensino tanto no cursinho pré-vestibular, quanto na escola. Isso mostra uma necessidade marcada pela classe a que esses jovens pertencem; ainda que haja o desejo de entrar em uma faculdade, curso técnico ou profissionalizante, todos eles precisariam estar associados ao trabalho para garantir sobrevivência e/ou emancipação.

A pesquisa de Trigueiro (2017) também ilustrou a associação significativa entre

⁷ Aspas porque não se trata de uma escolha propriamente dita.

⁸ As autoras baseiam-se em uma revisão bibliográfica que levanta diversas pesquisas a respeito da temática de jovens trabalhadores.

alunos de escola pública e o plano de ingressar no ensino técnico ao término do período escolar. Essa questão também pode ser associada à necessidade de ingresso no mercado de trabalho de modo mais rápido, com a “qualificação necessária” para competir por possíveis vagas.

Competição por vagas e melhores lugares sociais, esforço pessoal e meritocracia são discursos e percepções dominantes, que naturalizam desigualdades e as retiram da análise da conjuntura social, política e econômica. O debate crítico acerca de tais temáticas pode ser a base para desvendar seu caráter ideológico e se contrapor à lógica dominante e à naturalização acerca dos processos de escolarização e construção de visão de mundo e sociedade, sobretudo no que tange aos alunos-jovens da escola pública. A crítica é salutar para compreender os fenômenos históricos, sociais e políticos enraizados e engendrados na lógica do capital, os quais são capazes de conduzir percepções de mundo e embasar projeções de futuro.

Mobilizada por todo o contexto exposto nas duas seções teóricas aqui apresentadas, é que algumas das perguntas elencadas ainda na introdução da presente tese, a saber – Como o discurso meritocrático hegemônico conduz as vivências de adolescentes e jovens do 9º ano, com destaque aos processos de escolarização?; De que maneira a meritocracia entendida como modo de vida interfere e gera impacto no que os jovens alunos projetam para o futuro? – alimentaram a pesquisa de campo apresentada a seguir.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente texto apresenta o caminho percorrido pela pesquisa, evidenciando a trajetória metodológica, os procedimentos utilizados e os participantes, ressaltando a fundamentação teórico-metodológica adotada. Antes de adentrar, especificamente, nos aspectos metodológicos utilizados, se faz importante ressaltar que boa parte da pesquisa foi construída com base no trabalho de campo e, por isso, é essencial frisar, desde já, o quanto ela buscou não perder de vista a importância do comprometimento com o diálogo, a preocupação com a ética em todas as etapas e o respeito na condução do processo.

Posto isso, desde já é preciso salientar que a metodologia de uma pesquisa não é definida por uma coleção de técnicas e instrumentos, mas por uma lógica que conduz e que orienta o próprio processo, e é permeada pelos pressupostos teórico-metodológicos adotados pela pesquisadora (ALVES, 1991).

Conforme já citado, a pesquisa teve o objetivo geral de compreender, a partir das perspectivas e vivências de adolescentes e jovens do 9º ano de uma escola pública da cidade do Salvador, como os discursos meritocráticos e seu viés medicalizante impactam na projeção de futuro. Para alcançá-lo com o rigor científico necessário, levando em consideração o contexto em que as experiências são vividas e a relação com os atores sociais da pesquisa, o método adotado foi o qualitativo em Psicologia e Educação.

Para tanto, foi tomado como referencial fundamental para essa escolha Marli André (1995), autora que ressalta o potencial das abordagens qualitativas para estudos que envolvem as questões concernentes à educação e à escola, definindo ser um modo de pesquisar capaz de repensar e reconstruir o espaço de prática escolar.

Para André (2001), existem muitas questões relevantes a serem pesquisadas no campo da educação, uma vez que ele se apresenta como rico e complexo. A autora ressalta que é preciso cuidar do modo de pesquisa, estando atento às informações construídas nessa relação e ao rigor do processo. Ela considera ser um desafio na pesquisa qualitativa em educação o planejamento, alertando que não se

trata de um método “solto”, no qual não existem direcionamentos, mas em um modo de pesquisar que exige que se construam informações advindas da relação com os sujeitos de pesquisa por meio de procedimentos rigorosos. Nesse sentido, a análise deve ser densa e fundamentada, o relatório deve descrever claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

Atenta a esse rigor que o método qualitativo exige, a presente pesquisa levou em conta o processo dinâmico e complexo que é o ato de pesquisar, sobretudo quando fundamentada no diálogo com jovens estudantes da escola pública, considerando as dimensões sociais e históricas que marcam a relação entre pesquisador e participante, prezando pelos aspectos éticos, políticos, teóricos e metodológicos que compõem a pesquisa.

Levar em consideração todos os aspectos mencionados é cumprir com o que de fato se entende como pesquisa qualitativa, uma vez que

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio, significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2003, p.2).

A presente pesquisa adotou o método qualitativo por ter como norte principal a compreensão de que o significado de um comportamento e/ou evento só pode ser entendido de modo aprofundado quando compreendemos as inter-relações presentes no contexto. A realidade, nesse sentido, é uma construção social e, por isso, os fenômenos pesquisados não podem ser analisados de modo estático, a partir de uma visão de causa e efeito (ALVES, 1991).

Aqui é válido salientar que esta pesquisa não se pretende neutra, pois não há neutralidade na ciência. Desse modo, ela parte de um referencial teórico crítico e foi baseado nele que foram escolhidas a abordagem metodológica, os procedimentos de pesquisa, análise do material etc.; a todo o tempo, sobretudo no momento da construção e de análise do campo, foi o referencial que direcionou o olhar e a condução da pesquisa, bem como as interpretações dos fenômenos (EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

Ter um referencial norteador e compreender o processo de pesquisar como constituído a partir de uma visão de mundo não quer dizer que houve uma tentativa de encaixe do campo na teoria adotada. A pesquisa qualitativa é o oposto disso, é movimento, e, como tal, foi conduzida uma adequação e readequação do olhar com base na vivência trazida pelo campo, na relação com os participantes, sem aprisionamento às categorias pensadas para a pesquisa (ALVES, 1991). Exemplo disso é o fato de o campo não ter apresentado discursos medicalizantes clássicos, mas baseados, fundamentalmente, nos conceitos de meritocracia, o que conduziu a pesquisa para um recorte um pouco diferente do que havia sido previamente pensado para ela, modificando, inclusive, o foco do debate de alguns dos encontros em grupo.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que, para compreender como os discursos meritocráticos e seu viés medicalizante impactam na projeção de futuro de adolescentes e jovens alunos da escola pública, era de fundamental importância conhecer o que eles tinham a dizer, ouvir deles como tem sido vivenciar o processo de escolarização, os discursos construídos sobre eles nesse contexto e quais implicações todos esses aspectos têm trazido. Um diálogo mais próximo com os jovens possibilitou uma compreensão mais aprofundada da complexa realidade vivida por eles tanto na escola como fora dela, permitindo entender de modo mais denso sua rotina, seus rompimentos, suas cristalizações, seus movimentos e suas potências e resistências (EZPELETA; ROCKWEL, 1989; ANDRÉ, 1995).

A presente pesquisa aposta na força presente no diálogo como meio de se desprender de possíveis preconceitos e estereótipos previamente construídos, principalmente quando se trata de estudantes da escola pública, jovens e adolescentes, em sua maioria pobres e não brancos. A partilha de vivências com os participantes da pesquisa permitiu que fossem percebidos os encontros e desencontros que constituem o dia a dia deles na escola e fora dela, as contradições trazidas nos discursos dos alunos, os mecanismos de dominação presentes em suas falas, como também a opressão presente nas vivências diárias deles (ANDRÉ, 1995).

Estar próxima aos jovens estudantes, a partir da escuta, do convívio e do diálogo com eles, permitiu uma troca de experiências e sentimentos, os quais abordaram a perspectiva deles a respeito da escolarização, do papel da escola em

suas vidas, tanto no presente quanto no futuro, de algumas vivências fora do contexto escolar e, sobretudo, acerca dos discursos baseados na lógica meritocrática e de esforço pessoal e o impacto de tais questões na projeção de futuro feita por eles.

4.1 ASPECTOS ÉTICOS

A presente pesquisa buscou garantir ao máximo o respeito ético aos participantes e aos processos fundamentais para a realização de estudos com pessoas. Ela procurou respeitar todas as normas presentes na Resolução 510/2016, aprovada pelo plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O projeto referente à pesquisa foi submetido à avaliação do comitê de ética da Plataforma Brasil, órgão regulador dos procedimentos éticos das pesquisas brasileiras, dando início à realização do trabalho de campo apenas após o aceite do citado comitê (anexo A).

A fim de evitar a identificação tanto dos alunos participantes quanto da escola que acolheu o trabalho de campo, a presente pesquisa garantiu o sigilo em relação ao nome e outros meios de sua identificação dos mesmos, atendendo, pois, a todas as normas presentes na resolução citada anteriormente.

É necessário afirmar, ainda, que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento – alunos maiores e menores de idade – (apêndice A), no qual está presente a contextualização da temática pesquisada, bem como os objetivos delineados pela pesquisa em linguagem clara e acessível. Para os alunos menores de idade, foram enviados aos responsáveis o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do responsável (apêndice B).

Ressalta-se que todos os documentos citados foram elaborados com linguagem acessível e de fácil compreensão, mas, ainda assim, no primeiro encontro em grupo com os participantes, os objetivos da pesquisa foram retomados e os documentos explicados, a fim de tentar garantir que não restassem dúvidas a respeito, tanto do anonimato, quanto da liberdade em participar ou não da pesquisa. Também está presente nos documentos o livre arbítrio dos participantes para

desistir da sua participação na pesquisa a qualquer tempo, sem que houvesse, com isso, nenhum prejuízo e nem constrangimento a eles.

Seguir os procedimentos éticos é crucial em uma pesquisa que se pretende correta com seus participantes. Mas tal padrão de conduta não é, por si só, o que garante a ética na pesquisa. Ser ético com os participantes é também respeitar visão de mundo, tentar, ao máximo, não julgar o que está sendo dito, não se colocar em um lugar hierarquicamente superior e nem tentar inculcar no outro uma ideia própria do pesquisador, dentre outros diversos aspectos, todos fundamentados pelo respeito ao participante.

Durante os encontros em grupo e entrevistas, tentou-se, ao máximo, garantir que não houvesse circunstâncias que promovessem exposição e/ou constrangimento aos participantes. Na direção desse objetivo, foi combinado com o grupo que não haveria piadas e/ou desprezo à fala do outro, bem como todos os conteúdos ditos naquele coletivo não seriam expostos para mais ninguém: nem amigos, nem colegas, nem pais, nem profissionais da escola. Foi frisado, mais de uma vez, que só teria conhecimento do que se passava no grupo os participantes, a pesquisadora e sua orientadora. Caso eles quisessem dividir com alguém a sensação de estar no grupo e/ou as reflexões geradas pelos diálogos presentes nele, que o fizessem a partir da ótica pessoal, sem expor o que foi dito pelo outro e nem quem foi o autor da fala.

Além disso, tentou-se, ao máximo, respeitar e garantir a fala de todos os participantes do grupo, tanto no que se refere ao conteúdo quanto ao espaço para falar. Também nas entrevistas, foi feito o movimento de não interferir muito no que o entrevistado estava falando, para não interromper o raciocínio e nem demonstrar qualquer tipo de julgamento ao conteúdo exposto. Tanto o grupo quanto as entrevistas individuais eram momentos de atenção ao que o participante estava colocando, em uma escuta atenta, sem grandes expressões faciais que pudessem dar conotação de julgamento e nem falas que fossem na direção de interromper e/ou mostrar que havia algo na fala que fosse “errado” ou desagradasse a pesquisadora. A intenção, portanto, foi escutar o que os adolescentes e jovens tinham a dizer sobre suas vivências e percepções de mundo; não foi produzir neles a demanda por discursos que, supostamente, “agradassem” a pesquisadora e nem induzir falas, a fim de corresponder a possíveis expectativas trazidas por ela. É importante frisar

isso, pois, afinal de contas, eram as falas desses adolescentes e jovens, pensadas e elaboradas por eles, a partir de suas experiências e vivências, os elementos centrais da pesquisa proposta. Ainda que tal pesquisa tenha se colocado no lugar de problematizar junto aos participantes visões de mundo hegemônicas, ela buscou, a todo tempo, tensionar as colocações de um jeito respeitoso, sem querer impor nada, nem tampouco julgar posicionamentos.

A fim de minimizar qualquer possibilidade de exposição, os encontros em grupo foram realizados em salas disponíveis na escola, sempre de porta fechada, para evitar que existissem interferências externas, bem como escuta de pessoas que estivessem passando pelo local, podendo constranger os participantes e inibir suas falas e expressões.

Pelo mesmo motivo de tentar preservar a discrição e garantir que o participante se sentisse o mais a vontade possível, as entrevistas poderiam ser feitas tanto no ambiente da escola quanto fora dele. Quando feita na escola, foram escolhidas salas localizadas em um ambiente mais reservado da instituição, mais afastadas das demais salas e também das áreas de circulação de alunos e profissionais.

A pesquisa aqui apresentada, durante todo seu percurso, procurou cuidar de elementos para não ferir o respeito a cada participante, como também buscou conduzir suas práticas, análises e embasamentos teóricos de modo que não servisse à manutenção de estereótipos, estigmas e desigualdades sociais. Por esses motivos, se fundamentou em autores críticos das áreas da Psicologia, da Sociologia e da Educação, como Maria Helena Souza Patto, Karl Marx, Dermeval Saviani, Max Weber, dentre outros.

Ao passo que houve a tentativa de não servir à manutenção da lógica hegemônica de sociedade, a presente pesquisa, a partir das análises feitas relativas ao trabalho de campo, buscou seguir na direção da contra-hegemonia, de modo a não naturalizar comportamentos, perspectivas e discursos dos jovens, bem como analisar suas falas com base no contexto social, histórico, político e educacional. Tais elementos, mais do que a burocracia dos termos necessários e exigidos pelos órgãos reguladores, coadunam com a busca do respeito à ética na pesquisa.

A esse aspecto, Viégas, Harayama e Souza (2015) inspiram a pensar que uma pesquisa que se preocupa com seus atores e com os desdobramentos que ela pode

gerar entende a ética na pesquisa de forma mais ampliada, com os seguintes pontos norteadores:

Como oriente ético, destaca-se a preocupação com o risco de contribuir com a construção social de estigmas no campo da pesquisa em educação, aliada ao compromisso de desconstruir estigmas consolidados socialmente (os quais contaram com a mão pesada das pesquisas “científicas” despreocupadas com a questão) (p.2685).

Buscou-se, durante todo o caminho da pesquisa, fazer intervenções e interpretações contextualizadas, problematizando ideologias já cristalizadas e internalizadas. Tentou-se, com isso, se contrapor ao discurso hegemônico de adolescência e juventude, sobretudo referentes à juventude pobre e negra, trazendo para o centro da pesquisa a ótica de quem vivencia esses estigmas diariamente. Contrapondo-se a tais estigmas, a pesquisa buscou compreender as motivações históricas e sociais intrínsecas a essa visão de mundo, denunciando-a, ao passo que construía uma tentativa de explicar as motivações do domínio do discurso meritocrático, baseado no esforço pessoal, até mesmo por aqueles que sofrem pela desigualdade social todos os dias da sua existência.

Por fim, considerando a perspectiva ética e prezando pelo respeito aos participantes da pesquisa, foi feita a devolutiva do material analisado para os adolescentes e jovens participantes. A intenção era de que esse material fosse devolvido e debatido durante um encontro em grupo com eles, mas, como o presente trabalho teve sua finalização em tempos de distanciamento social, devido à pandemia de Covid-19, a devolução foi feita via *e-mail* e conversas nas redes sociais *whatsapp* e *Instagram*, de forma privada. Os trechos de todas as falas dos participantes exibidos nos escritos da presente tese foram entregues e lidos por todos os adolescentes e jovens que compuseram o grupo reflexivo e as entrevistas individuais, a fim de que eles pudessem validar e autorizar o uso do conteúdo existente neles, bem como corrigir, complementar, rever ou retirar qualquer informação. Nessa direção, todas as falas presentes nas seções de análise desta tese foram autorizadas pelos adolescentes e jovens participantes da pesquisa. Portanto não há nenhuma afirmação dos participantes escrita e citada no conteúdo deste trabalho que não seja do conhecimento de todos eles.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidados a participar da presente pesquisa alunos da rede pública de ensino que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental II de um Colégio Estadual⁹, situado na cidade do Salvador. A escolha da escola, a princípio, não atendeu a critérios muito específicos, apenas que fosse uma instituição pública, que tivesse uma ou mais turmas de 9º ano e que, de preferência, não fosse nenhuma escola modelo e nem fosse conhecida como “elitizada”, como é o caso de algumas (poucas) instituições estaduais de Salvador. Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, portanto, os critérios principais eram que fosse uma escola pública na cidade do Salvador ou região metropolitana e que tivesse, pelo menos, uma turma de 9º ano, já que esse era o recorte de grupo escolhido para a realização da pesquisa de campo. Sendo assim, a escolha do Colégio Estadual se deu por uma questão de facilidade de acesso da pesquisadora ao local, bem como por ser uma instituição voltada, em geral, para os adolescentes e jovens das classes populares.

A referida escola trabalhava com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, funcionando nos turnos matutino (apenas Ensino Médio) e vespertino (Ensino Fundamental e Médio). Ela tinha duas turmas de 9º ano, A e B, ambas no turno vespertino. O 9º A era composto por 35 alunos matriculados e o 9º B, 31 estudantes. As salas ficavam uma ao lado da outra, no mesmo corredor.

A fim de situar o leitor a respeito da instituição escolhida para a realização do campo da pesquisa, é válido caracterizar um pouco a escola. O Colégio Estadual era grande, com bastante espaço de circulação, pátio aberto, campo esportivo, diversas salas de aula, além de refeitório, sala dos professores, sala dos coordenadores pedagógicos, diretoria, vice-diretoria, secretaria, laboratório de matemática etc. Foi no referido laboratório que ocorreu grande parte dos encontros em grupo, os quais serão relatados mais adiante.

Posto isso, se faz importante ressaltar que a escola não foi objeto de análise da pesquisa. Ela foi quem acolheu e possibilitou a realização do campo, mas ela não

⁹ O nome do colégio em que a pesquisa se realizou foi preservado para evitar identificação, tanto da instituição quanto dos jovens alunos participantes.

fez parte nem da elaboração dos roteiros de grupo e entrevistas e, tampouco, das análises. Essas foram realizadas, sobretudo, com base nos conteúdos e diálogos dos encontros em grupo e entrevistas, ambos respaldados nas respostas do questionário aplicado logo no início da realização do campo.

Para facilitar o acesso inicial aos alunos e também uma primeira análise geral dos perfis dos participantes, o convite para participar da pesquisa foi feito a partir da resposta a um questionário (apêndice C). O instrumento foi respondido por estudantes das duas turmas de 9º ano da escola, tendo como principal objetivo ajudar a estabelecer critérios para selecionar os alunos que iriam compor o grupo reflexivo (item 4.4.2) O questionário citado será mais bem descrito no tópico referente a ele (item 4.4.1), presente na subseção “procedimentos” (4.4).

Com os questionários já respondidos, em orientação, foi feita a escolha dos participantes do grupo, que, ao final de tal análise, ficou assim estabelecido: 12 alunos, 7 da turma A e 5 da B. A coordenadora da escola pediu que mais um aluno fosse incluído no grupo, pois ela acreditava que ele tinha dificuldades de escolarização e o grupo poderia ajudá-lo a repensar algumas questões. Como não havia intenção de negar um pedido da escola, já que ela estava colaborando para a realização da pesquisa, a sugestão foi acatada, ficando, assim, 13 participantes no total, 7 do 9º A e 6 do 9º B.

A composição do grupo será mais bem descrita no item reservado para tal questão na presente seção, mas, desde já, é necessário destacar que, dos alunos escolhidos para compor o grupo, dois, ambos do 9º A, nunca chegaram a frequentá-lo, pois nos dias em que os encontros aconteceram (os primeiros, pelo menos), eles não estavam presentes na escola. Portanto o grupo se inicia com um total de 11 participantes, 5 da turma A e 6 da turma B.

Esses 11 jovens são (por ordem alfabética): Carine, Djalma, Diógenes, Gustavo, Isadora, Ivan, Jane, Joana, Marcos, Paulo, Steffany. A seguir está presente um quadro com algumas características desses participantes, como idade, autoafirmação racial¹⁰, turma que pertenciam e histórico de reprovações.

¹⁰ No questionário aplicado às turmas de 9º ano não constava a pergunta sobre autoafirmação étnico-racial. Esse erro só foi percebido quando o trabalho de campo já havia sido finalizado. Apenas nas análises, essa informação emergiu como importante para a compreensão de algumas questões. Como solução possível diante desse problema, entrou-se em contato com os adolescentes e jovens

Quadro 1 – Perfil dos participantes do grupo reflexivo

NOME	TURMA	IDADE	AUTO-AFIRMAÇÃO RACIAL	REPROVAÇÃO
Carine	9º A	13 anos	-	0
Diógenes	9º B	18 anos	-	Não consta ¹¹
Djalma	9º B	18 anos	Branco	4
Gustavo	9º A	14 anos	-	0
Isadora	9º A	14 anos	-	0
Ivan	9º B	19 anos	Preto/Negro	2 ¹²
Jane	9º B	13 anos	-	0
Joana	9º B	16 anos	Não soube responder e disse não gostar de rotulações	2
Marcos	9º B	18 anos	Moreno/Indígena	3
Paulo	9º A	14 anos	-	0
Steffany	9º A	15 anos	Preta/Negra	0

Fonte: A autora (2020)

4.3 CAMINHOS INICIAIS PARA REALIZAÇÃO DO CAMPO

Conforme dito anteriormente na presente seção, a escola não foi foco de análise dessa pesquisa, ela cumpriu o papel de acolher o trabalho de campo realizado com alguns alunos do 9º ano da instituição. Porém, como o referido campo aconteceu dentro do Colégio Estadual, mediante o consentimento e a autorização da gestão da escola, convém contar um pouco como foi esse processo, na direção de ressaltar que houve respeito à hierarquia e ao funcionamento da escola, deixando claro, também, que, embora a pesquisa fosse realizada, especificamente, com os adolescentes e jovens, ela apenas aconteceria se a instituição desse o seu aval, uma vez que, ali dentro, os alunos são responsabilidade dela.

que estiveram na pesquisa até o término do campo e perguntou-se diretamente a eles a esse respeito. Porém não havia contato com os participantes que deixaram de fazer parte da pesquisa ao longo dos encontros em grupo, portanto, quando aparece no quadro um traço (“-”) é porque não há essa informação nos questionários e nem havia maneira de consegui-la.

¹¹ Essa informação não consta, pois esse aluno não respondeu ao questionário por não estar na escola no dia da aplicação, entrando no grupo por intermédio da coordenadora pedagógica. Mas dá para supor algum tipo de percalço no processo de escolarização, pela defasagem idade/ano escolar.

¹² Além das duas reprovações durante sua trajetória escolar, Ivan ficou sem frequentar a escola por um período da vida, o qual ele não soube mensurar.

O primeiro contato com a instituição foi feito no início do ano de 2018, através de uma das coordenadoras pedagógicas, que se mostrou bastante interessada com a possibilidade de a pesquisa ser realizada na escola. Mas, para, de fato, fazer o contato formal, explicar o que pretendia a pesquisa, como também para entregar os documentos de autorização a ser assinados, houve um diálogo com a direção da escola.

No dia que foi efetuada a visita à instituição, para dialogar sobre a possibilidade da realização do trabalho de campo, o diretor não estava presente. Na ocasião, a vice-diretora, com quem a conversa aconteceu, explicou que ele havia saído para uma reunião externa. Era período de férias escolares, o que facilitou o diálogo com a vice-diretora da instituição, pois foram poucas as interrupções. Naquele momento, foi-lhe entregue uma carta de apresentação (apêndice D), na qual constava o tema da pesquisa, seus objetivos e o método utilizado. Acompanhado desse documento, houve um diálogo com a gestora a respeito da pesquisa, para que pudesse ser construída uma confiança baseada na clareza do que se pretendia realizar.

Ficou acordado na ocasião que tais informações trocadas com a vice- diretora, bem como a documentação a ser assinada, seriam passadas por ela ao diretor, no instante em que ele estivesse novamente na instituição, e assim aconteceu. Esse modo de agir, respeitando a hierarquia, é uma forma de demonstrar respeito ao ambiente e ao funcionamento da escola, na direção de construir uma relação de confiança com a instituição (VIÉGAS, 2007).

Como o campo só foi iniciado após a autorização do Comitê de ética da Plataforma Brasil (como consta no item 4.3), houve um período de espera desde o primeiro contato com a escola até a efetiva entrada da pesquisa nesse território. Nesse ínterim aconteceram algumas mudanças na referida instituição, necessitando de uma nova visita e conversa com o novo gestor da escola, para que ele pudesse dar o aceite para a pesquisa ser realizada no local com os alunos da instituição. Os documentos de autorização foram novamente assinados, ficando acordado que o início do campo se daria logo após autorização do comitê de ética. Aproveitando a ocasião, também foi assinado o Termo de Instituição co-participante na pesquisa, documento que havia sido exigido pelo Comitê de ética da Plataforma Brasil (apêndice E), pouco antes da visita à escola.

Por fim, após a autorização do referido comitê (anexo A), iniciou-se o trabalho de campo com os jovens alunos do 9º ano do Colégio Estadual, o qual envolveu, a princípio, a aplicação de um questionário, que ajudaria a construir o grupo reflexivo e também a ter uma dimensão inicial de quem eram esses adolescentes e jovens. Sempre que a pesquisadora chegava ao local, havia o contato com alguém da gestão da escola para avisar da sua presença e também organizar, junto aos funcionários, em que local o encontro poderia acontecer, a fim de respeitar as atividades diárias da instituição, bem como os profissionais pertencentes a ela.

4.4 PROCEDIMENTOS

Para alcançar os objetivos propostos para a pesquisa, foram adotados três procedimentos principais: questionário, grupo de alunos e entrevistas individuais. Os encontros em grupo aconteceram na própria escola, sobretudo, por uma viabilidade prática para a presença dos participantes, mas também para que a compreensão do contexto também estivesse presente na pesquisa não como critério de análise, mas como possível elemento que poderia influenciar determinadas falas e comportamentos.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual se baseou, fundamentalmente, na realização do campo, os procedimentos não foram pensados como rígidos e estanques, tendo espaço para adaptações ao longo do processo. Eles conduziram com seriedade e comprometimento o modo de pesquisar, mas passaram por pequenas modificações do que havia sido projetado, a partir do que o campo foi delineando como importante para o processo da pesquisa.

Posto o anterior, aqui serão apresentados os procedimentos adotados para essa pesquisa, a fundamentação referente a cada um deles e um pouco da trajetória de cada etapa na pesquisa de campo.

4.4.1 Questionário

Como já mencionado anteriormente, o questionário foi utilizado na pesquisa,

substancialmente, como critério de seleção dos alunos que participariam do grupo reflexivo. O uso do questionário para tal finalidade tinha o objetivo de traçar um perfil geral dos jovens, de modo que fosse possível levantar critérios de seleção para entrada no grupo.

O questionário foi usado como um procedimento que teve sentido complementar às outras técnicas de pesquisa, não sendo retirado dele muitos elementos de análise, uma vez que o foco do trabalho era ouvir o que os adolescentes e jovens estudantes da escola pública tinham a dizer a respeito das suas vivências de maneira mais próxima. Logo o questionário, sozinho, não daria conta de aprofundar e debater alguns elementos importantes para a construção da pesquisa. Como afirma Minayo (2014), embora seja importante ressaltar a relevância de um questionário bem elaborado, na pesquisa qualitativa, eles, comumente, têm um lugar de complementaridade, pois em tais pesquisas o foco está mais direcionado à compreensão baseada na intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas.

No primeiro questionário elaborado, anteriormente à qualificação da pesquisa, havia muitas perguntas, as quais tentavam abarcar o maior número de informações possíveis dos alunos e seus processos de escolarização, como conteúdos trabalhados na escola, os que eles achavam que deveriam ensinar, mas não ensinam; sexualidade; trabalho, dentre outros aspectos.

No exame de qualificação, a banca ressaltou que se o critério era selecionar os participantes do grupo, tal questionário apresentado não estava a contento, pois, além de extenso, não estava objetivo e focado em critérios de escolha. Sendo assim, após a qualificação da pesquisa e antes da entrada em campo, foi elaborado um novo questionário, a partir do primeiro apresentado. Tal procedimento foi reelaborado como algo mais sucinto, apenas com informações tidas como imprescindíveis para ajudar na escolha dos alunos que participariam do grupo.

Reelaborar o questionário foi importante, pois delimitou o que de fato seria papel do referido instrumento na pesquisa. Um bom questionário, segundo Gil (2008), é aquele elaborado com um conjunto de questões que gerem dados necessários ao objetivo que se pretende alcançar com sua aplicação. Nesse sentido, no questionário devem constar apenas questões que façam relação com o

problema da pesquisa ou que ajude a formular maneiras de respondê-lo (GIL, 2008).

O questionário utilizado em campo era composto por 13 perguntas (apêndice C), sendo a primeira delas o nome e a última, o interesse em participar dos encontros em grupo. Todas as perguntas (exceto o nome) eram de alternativas, como “sim” e “não”, “péssimo”, “ótimo”, “bom”, dentre outras. Essa forma de organização do questionário foi escolhida para facilitar tanto o momento da aplicação quanto a posterior análise. Seguindo o que afirma Gil (2008), buscou-se deixar no questionário apenas informações que fossem necessárias, com perguntas claras, concretas e precisas, referindo-se a uma ideia de cada vez, sem espaço para mais de uma interpretação. Na maioria das perguntas, havia a possibilidade de complementação da resposta com aquilo que o participante quisesse contar. Por exemplo, na questão “Você se sente respeitado na escola?”, havia as alternativas “sim” e “não” seguidas da pergunta “Gostaria de contar o motivo?”, a fim de deixar o participante livre para dividir aspectos que dizem respeito à sua experiência.

Antes de iniciar as perguntas do questionário, nele também havia uma breve explicação sobre a pesquisa e sobre o objetivo daquele procedimento apresentado. Nesse pequeno texto de apresentação, ficava claro, também, que respondê-lo não era obrigatório, que não haveria prejuízo nenhum para aqueles que optassem em não participar, bem como que respondê-lo não garantia a participação no grupo.

Além da explicação contida no pequeno texto de apresentação presente no próprio questionário, no momento da sua aplicação em sala, foi novamente explicitado para os alunos do que se tratava a pesquisa, qual era sua intenção e qual o objetivo daquele questionário dentro dela. No momento também houve uma primeira explicação de como seria o funcionamento do grupo, o qual seria formado a partir da análise dos questionários respondidos. Foi deixado claro, também, que não existiam respostas certas e erradas, que aquela não era uma avaliação e que a escolha dos participantes seria feita por critérios estabelecidos após a análise dos questionários respondidos, mas que nada tinham a ver com acerto e erro.

Tanto no texto presente no questionário quanto na fala realizada antes da sua aplicação foi frisado que ninguém mais, além da pesquisadora e sua orientadora, teria acesso à identificação referente às respostas contidas ali e que tal sigilo seria mantido em todo o processo da pesquisa.

Como já afirmado anteriormente, os questionários foram aplicados nas turmas A e B do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual. Ao todo, foram 48 questionários respondidos, sendo que apenas um aluno marcou “não” para a pergunta a respeito do interesse em participar da pesquisa. Ou seja, eram 47 questionários a serem analisados, 47 alunos interessados em participar da pesquisa, de modo a escolher apenas uma média de 10 deles para compor o grupo reflexivo. Aqui é possível inferir que talvez esse interesse generalizado em participar do grupo possa comunicar que esses adolescentes e jovens estão com desejo de interlocução, diálogo, escuta e troca; desejo de espaços em que eles possam se expressar, ter suas falas ouvidas e consideradas, assim como trocar entre pares experiências, perspectivas e vivências.

Os critérios de escolha estabelecidos para a seleção dos alunos foram, sobretudo, a partir da trajetória escolar que o questionário permitia conhecer e, também o interesse em partilhar as experiências, esse percebido pelo preenchimento das partes de complementação da resposta. Por razões da limitação de informações de um questionário, não havia como conhecer com profundidade os processos de escolarização vivenciados, mas algumas respostas instigavam o interesse do aprofundamento, como, por exemplo, a resposta positiva para os itens “Já precisou deixar a escola por algum motivo?”, “Você já passou por alguma reprovação durante sua vida escolar?” (principalmente quando indicava que tinha sido mais de duas vezes) ou a resposta negativa para as perguntas “Você se sente bem na escola?”, “Você se sente respeitado na escola?”.

Os critérios estabelecidos foram essenciais para a escolha dos alunos, já que, como visto, todos (exceto um) responderam “sim” para a última pergunta do questionário, que se referia ao interesse em participar do grupo. Na tentativa de selecionar um número de pessoas que tornasse possível o funcionamento do grupo, foram estabelecidos como critérios fundamentais: trajetória escolar de fracasso, evasão, situações de desrespeito e mal-estar na escola etc.

Além do exposto, houve como critério o estabelecimento de um grupo que abarcasse ambos os gêneros¹³, com número de alunos bem distribuídos entre as turmas A e B. Assim, houve, durante toda a seleção dos participantes, a tentativa de

¹³ Nenhum aluno marcou a opção “outro” para o item gênero no questionário, por isso está sendo levado em conta apenas dois: feminino e masculino.

equilibrar o número de meninos e meninas, o que foi levado também como critério de “desempate” entre questionários, bem como de ter a mesma quantidade de alunos da turma A e da B, o que também acabou sendo critério quando havia dúvida entre duas pessoas.

Durante a análise dos questionários para a seleção do grupo, foi possível perceber que existia uma diferença significativa no perfil das turmas A e B. Enquanto a A era composta, essencialmente, por pessoas de 14 e 15 anos, os alunos da turma B tinham, no mínimo, 16 anos, com exceção de uma aluna de 13 anos e um aluno de 15 anos. Sendo assim, foi possível notar que na B, em geral, só eram matriculados adolescentes e jovens com a chamada “defasagem série-idade”, ou seja, pessoas mais velhas, com histórico de repetência escolar, sendo grande parte delas com reprovação em mais de um ano, já que a maioria tinha idades entre 16 e 19 anos.

Para que fiquem um pouco mais claros os perfis gerais de ambas as turmas de 9º ano (A e B), seguem abaixo três quadros: o primeiro referente ao perfil de idade, o segundo e o terceiro, ao histórico de reprovação escolar, indicando os números de alunos relacionados às referidas variáveis para ambas as turmas.

Quadro 2 – Perfil geral das turmas de 9º ano A e B por idade

IDADE	13 ANOS	14 ANOS	15 ANOS	16 ANOS	17 ANOS	18 ANOS	19 ANOS	NÃO RESPONDEU	TOTAL
9º A	1	7	18	3	0	0	0	3	32
9º B	1	0	1	4	5	3	1	1	16

Fonte: A autora (2020)

Associado à notória “defasagem série-idade”, presente no quadro acima, sobretudo no que diz respeito à turma do 9º ano B, está o fato de a maioria dos jovens apresentar um histórico de reprovação. Dos 16 alunos da turma, que responderam a esse item no questionário, 13 (81,25%) já havia passado, pelo menos, por uma experiência de reprovação durante sua trajetória escolar, como é possível perceber a partir do quadro abaixo:

Quadro 3 – Perfil geral das turmas de 9º ano A e B por reprovação

REPROVAÇÃO	SIM	SIM (%)	NÃO	NÃO (%)	TOTAL
9º A	17	≈ 53,1%	15	≈ 46,9%	32
9º B	13	81,25%	3 ¹⁴	18,75%	16

Fonte: A autora (2020)

Dentre os jovens com histórico de reprovação escolar, muitos tinham sido retidos por mais de uma vez, sobretudo quando se refere aos alunos da turma do 9º ano B. O quadro abaixo mostra o número de vezes que os jovens de ambas as turmas foram reprovados ao longo da trajetória escolar até o ano de 2018.

Quadro 4 – Perfil geral do número de reprovação das turmas de 9º ano A e B

Nº DE REPROVAÇÃO	UMA	DUAS	TRÊS	QUATRO	TOTAL
9º A	16	1	0	0	17
9º B	3	6	3	1	13

Fonte: A autora (2020)

Como pode ser percebido, a partir dos três quadros apresentados, a turma do 9º ano B era composta, substancialmente, por alunos com histórico de fracasso escolar, muitos chegando a ser considerados multirrepetentes. Ela também continha uma maioria de adolescentes e jovens com distorção série-idade, pessoas consideradas com idade avançada para a série que cursa. Nesse sentido, pelo fato de a turma do 9º B já ser aparentemente estigmatizada pelos motivos expostos, houve o cuidado de não selecionar apenas estudantes de lá para compor o grupo reflexivo, a fim de não reforçar esse estigma, considerando que era uma psicóloga na escola formando um grupo de alunos, ainda que esse não tivesse nenhuma relação com o caráter terapêutico.

Sendo assim, estabelecidos os critérios de escolha apresentados, foi possível a formação do grupo, ficando assim constituído: 13 alunos no total, 7 da turma do 9ºA

¹⁴ Uma das pessoas do 9º ano B, que respondeu “não” para a alternativa “Você já passou por alguma reprovação durante sua vida escolar?”, tinha 17 anos. Como a adolescente também respondeu “não” à questão “Já precisou deixar a escola por algum motivo?” e ela não fez parte do grupo, não se sabe o porquê da “defasagem série-idade”.

e 6 do 9ºB, 5 meninas e 8 meninos, sendo um deles, como já citado, o escolhido pela coordenadora da escola, e não pelo critério do questionário.

4.4.2 Grupo reflexivo de alunos

Para alcançar o objetivo de compreender a relação entre o discurso de meritocracia e a projeção de futuro dos adolescentes e jovens da pesquisa, se fez necessário ouvi-los. Para isso, foram realizados encontros em grupo com os alunos, os quais tinham como centralidade suas falas, percepções e perspectivas a respeito de diversas temáticas que envolviam vivências, escolarização, trabalho e projeções. Tais encontros foram chamados de grupo reflexivo, uma vez que esse tinha também como objetivo proporcionar momentos de reflexão e construção de questionamentos e problematizações. Ou seja, além de ser um modo de buscar informações importantes para a pesquisa, tal grupo tinha também, em seu bojo, um caráter formativo.

A esse respeito, é preciso afirmar, desde já, que proporcionar um espaço em que o jovem, aluno da escola pública, pudesse ser ouvido, se ouvir e dividir sentimentos, percepções, sonhos e projetos foi um dos principais motivadores para tentar transformar o grupo em um espaço potencialmente político. Colocar o grupo nesse lugar aconteceu na direção de tentar tornar os encontros grupais potentes para o “fortalecimento da voz e da vez” (VIÉGAS, 2007, p.115) dos jovens alunos da escola pública, grupo historicamente oprimido pelas estruturas sóciopolíticas e escolares.

A princípio, a proposta do grupo foi possibilitar a compreensão do processo de medicalização da educação e da sociedade e seu impacto no que os adolescentes e jovens esperavam e projetavam para o futuro, a partir da escuta das suas vivências. Com base na problematização das questões levantadas por eles a respeito da sua própria escolarização e do papel da escola em todo esse processo, seriam construídas relações entre a medicalização e a projeção de futuro trazida pelos participantes. Porém convém sempre lembrar que, em uma pesquisa qualitativa que se embasa, eminentemente, no trabalho de campo, os elementos centrais são os participantes, suas falas e as trocas geradas nessa relação. Desse modo, é

necessário compreender que, nesse tipo de pesquisa, o campo é capaz de mudar o direcionamento dos olhares previamente instituídos como centrais. Com base em todo o exposto, a presente pesquisa, teve que mudar seu foco durante a realização do grupo, pois a medicalização foi tangenciando os diálogos em alguns pontos, mas quem direcionou, de fato, as falas, colocações e modos de viver e projetar futuro foram os aspectos referentes à meritocracia, aos discursos que se pautam no esforço pessoal. É importante ressaltar essa mudança, pois ela é um dos indicativos capazes de mostrar o quanto o trabalho de campo é vivo e dinâmico e, nesse contexto, o quanto o grupo é uma ferramenta que se constrói e reconstrói, na mesma medida em que são capazes de reconstruir os olhares e focos da própria pesquisa.

A realização dos encontros em grupo permitiu uma compreensão um pouco mais aprofundada não só em relação à complexa vivência educacional e escolar dos adolescentes e jovens participantes, bem como aos aspectos concernentes à meritocracia, a adesão dos participantes a seu discurso e a relação desses dois aspectos à perspectiva futura dos jovens estudantes da escola pública. O grupo teve papel central na pesquisa, pois pode levantar uma série de temas importantes de serem debatidos, não perdendo de vista que esse é um instrumento que proporciona aos participantes momentos em que eles podem "falar, ouvir e refletir, de forma coletiva e aprofundada, as mais variadas versões sobre o tema do estudo" (VIÉGAS, 2007, p.115).

O grupo trouxe a possibilidade de entender a vivência do participante por ele mesmo e não pelo que é contado sobre ele. É o próprio jovem de maioria pobre e não branca, grupo historicamente silenciado, falando, sendo escutado e pensando crítica e coletivamente sobre sua vida, os problemas e desafios enfrentados, seu processo de escolarização, trajetória escolar, vida diária na escola e fora dela, angústias, sofrimentos, desejos, perspectivas, potências, dentre outros aspectos relevantes.

Antes de adentrar nos aspectos referentes à formação do grupo, é necessário ressaltar e compreender, à luz do referencial teórico adotado, que a presença da pesquisadora modifica o contexto pesquisado, pois, dentre outros aspectos, ela é alguém "de fora", que ocupa, intencionalmente ou não, o lugar da ciência, do saber científico. Como afirma André (1995), quando é realizado o trabalho de campo, se

entende que quando se chega ao local de pesquisa não se pretende e nem se consegue neutralidade, portanto, interage-se. O pesquisador afeta e é afetado pelo dia a dia daqueles atores sociais e vive-versa. Não há, nessa perspectiva, como não reconhecer o impacto da pesquisa nos participantes (e na pesquisadora), o que torna ainda mais necessário o cuidado com o modo de conduzir o grupo, que se torna mais do que um instrumento de pesquisa de campo.

Nesse contexto, o pesquisador se torna atuante e também parte do processo, ele é mais do que um simples observador ou membro do grupo reflexivo. Cabe a ele coordenar a atividade proposta, quais sejam: mediar falas, apontar visões contraditórias, complementares etc.; e preparar as atividades consideradas disparadoras para a discussão – sendo essas geralmente em um formato semidirigido, para dar possibilidade de mudanças e adequações com a demanda do grupo. O pesquisador torna-se o responsável direto pela existência e condução do grupo. Assumir esse lugar é uma tarefa complexa, pois cabe a ele o cuidado para manter a dupla postura de participante ativo e ao mesmo tempo um observador crítico (VIÉGAS, 2007).

O trabalho em grupo na configuração proposta foi desafiador, sobretudo porque a pesquisadora assumiu, como citado, duplo papel dentro dele. Conduzir o grupo, ouvir os membros e pautar temas foi complexo, de modo que era complicado fazer anotações ao longo dos diálogos e/ou atividades propostas no grupo. Essa dificuldade se dava tanto pelo receio da possível perda de acontecimentos – ditos e não ditos durante as falas – como pelo medo de que pudesse haver a criação de uma barreira entre a pesquisadora e os participantes, que poderia comprometer a fluidez do grupo e/ou inibir a participação de todos (VIÉGAS, 2007). Sendo assim, na tentativa de evitar ambas as questões trazidas, as anotações ao longo do grupo foram mínimas, sempre em palavras-chave, as quais eram revisadas depois, ao finalizar o encontro do dia.

Mesmo com a estratégia anteriormente apresentada, ainda havia riscos de perda de detalhes, por não ser possível estar com a atenção inteiramente voltada para todos os acontecimentos do grupo e também nas anotações das palavras. A fim de tentar minimizar essas possíveis perdas de detalhes, desde o primeiro encontro, foi combinado com os jovens alunos (apenas após eles aceitarem a proposta) o uso do recurso do gravador em todos os encontros. Houve a sugestão

de que não fosse gravado só as vozes, mas que também a imagem pudesse ser gravada. Porém o grupo preferiu que o registro fosse feito apenas pelo gravador, pois consideraram que a câmera inibiria a espontaneidade dos encontros. Nesse caso, o recurso tecnológico utilizado durante todo o campo foi o do gravador de voz presente no celular da pesquisadora. Todas essas gravações foram salvas também no computador para evitar a perda desses arquivos.

O referido grupo reflexivo tomou como base alguns propósitos do grupo focal, no sentido de usar técnicas e alguns pressupostos teóricos que fossem capazes de possibilitar reflexões complexas e profundas que gerassem questionamentos. Os conhecimentos relacionados ao grupo focal utilizados nos encontros foram aliados na busca por respostas pertinentes às temáticas da pesquisa, tanto no sentido de construir consensos quanto de apresentar divergências (MINAYO, 2014). A técnica do grupo focal se baseia na interação entre as pessoas para que o pesquisador possa obter informações e dados relevantes para a investigação proposta, a partir das percepções e pontos de vista dos participantes, obedecendo critérios previamente estabelecidos com base nos objetivos da pesquisa (MINAYO, 2014).

De acordo com Minayo (2014), para que seja garantida a realização de um trabalho grupal consistente, o grupo não pode abranger grande número de participantes. Para a autora, uma média de 6 a 12 componentes seria a configuração ideal para que se pudesse trabalhar bem as temáticas referentes à pesquisa. Baseada nessa lógica, antes mesmo da escolha dos participantes, para essa investigação, pretendia-se construir um grupo com 10 ou 12 pessoas, para que o espaço de fala fosse garantido a todos e as discussões e reflexões pudessem ser aprofundadas e bem debatidas no terreno do coletivo. Esse era também um número de componentes que minimizava a possibilidade de esvaziamento do grupo, caso houvesse faltas e/ou desistências ao longo do processo.

Durante o exame de qualificação, foi colocado pela banca que 10 participantes era um número alto de pessoas e que, para um bom funcionamento, o ideal era que fossem seis participantes, se estendendo, no máximo, a oito. Embora a sugestão tenha sido acatada, no momento da escolha através das respostas dos questionários, foi difícil sair de um universo de 48 pessoas para apenas seis. Por isso, e, de todo modo, considerando a possibilidade de faltas e desistências, foram escolhidos 12 participantes, que, posteriormente se transformaram em 13, devido ao

pedido da escola de inserir um aluno específico.

Como a pesquisa qualitativa é dinâmica e viva, o número de participantes atuantes até o final do grupo não foi de 13 pessoas, primeiro porque desses 13 alunos, dois, ambos da turma do 9º A, nunca estavam na sala de aula no momento em que havia a organização para o encontro acontecer. Portanto tais jovens nunca chegaram a fazer parte do grupo. Além disso, dos jovens que iniciaram no grupo, com o número total de 11 pessoas, nem todos prosseguiram até o final dos encontros, sendo esse finalizado com seis participantes: Diógenes (9º B), Djalma (9º B), Ivan (9º B), Joana (9º B), Marcos (9º B) e Steffany (9º A).

No primeiro encontro, estiveram presentes 10 dos 11 jovens alunos que circulariam no grupo, média que se manteve (com oscilação entre nove e dez) até o terceiro dos sete encontros totais. A partir do quarto encontro, o grupo passou a ter a presença de uma média de sete participantes, pois três jovens, dois do 9º A e um do 9º B, já haviam dito que não mais participariam dos encontros coletivos; os da turma A (Carine e Isadora), porque disseram estar preocupados com os estudos (já que os encontros aconteciam no horário de alguma aula, implicando em falta) e o da turma B (Jane) não deu justificativas à pesquisadora, apenas pediu para uma colega avisar que não mais iria, decisão que foi respeitada. Nos encontros posteriores – quinto, sexto e sétimo (último) – o grupo não contou mais com a presença de Paulo (9º A), que também justificou a desistência por motivo de preocupação com os estudos.

Portanto, devido ao percurso aqui contado, dos 11 jovens que iniciaram no grupo reflexivo, apenas seis permaneceram até o final do grupo, ainda que um deles (Diógenes) tenha faltado a alguns dos encontros. Pode-se considerar que cinco eram os jovens que compuseram o grupo reflexivo de forma ativa e participativa do começo ao fim: Djalma (9º B), Ivan (9º B), Joana (9º B), Marcos (9º B) e Steffany (9º A).

Como foi possível notar, desses seis alunos que ficaram até o final, cinco eram da turma B (Diógenes, Djalma, Ivan, Joana e Marcos) e apenas uma da turma A (Steffany). Os demais alunos (cinco jovens) continuaram sendo convidados para os encontros (a exceção do encontro final), mas, como já dito, a maioria justificava a impossibilidade de participação devido à aula que perderia e à preocupação com os conteúdos e a proximidade das avaliações. Além dessa motivação, acredita-se que

a maioria dos alunos que ficaram até o final foram os que viram mais sentido no grupo e nos assuntos discutidos nos encontros. Tal interpretação é viável, pois os que permaneceram, em sua maioria, faziam parte da turma B, a qual, como já dito, era composta por alunos mais velhos e com histórico de repetência.

Como já evidenciado no presente texto, os encontros foram realizados no interior da escola da qual os adolescentes e jovens faziam parte. Eles poderiam ser realizados em qualquer sala que tivesse disponível e que houvesse estrutura mínima para o funcionamento das atividades, que, no caso, eram cadeiras para todos, ventilador e porta. A maioria dos encontros aconteceu no laboratório de matemática, sendo apenas dois realizados em uma sala de aula comum, a qual não era utilizada no turno da tarde.

Os encontros precisaram acontecer durante a realização das aulas devido à disponibilidade dos alunos participantes e do próprio funcionamento da escola¹⁵. Os jovens não tinham possibilidade de frequentar a escola no contraturno por motivos diversos, inclusive trabalho, e nem a própria instituição poderia acolher a atividade em outro horário, fosse por ocupação de sala, fosse por horário de funcionamento da escola. Sendo assim, para garantir que o grupo acontecesse, foi estabelecido que haveria encontros uma vez por semana, com duração de 1h/aula (50 minutos), normalmente às quintas-feiras, em horários diferentes para não prejudicar nenhuma disciplina específica. Essa é uma questão que coaduna com a desistência de parte dos alunos, maioria da turma A, em participar do grupo reflexivo. Para continuar participando dos encontros, eles teriam que faltar algumas aulas, ainda que tenha sido tomado o cuidado de que cada semana fosse a aula de uma disciplina diferente

Quanto à organização do grupo, a princípio, foram pensados dez encontros com o coletivo de jovens estudantes. Porém, na ocasião do exame de qualificação, foi sugerido pela banca que dez encontros era um número extenso e que o grupo poderia ser feito em seis ou, até mesmo, quatro encontros. Ao iniciar o grupo, em outubro de 2018, foram propostos oito encontros, pois, assim, era possível ficar na escola até o final do ano letivo. Porém, como o campo é quem rege o processo da pesquisa, havia ciência de que tais encontros poderiam ser ampliados ou reduzidos,

¹⁵ Devido ao fato de os encontros do grupo reflexivo acontecerem em horário de aula, na tentativa de minimizar qualquer prejuízo aos adolescentes e jovens, foi combinado com a escola que os alunos que estivessem participando da pesquisa na ocasião teriam as faltas abonadas pelo professor da disciplina.

dependendo da disponibilidade e das demandas dos alunos, da escola e também da pesquisadora. Nesse caso, por uma demanda da escola, que estava com algumas atividades no mês de novembro, dentre elas, o projeto referente ao “Novembro Negro”, um encontro em grupo não pode acontecer e houve, então, sete encontros ao todo.

A princípio, havia a intenção de que todos os encontros em grupo fossem realizados a partir de propostas com atividades pré-elaboradas (mas não estanques) – como criação de textos, discussão e produções de vídeos, músicas, trechos de documentos etc. – para refletir e debater questões concernentes ao processo de escolarização, meritocracia, medicalização e projeção de futuro. Porém, embora tenham sido mantidos os eixos principais de discussão, os encontros se basearam, fundamentalmente, no diálogo. Essa estratégia foi adotada, pois foi possível perceber, no processo, que aquele grupo funcionava melhor a partir de uma conversa mais livre do que com propostas de atividades. Quando se propunha uma, eles demonstravam menos interesse e também certa preocupação em errar ou não corresponder a possíveis expectativas.

Os sete encontros foram realizados, portanto, basicamente a partir de conversas com os jovens participantes da pesquisa. Eram diálogos livres, mas com propósitos previamente definidos pela pesquisadora, sempre considerando que tais propostas não eram engessadas, poderiam se adequar a partir do que fosse trazido pelos adolescentes e jovens. Para cada encontro, foram definidos os eixos temáticos e as perguntas geradoras de discussão. Os eixos temáticos serviam como norte para que fosse garantido, de algum modo, que os temas relevantes para o campo da pesquisa fossem pautados e dialogados ao longo dos encontros. As perguntas disparadoras tinham como função iniciar o debate e também provocar nos jovens reflexões sobre as temáticas dialogadas. Cabe ressaltar que se tratava de perguntas disparadoras de diálogo e não perguntas e respostas estanques, como em uma entrevista diretiva. Elas também não representam todas as perguntas que aconteceram ao longo dos encontros, outras, fora as inicialmente propostas, foram surgindo à medida que as conversas iam acontecendo; eram tais diálogos que definiam as “novas” perguntas a serem provocadas.

Os encontros do grupo reflexivo ficaram, então, assim organizados, conforme demonstração na tabela abaixo:

Quadro 5 – Resumo dos encontros referentes ao grupo reflexivo (continua)

GRUPO REFLEXIVO	PARTICIPANTES	DIÁLOGOS INICIAIS	EIXO TEMÁTICO	PERGUNTAS DISPARADORAS
1º encontro	Carine Djalma Gustavo Isadora Ivan Jane Joana Marcos Paulo Steffany	Retomada dos objetivos da pesquisa; apresentação de todos os participantes, com nomes e o que esperam do grupo.	Questões gerais vivenciadas na adolescência e na juventude	1. O que é ser um adolescente/jovem? 2. E um adolescente/jovem estudante? 3. O que você acha que sofre de específico só por ser um adolescente/jovem? 4. Como acha que a sociedade o vê? 5. E a escola?
2º encontro	Diógenes Djalma Isadora Ivan Jane Joana Marcos Paulo Steffany	Retomada dos pontos principais do encontro anterior	Escolarização; Fracasso escolar; Dificuldade de escolarização	1. Como vocês se sentem como alunos? 2. O que é indisciplina/ser indisciplinado? Por que isso acontece? 3. O que acontece que faz o aluno passar por dificuldades na escola?
3º encontro	Diógenes Djalma Isadora Ivan Joana Marcos Paulo Steffany	Retomada dos pontos principais do encontro anterior	Possíveis motivações para a dificuldade de aprender na escola; Problematização do esforço pessoal	1. O que você faria de diferente se fosse educador da escola? 2. A boa ou má escolarização está apenas em questões individuais? 3. Existe algum fator em comum nos alunos das escolas públicas? 4. Existe alguma diferença entre as escolas públicas e as privadas? Por quê? 5. A qualidade da escolarização tem alguma coisa a ver com o poder público?

Quadro 5 – Resumo dos encontros referentes ao grupo reflexivo (continuação)

GRUPO REFLEXIVO	PARTICIPANTES	DIÁLOGOS INICIAIS	EIXO TEMÁTICO	PERGUNTAS DISPARADORAS
4º encontro	Djalma Isadora Ivan Joana Marcos Paulo Steffany	Retomada dos pontos principais do encontro anterior	Perspectivas após a conclusão do Ensino Básico	<ol style="list-style-type: none"> 1. No processo de escolarização, o que você acha que aprendeu até aqui? 2. O que acha que faltou? 3. O que você pretende fazer assim que concluir a escola? Por quê? 4. Quais elementos ajudam e quais atrapalham a chegar nesse lugar?
5º encontro	Djalma Ivan Joana Marcos Steffany	Retomada dos pontos principais do encontro anterior	Discussão sobre a política de cotas	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que muda com a existência das cotas? Muda alguma coisa? 2. Para quem respondeu no encontro passado que pretende fazer faculdade ao terminar a escola, acha que as cotas facilitam? Por quê? 3. Vocês acham que quem entra na universidade pelas cotas sofre algum tipo de preconceito? Por quê? 4. Como vocês acham que as pessoas, em geral, enxergam a política de cotas? O que elas pensam sobre isso? 5. E vocês, o que pensam a respeito das cotas?
6º encontro	Djalma Ivan Joana Marcos Steffany	Conversa sobre como poderia ser o futuro	Projeção de futuro	Atividade sugerida: "Pense que o ano é 2028 e escreva uma carta endereçada a você mesmo, para o você do ano de 2018. Como está a sua vida? O que aconteceu nesse período? Lembre, a data é 28/11/2028."

Quadro 5 – Resumo dos encontros referentes ao grupo reflexivo (conclusão)

GRUPO REFLEXIVO	PARTICIPANTES	DIÁLOGOS INICIAIS	EIXO TEMÁTICO	PERGUNTAS DISPARADORAS
7º encontro	Diógenes Djalma Ivan Joana Marcos Steffany	Combinados referentes às entrevistas individuais; Retomada das questões referentes ao sigilo; Convite para a defesa da tese em 2020.	Retomada de todos os encontros; avaliação de como foi participar do grupo; Críticas, elogios, sugestões; despedida.	1. Como foi para vocês participar do grupo? 2. O que acham que motivaram vocês a permanecer até o final? 3. O que foi bom? 4. O que foi ruim? 5. Tem algo que queira dizer que ainda não disse?

Fonte: A autora (2020)

Aqui é importante ressaltar que o encontro referente às cotas surgiu a partir da demanda dos próprios alunos participantes. No encontro anterior, ao discutir o que se pretendia fazer após o término do Ensino Básico, o tema “cotas” surgiu e eles, como desconheciam a política, pediram para o encontro posterior ser sobre esse tema e não sobre a discussão de um filme, como havia sido previamente combinado.

Por fim, ao final da realização de cada encontro em grupo, as lembranças dos acontecimentos e sentimentos foram transformadas pela pesquisadora em relatos ampliados (um deles presente no apêndice F). Tais relatos têm como característica tanto os aspectos descritivos das situações quanto as impressões deixadas por aquela vivência. Ele tem esse formato, pois tenta abarcar o maior número de detalhes sobre os acontecimentos, a fim não só de garantir a maior diversidade de informações, mas também para a pesquisadora entender quais foram os sentimentos daquelas vivências e o que isso pode ou poderia tocar à pesquisa e as relações intrínsecas a ela (VIÉGAS, 2007).

Ao final dos sete encontros em grupo, após ouvir diversas vezes as gravações referentes a cada um deles, também foi feita a transcrição literal de diversos trechos, ressaltados pela própria pesquisadora como importantes para a análise da pesquisa e também para o uso das informações e falas em citações diretas e indiretas nas

seções da presente tese. Transcrever tais trechos de modo literal é fundamental para não perder detalhes das falas e nem dar vazão a interpretações errôneas a respeito do conteúdo dos encontros.

Como já afirmado, embasado nos pressupostos do grupo focal, o grupo reflexivo buscou assumir, também, um papel formativo em que as discussões fossem além de um meio de levantamento de informações. Buscou-se, com o grupo, construir diálogos e intervenções que tornassem possível que os encontros tivessem também um caráter potencialmente político e formativo, o qual trouxesse, em seu bojo, a crítica referente às experiências vivenciadas por cada um deles (VIÉGAS, 2007). Houve muita troca e aprendizagem no grupo, o que proporcionou a sensação de construção coletiva e fluidez nos encontros. A partir dele, tanto os alunos como a pesquisadora puderam conhecer múltiplas realidades, cada um a partir de sua ótica e experiências particulares. Também foi gerada nos encontros a possibilidade de pensar e repensar temáticas e vivências importantes não só para a pesquisa em si como também para contribuir com o fortalecimento político das práticas coletivas, uma vez que houve um movimento de tentar que as pautas dos encontros gerassem impacto naquilo que se compreende como vida e modo de viver, bem como de projetar o futuro. Portanto, a intenção dos encontros em grupo foi também promover o que Patto (1997; 2010a) chama de ação problematizadora, no sentido de tentar que eles indagassem os motivos pelos quais ocupam os lugares que ocupam na sociedade, ressaltando as condições objetivas – históricas, sociais, educacionais, etc. – imbricadas no processo.

É preciso reiterar, por fim, que nesses encontros o que se pretendeu foi possibilitar um espaço de escuta, diálogo e debate coletivo provocador e entusiasmado (MINAYO, 2014) sobre as temáticas citadas e, sobretudo, à meritocracia como produtora e produto dos processos medicalizantes. Desse modo, associado à ação problematizadora citada no parágrafo anterior, o objetivo do grupo reflexivo era tornar esse espaço coletivo em potente para o aprofundamento crítico da discussão, sempre respeitando a liberdade e a multiplicidade de opiniões e pontos de vista; construindo, sobre as diferentes perspectivas, um conjunto de questões comuns importantes de serem pensadas e debatidas, devido ao seu potencial disparador de transformação.

4.4.3 Entrevista

A realização de entrevistas é um instrumento interessante no método qualitativo, sobretudo no processo de trabalho de campo, pois possibilita compreender a relação dos participantes da pesquisa com o tema a partir de uma fala mais direcionada. A entrevista é, segundo Minayo (2014), uma iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa, através de uma conversa, que mantém em vista seu objetivo. Desse modo, não se trata de uma conversa neutra e despreziosa, pois é um instrumento de pesquisa de campo, que busca informações, a partir dos fatos relatados pelos atores. Ela se define, portanto, como uma conversa a dois com critérios e propósitos bem definidos (CRUZ NETO, 1994).

Na presente pesquisa, esse foi um instrumento que se tornou fundamental não só por ser capaz de auxiliar na complementação de algumas informações que não tinham sido possíveis de alcançar durante os encontros em grupo, mas também por trazer um ambiente mais intimista, o qual tornou possível a existência de falas muito abertas, sinceras e profundas. Ter um momento de uma entrevista formal e gravada foi crucial para retomar algumas questões trazidas nos encontros em grupo, aprofundar tais relatos e trazer temas ainda não debatidos ou abordados superficialmente. As falas dos jovens nas entrevistas embasaram diversas análises cruciais para a compreensão do objeto de pesquisa e, em consequência disso, foram importantes para o desenvolvimento das categorias teóricas utilizadas.

A princípio, ainda na ocasião do projeto de pesquisa, a expectativa era de que seriam realizadas entrevistas semidirigidas com todos os alunos participantes. Mas, durante a realização do grupo, a partir dos diálogos gerados nele, foi possível perceber quais alunos se destacavam como fundamentais para ouvir um pouco mais o que tinham a dizer, baseado nas vivências trazidas por eles, como inserção no mercado de trabalho, questões relacionadas à discriminação e também a aderência ao discurso meritocrático, mesmo diante de relatos de desigualdade. Foram entrevistados quatro dos seis alunos que permaneceram assiduamente nos encontros: Ivan, Joana, Marcos e Steffany. Esses jovens eram os mais participativos no grupo e também os que mais se mostravam interessados em conversar um

pouco melhor a respeito das temáticas debatidas ao longo dos encontros. Isso não quer dizer que os demais jovens foram “excluídos” da entrevista por uma suposta falta de interesse. Primeiro porque não houve exclusão de nenhum deles, segundo porque se não houvesse interesse por parte desses jovens, eles não frequentariam o grupo até o final. Os critérios não perpassavam por essa questão – participação –, pois, além do já posto, é importante frisar que o fato de não falar abertamente ou com a mesma intensidade que outros membros do grupo durante os encontros não significa falta de interesse em participar, isso pode comunicar uma série de questões. Nessa direção, foram quatro entrevistados e não seis, pois, além do já exposto, na ocasião do último encontro, foi colocado para todos os adolescentes e jovens que a entrevista seria realizada com quem tivesse vontade de participar, pois, assim como a participação no grupo, ela não era algo obrigatória. Para isso, foi acordado que a pesquisadora estaria na escola no dia da entrega do resultado final para entrevistar quem pudesse e quisesse. No dia combinado, dos seis jovens alunos, apenas quatro compareceram à sala que a pesquisadora indicou, logo ao chegar à escola, que estaria esperando por eles. Esses quatro jovens foram à referida sala, tanto para realizar a entrevista naquele momento – no caso de Marcos – como também para pedir para combinar outro dia – Ivan, Joana e Steffany – devido ao fato de terem compromisso depois dali. Os pedidos foram acatados e os três jovens participantes foram entrevistados em outros três dias, esses acordados entre eles e a pesquisadora.

Não coincidentemente, foram entrevistados os quatro adolescentes e jovens que mais se destacaram nos encontros do grupo reflexivo devido ao seu protagonismo, bem como a algumas colocações ao longo dos diálogos que ocorreram nos encontros, como, por exemplo, questões relacionadas ao trabalho, à meritocracia como único meio de “vencer na vida” e aos aspectos referentes à projeção futura de uma “vida normal”. Não se quer afirmar com isso que os outros dois jovens não poderiam contribuir com a pesquisa, mas é preciso dizer que eles eram menos assíduos e participativos no grupo, além do fato de que não demonstraram tanto interesse em conceder as entrevistas como os demais.

Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, existia um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, no qual constavam oito questões norteadoras, que se desdobravam em outras, a saber: 1. Conte-me como foi/é sua vida como aluno até

aqui.; 2. Como você acha que as pessoas da escola percebem você? Por quê?; 3. Você concorda com esse pensamento?; 4. O que você faria de igual e o que faria de diferente se fosse educador?; 5. Alguma vez já se sentiu ofendido, humilhado ou discriminado na escola ou fora dela? Como foi isso? Por que acha que isso aconteceu/acontece?; 6. Você acredita que a escola influencia no que você projeta para o futuro? Por quê?; 7. O que você acha que influencia seu futuro?; 8. O que seria ter um futuro bem sucedido e por quê?¹⁶.

Durante a realização da entrevista, foi feito o exercício de tentar deixar, ao máximo, os jovens falarem livremente sobre os assuntos, tornando tal momento mais próximo a um diálogo do que a uma mecânica busca de informações. Segundo Alves (1991), é importante que as entrevistas qualitativas sejam pouco estruturadas, assemelhando-se mais a uma conversa do que a uma entrevista formal. Embora tenha existido um roteiro pré-elaborado comum a todos (apêndice G), foi evitada a imposição de perguntas estanques e os alunos participantes foram convidados a falar sobre alguns temas, aprofundar assuntos ainda pouco explorados, mas sempre permitindo uma contínua transformação do roteiro previamente elaborado.

Essa transformação citada é percebida quando se torna notória a diferença de uma entrevista para outra. Embora elas tenham temáticas comuns, uma vez que o roteiro era comum a todos, o conteúdo das falas diverge bastante de uma entrevista para outra. Ao longo das entrevistas dialogadas, foram emergindo perguntas específicas para cada um dos entrevistados, a partir das especificidades das suas falas. Além das questões que eram expostas por eles a partir das suas vivências individuais, o conteúdo das entrevistas também divergia a respeito das questões trazidas na ocasião dos encontros em grupo que precisavam ser mais bem debatidas.

Três das quatro entrevistas foram realizadas na própria escola, uma depois da entrega do resultado do final do ano, outra após a prova de recuperação e a terceira no início do ano letivo posterior à realização do campo (2019). A única entrevista realizada fora da escola aconteceu em um restaurante, escolhido pela jovem entrevistada, situado no mesmo bairro do colégio, durante um almoço.

As entrevistas tiveram durações diferentes: com a menor, com 32 minutos e a

¹⁶ Conferir o roteiro de entrevista completo no apêndice G, anexado ao final da presente tese.

maior, com 01 hora e 48 minutos. Todas elas foram fluidas e dialogadas, com espaço para descontração e alguns desabafos, demonstrando que havia ali uma relação de confiança, conquistada, possivelmente, ao longo da convivência dos encontros em grupo.

Segue quadro abaixo a respeito de cada entrevista, seu local e duração, a fim de tornar mais claras as informações trazidas nos dois parágrafos anteriores.

Quadro 6 – Entrevista com os jovens participantes

ENTREVISTADO (A)	LOCAL	DURAÇÃO
Ivan	Colégio Estadual	1h48m22s
Joana	Colégio Estadual	32m46s
Marcos	Colégio Estadual	39m21s
Steffany	Restaurante X	1h01m51s

Como consta no item referente aos aspectos éticos da presente seção, em todas as entrevistas foi reforçada a informação de que o conteúdo daquela conversa era sigiloso e que ninguém mais, além da pesquisadora e sua orientadora, saberia a identidade das falas. Ficou acordado, em todas elas, que, assim como em relação às falas realizadas durante os encontros em grupo, sempre que fosse necessário usar um trecho da entrevista, a pessoa seria representada por um codinome, esse escolhido por eles.

A transcrição da entrevista foi feita pela própria pesquisadora, pois a possibilidade de escutar novamente e com atenção o material gravado já se configurou como o início da análise da entrevista. O processo de transcrever permitiu pensar melhor sobre algumas questões não notadas no momento da realização da entrevista, bem como foi por meio dele que também se tornou possível reviver as palavras, observar ditos e não ditos, tons, risos, sussurros, pequenos silêncios e modos de falar que ocasionalmente possam ter escapado no momento da entrevista e que, tantas vezes, comunicam questões cruciais para a compreensão do seu próprio conteúdo (VIÉGAS, 2007).

Finalmente, por se tratar de uma pesquisa que se pretende cuidadosa com seus participantes, foi dito a cada um deles que todas as entrevistas estariam disponíveis para o acesso de todos que quisessem vê-las. Ou seja, todos poderiam, ao final da transcrição, ter acesso ao conteúdo da sua entrevista individual, caso

fosse solicitado, a fim de que eles pudessem conferir se aquilo que está escrito condiz com o que eles quiseram afirmar ao longo da conversa. Abrir o acesso do conteúdo das transcrições aos entrevistados, além de ser um cuidado importante com o participante, minimiza possíveis erros de interpretação, garantindo, assim, um maior aproveitamento do conteúdo presente nela.

Os adolescentes e jovens participantes não manifestaram interesse em ver as transcrições das entrevistas, mas demonstraram querer ter acesso às falas que fossem usadas no trabalho. Dessa forma, a fim de manter a ética e o respeito aos participantes em todas as etapas da pesquisa, ao final da construção das seções de análise, todos os trechos das falas dos adolescentes e jovens usados ao longo dos escritos, tanto os referentes aos encontros em grupo, como às entrevistas individuais, foram enviados individualmente por *e-mail* (um deles por *whatsapp*) a todos os participantes da pesquisa. Eles leram e deram retorno, dizendo estarem cientes e de acordo com os trechos utilizados. Além disso, demonstraram estar contentes em ter sido contemplados e agradecidos com o fato de a pesquisadora ter feito questão de devolver as falas antes da defesa e publicação da tese. Assim sendo, como dito na subseção referente aos aspectos éticos da pesquisa, não há nenhuma fala usada ao longo da presente tese que não tenha sido vista e aprovada pelos participantes.

4.5 ANÁLISE DO MATERIAL DA PESQUISA

O método qualitativo adotado na presente pesquisa tem como característica certa flexibilidade (sem perder o rigor científico), uma vez que o campo foi quem assumiu o papel central do processo de pesquisa. Nesse sentido, o foco do olhar foi modificado, ajustado, à medida que os encontros grupais avançavam e as entrevistas eram realizadas, portanto foi ele o condutor que guiou o olhar para os aspectos que mereceram maior aprofundamento (ANDRÉ, 1997). A análise acompanhou todo o processo de investigação, não sendo restrito apenas ao final da pesquisa (ALVES, 1991), (re)conduzindo olhares e perspectivas, assim como exemplificado algumas vezes ao longo desse texto.

Ainda assim, entendendo que a análise de uma pesquisa qualitativa é

complexa e merece aprofundamento, sua fase mais concentrada foi ao final do trabalho de campo. Esse foi o momento em que, com as informações advindas do campo já em mãos, houve o levantamento de todos os materiais da pesquisa e sua interpretação assumiu uma forma mais definitiva, ganhou direcionamento para formulação das categorias analíticas (ANDRÉ, 1997).

Fundamentada em André (1997), foram feitas leituras e releituras exaustivas de todo o material abarcado ao longo do campo, até que o seu conteúdo estivesse impregnado, uma vez que “nestas leituras sucessivas vão aparecendo as dimensões mais evidentes, os elementos mais significativos, as expressões e as tendências mais relevantes” (ANDRÉ, 1997, p.44). Nesse período, foram feitos grifos no material e diversas anotações no caderno, elementos que facilitaram a sua divisão em conjuntos de temas que dialoguem entre si, o que, posteriormente, se transformaram em categorias analíticas.

É importante salientar aqui que se pretendeu analisar não só a complementaridade com a problemática inicial da pesquisa presente nos registros do campo e nas entrevistas, como também as discrepâncias e contradições advindas dos encontros grupais e individuais, pois, como afirma Viégas (2007), subtrair os aspectos que destoam e ter uma pesquisa completamente linear é ser desonesto com o campo e negar o pressuposto básico do que seja método qualitativo. Em uma pesquisa dessa ordem, o campo é sua fonte principal de descobertas, linearidades e rupturas e não um meio de constatar uma ideia preconcebida, questão que a pesquisa tentou, a todo tempo, se afastar.

O desejo era, durante o percurso, construir um campo em que fosse possível estabelecer vínculos de confiança e respeito, uma relação que fosse além das formalidades estáticas de pesquisador x participante. Por isso, houve, a todo o momento, uma preocupação de fazer uma leitura cuidadosa do material, que pudesse fazer valer a confiança estabelecida durante o grupo e as entrevistas e que mantivesse o mesmo respeito ao tratar das pessoas e suas histórias.

A tentativa de uma análise cuidadosa contou com um referencial teórico igualmente preocupado com a ética e o respeito ao contexto educacional e político da escola pública, pois, como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989), é o referencial teórico que define os rumos do olhar do pesquisador para a realidade pesquisada.

Portanto a análise do material foi feita de modo a levar em consideração a diversidade de visões de mundo e formas de compreensão e perspectivas dos alunos presentes nos encontros, de maneira que tornasse possível a construção de um trabalho que se afastasse, ao máximo, de julgamentos, preconceitos e estereótipos; esses já tão disseminados a respeito da juventude brasileira, sobretudo a pobre e negra.

Espera-se, com a realização deste trabalho, poder chamar atenção para a escuta do que os adolescentes e jovens alunos da escola pública têm a dizer (e ensinar) sobre seu processo de escolarização, compreensão de discursos meritocráticos e medicalizantes e a implicação de todos esses aspectos na projeção de futuro. Almeja-se, portanto, contribuir para a reflexão crítica acerca das questões concernentes à adolescência e juventude pobre e não branca, sobretudo no que tange à naturalização das concepções construídas historicamente sobre eles, com destaque às referentes ao processo de escolarização e à criminalização da juventude pobre e preta.

Acreditando ser a pesquisa também um ato político implicado numa visão de mundo, a realização dela torna-se um modo de lutar pelo rompimento de concepções naturalizadas e cristalizadas, apostando no potencial transformador da escuta e do diálogo junto aos adolescentes e jovens pobres e não brancos, alunos da escola pública, os quais foram e são historicamente silenciados.

Na busca pela não cristalização e pela compreensão abrangente dos fenômenos com os quais a pesquisa se deparou, a presente tese buscou fazer uma análise, em todas as suas seções, que levasse em conta a implicação dos marcadores sociais, como raça, classe e gênero. Tal análise foi feita sem sobrepor uma categoria à outra, mas também, e, sobretudo, sem desconsiderar que um marcador está relacionado ao outro na produção e manutenção das desigualdades, dos discursos ideológicos de meritocracia e dos lugares de privilégio.

A pesquisa tentou fazer a análise das categorias teóricas advindas do campo, inspirada no conceito de interseccionalidade. Para isso, tomou como base o que estudiosas referências na área, como Díaz-Benítez e Mattos (2019), trazem a respeito da temática. Sobre interseccionalidade, as referidas autoras afirmam que

As perspectivas interseccionais surgem na década de 1990 no campo dos estudos de gênero, mais precisamente no marco teórico do feminismo negro. A reflexão sobre o cruzamento ou a interseção (como a área compartilhada por diferentes conjuntos) entre gênero, raça e classe pautou os importantes debates que inauguraram o que hoje se convencionou chamar de feminismos interseccionais, desdobrando-se na análise de diversas outras categorias. A análise interseccional privilegia a discussão de experiências e vivências que articulam categorias que, historicamente, foram conceituadas isoladamente (como, por exemplo, quando pensamos o gênero sem darmos atenção aos marcadores raciais, ou de classe, que atravessam determinada experiência) (p. 67).

Embora interseccionalidade não seja um conceito repetido ao longo das seções, a análise da pesquisa foi feita através desse viés. Nos escritos do trabalho, sempre que se fala em um dos marcadores sociais presentes na vivência dos jovens participantes, com destaque para os de raça, classe e gênero, é ressaltado que eles não são e nem estão desarticulados; pelo contrário, tais marcadores, articuladamente e em conjunto, impactam na realidade de cada um deles e no que eles trazem de contribuição para a pesquisa.

É também a partir da análise desse recorte interseccional, que se torna possível compreender na tese o lugar e as possibilidades de análise da própria pesquisadora. Sua visão de mundo não está desassociada dos marcadores sociais. Embora haja um trabalho na direção da desconstrução de privilégios, trata-se de uma pesquisadora branca e de classe média, portanto privilegiada, analisando vivências de jovens, estudantes da escola pública, pobres e não brancos, os quais vivenciam as questões trazidas na pesquisa de um outro lugar. Essas questões geram implicação e, portanto, não podem ficar fora de análise como se fosse possível inibi-las no momento em que se realiza a pesquisa e se escreve sobre ela. Levar isso em consideração é tentar partir do lugar da não neutralidade de modo mais concreto e compreender que as expectativas, análises e até mesmo os escritos da tese, aqui apresentados, não podem ser entendidos de modo descontextualizado.

Interseccionar raça à classe e ao gênero vai na direção de entender que, no contexto, esses marcadores se entrelaçam nas vivências dos jovens participantes. Um marcador não está acima do outro, mas todos eles, nesse caso, o de raça, classe e gênero, determinam, juntos, questões fundamentais para compreender o contexto social do qual essas pessoas fazem parte e as vivências, concepções e

projeções geradas a partir dele. Nas palavras das citadas autoras, na interseccionalidade: “não partir do fato de que existem de modo estanque sujeitos mais oprimidos do que outros são fundamentais para uma análise atenta a contextos de interação, histórias e situações conjunturais” (DÍAZ-BENÍTEZ e MATTOS, 2019, p.79).

Assim, interseccionalidade [...] consiste em entender as relações sociais como construções simultâneas em distintas ordens de raça, classe, sexo e gênero, sempre levando em conta os diferentes contextos sociais e históricos. Isso nos permite observar as possibilidades que têm os agentes sociais de esticar ou reduzir uma faceta de sua identidade, a depender do contexto determinado, ou de que, na interação social, um daqueles signos seja mais facilmente manipulado como marcador principal (DÍAZ-BENÍTEZ e MATTOS, 2019, p. 80, 81).

É necessário entender que todas as seções da presente tese não falam de qualquer juventude, mas da juventude pobre e não branca. É na articulação entre os marcadores sociais que são constitutivos à vida dos participantes, sobretudo de raça e classe, que serão compreendidas suas falas, concepções e projeções. Tal exercício de análise foi feito levando em consideração, claro, que, embora todos sofram impacto dos marcadores de raça, classe e gênero, eles são indivíduos, os quais vivenciam de modos distintos questões referentes às desigualdades sociais, opressões e exclusão, dentre outros aspectos experienciados por eles¹⁷.

A compreensão do contexto é um dos grandes diferenciais de uma análise interseccional (DÍAZ-BENÍTEZ e MATTOS, 2019). Nesse sentido, todo o conteúdo presente nesta tese parte de uma análise interseccional com recorte de marcadores de classe, de raça e de gênero, os quais são fundamentais para a contextualização e compreensão das falas, modos de vida, visões de mundo e projeções de futuro trazidos pelos jovens participantes, que serão apresentados ao longo das seções a seguir.

¹⁷ Isso não quer dizer que este trabalho acredita ser ilegítimo o que passam os jovens brancos e de classe média, estudantes de escolas privadas, mas reafirma em suas análises que seus dilemas, questões e projeções são diferentes dos vivenciados pelos jovens negros e pobres, estudantes de escola pública e moradores de bairros periféricos, justamente por causa dos referidos marcadores sociais.

5 MERITOCRACIA E A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES: O MITO DO ESFORÇO PESSOAL NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FUTURO

*Você deve notar que não tem mais tutu
e dizer que não está preocupado
Você deve lutar pela xepa da feira
e dizer que está recompensado
Você deve estampar sempre um ar de alegria
e dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
e esquecer que está desempregado*

*Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com o teu Carnaval?*

*Você deve aprender a baixar a cabeça
E dizer sempre: "Muito obrigado"
São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser homem bem disciplinado
Deve pois só fazer pelo bem da Nação
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um Fuscão no juízo final
E diploma de bem comportado*

*Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com o teu Carnaval?*

*Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal*

*E um Fuscão no juízo final
Você merece, você merece*

*E diploma de bem comportado
Você merece, você merece*

*Esqueça que está desempregado
Você merece, você merece*

*Tudo vai bem, tudo legal
(Gonzaguinha – Comportamento Geral)*

Os relatos dos alunos participantes da pesquisa foram, na maior parte das vezes, fundamentados nas questões referentes à meritocracia. Suas vivências escolares, bem como as perspectivas relacionadas à projeção de futuro estiveram baseadas em argumentos pautados, basicamente, no esforço e mérito pessoal.

Devido a isso, a meritocracia se tornou temática central no trabalho, já que foi ela que conduziu falas, percepções de mundo e perspectiva de futuro.

Desde já, vale ressaltar que essa forma de enxergar sucesso e/ou fracasso baseado no mérito pessoal não é particular a esses alunos participantes, é o modo hegemônico de conceber as estruturas sociais no sistema capitalista; cabendo a esses (e outros) jovens o papel de, na maioria das vezes, reproduzir tal ideologia, imposta e construída ao longo da história.

Sem se ater ao vasto rebuscado histórico a respeito dos pressupostos econômico-sociais da escolarização e das relações de trabalho, é preciso, minimamente, lembrar e compreender que a visão de que o sucesso depende, fundamentalmente, do indivíduo, bem como a confiança em uma sociedade igualitária a partir de esforços individuais, contribuem para a crença na liberdade individual. Esse modo de pensar, como já visto no capítulo teórico da presente tese, nada mais é do que o liberalismo clássico, tal como formulado pelos filósofos e economistas dos séculos XVII-XVIII, o qual pauta a ideologia política burguesa (PATTO, 2010a) e que se intensificou e se tornou modo de vida na racionalidade neoliberal de funcionamento da sociedade e das relações humanas.

Diante dessa lógica imposta e naturalizada, como já é sabido, a falaciosa meritocracia daria oportunidades iguais a todos, de forma que, para “vencer na vida”, “chegar lá”, caberia a cada um “lutar até o fim”, “não desistir”, “mesmo que não seja fácil, tem que ter determinação”. Essas frases ditas por quase todos os participantes da pesquisa, em diversos momentos de diálogo, são comuns na estrutura social capitalista. Os jovens participantes usaram essas expressões quando as temáticas eram o futuro e as dificuldades encontradas no caminho para a conclusão do Ensino Básico e a entrada no mercado de trabalho. Todas as falas salientam o aspecto individualizado de lutar, solitariamente, para conseguir uma qualidade de vida mínima necessária para “viver bem”, o que, na visão deles, significava dispor de acesso a direitos básicos, como moradia e alimentação diária.

Aqui é preciso reiterar que, como exposto na seção sobre meritocracia e neoliberalismo, a “luta” trazida por eles expressa a batalha diária pela sobrevivência. Eles se referem a uma luta percebida e vivenciada em uma perspectiva individual, sem se dar conta de que essa condição, a de lutar, pode ser transformada

politicamente. Portanto, quando essa palavra “luta” aparece nas falas dos jovens, ela é na direção do esforço e empenho constante pela sobrevivência, e não como luta política, em um sentido mais revolucionário do termo.

Os trechos a seguir são das entrevistas realizadas com Marcos, Steffany e Ivan, respectivamente, e ilustram o quanto está enraizada e naturalizada a perspectiva de que conseguir um lugar social minimamente aceitável, como ter trabalho, casa e bens de consumo, depende de cada pessoa e do quanto ela está disposta a se dedicar ao trabalho e aos estudos, custe o que custar.

Marcos: Para conseguir coisas a gente vai trabalhando, trabalhando... Pensa alto (áudio baixo)

Ariane: A gente o que? Pensa alto?

Marcos: É, aí só... Mais.

Ariane: Vai trabalhando, trabalhando, e é trabalhando que chega lá?

Marcos: É, eu acredito que sim.

Ariane: E todo mundo que trabalha, chega lá? Onde é “lá”?

Marcos: Lá? Lá é lá. (risos)

Ariane: Lá é lá e onde é lá?

Marcos: Uma vida bem-sucedida.

Ariane: Financeiramente bem-sucedida?

Marcos: Isso.

Ariane: E todo mundo que trabalha chega nessa vida bem-sucedida?

Marcos: Não.

Ariane: Não?

Marcos: Não.

Ariane: E por que você acha que não?

Marcos: **Desistem. Não aguenta.**

Ariane: E se ninguém desistisse? Todo mundo “chegaria lá”?

Marcos: Acho que sim.

Ariane: **Então a pobreza não existiria se ninguém desistisse?**

Marcos: **Acho que sim...** (risos)

Na mesma direção de ressaltar que o importante para alcançar a vida que almeja é se esforçar e nunca desistir, ainda que, para isso, seja preciso aguentar qualquer coisa, segue um trecho da entrevista de Steffany:

Steffany: [...] Mas aí é que está, você não pode se deixar levar pelo que as pessoas ficam falando. Muito pelo contrário, **você tem que mostrar que você pode, que você quer**, tem que se mostrar com suas atitudes, que você pode, que você gosta, **que você vai conseguir. Você pode tudo hoje em dia, só basta você correr atrás e querer.**

Ariane: E todo mundo que corre atrás e que quer, consegue?

Steffany: Algumas pessoas sim e algumas pessoas não.
 Ariane: E por que umas não?
 Steffany: Porque algumas pessoas não têm... Vamos supor, condição. Ou **porque alguns acham que não são... capazes de conseguir aquilo que ele quer**. Então... Não gostam.
 Ariane: Não gostam? Como assim?
 Steffany: É, sei lá, não entendo.
 Ariane: As pessoas não gostam de quê? Não entendi.
 Steffany: É... tipo assim... **eu acredito que você com um querer, consegue**.
 Ariane: Com querer consegue?
 Steffany: Uhum. Com querer, consegue.
 Ariane: Mas minha pergunta é: todas as pessoas que querem, conseguem? Todas?
 Steffany: **Se a pessoa correr atrás, batalhar muito, muito, muito, muito, muito**, acho que **ela consegue sim. E não desistir nunca**.
 Ariane: Não desistir nunca?
 Steffany: Por mais que você não tenha conseguido uma vez, quem sabe na segunda, na terceira, na quarta, na quinta? **Nunca é tarde para você correr atrás do seu objetivo, do seu sonho**.
 Ariane: Mas aí quem você acha que não alcança o sonho é só porque desistiu no meio do caminho?
 Steffany: Algumas pessoas sim.
 [...]
 Steffany: **Tem que correr atrás**.
 Ariane: E o que é correr atrás?
 Steffany: **Insistir. Nunca desistir, ter fé, que um dia você vai conseguir**.

Com base no mesmo viés de aderência ao discurso do esforço pessoal como único modo de lograr algum tipo de êxito na vida, Ivan defende que, para realizar um sonho, como, por exemplo, o de ter uma casa, depende unicamente de si e das suas atitudes individuais:

Ariane: E o que seria vencer na vida? E aí eu te libero porque acho que já bateu o intervalo.
 Ivan: Vencer na vida para mim é quando a pessoa sonha em ter alguma coisa que venha a te interessar e, **através do estudo, você consiga chegar lá**. No caso, um exemplo, se você sonha em ter uma casa, aí você está estudando, aí você sonha em ter uma casa. Aí **você vai estudar, vai se estruturar para poder ter um trabalho que tenha a possibilidade de te dar uma casa e você conseguir realizar seu sonho**.
 Ariane: Isso é vencer na vida.
 Ivan: Eu acho que é.
 Ariane: E **para chegar lá depende de que?**
 Ivan: **Só de mim**.
 Ariane: Só de você?
 Ivan: Só de mim.
 Ariane: Nada mais?

Ivan: **Nada mais**, porque, tipo assim, eu acho que eu que **tenho que ter meu foco**.

Ariane: E **quem não vence na vida é porque não teve foco?**

Ivan: Porque... **Eu acho que é porque não tem o interesse**. Não tem o interesse de estudar. Então, eu acho que é muito difícil a pessoa conseguir alguma coisa na vida sem o estudo.

É possível notar que, embora haja reconhecimento de que nem todos “chegam lá”, como afirmado por Marcos, e Steffany tenha dito que algumas pessoas não conseguem alcançar seus objetivos por não terem “condição”, o que eles e os demais verbalizam é que depende do esforço e vontade de cada um, individualmente. Está subscrito nessas falas que, mesmo que não haja “condição” igualitária para todos, que a realidade nem sempre seja propícia para a realização dos sonhos e projeções, o que se sobressai mesmo é sua capacidade de manter a força de vontade e a batalha diária, ainda que exaustiva, sem desistir. Para Dardot e Laval (2016), na lógica neoliberal “a polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania” (n.p); é cada um por si, a partir dos seus próprios esforços e méritos.

Crer que depende apenas de si, do próprio suor, vontade, estudo e força de trabalho é ter a desigualdade ocultada, sem reconhecimento da imposição de uma sociedade de classes. São falas e percepções de caráter alienado, sendo o conceito de alienação adotado aqui, o preconizado pelo materialismo histórico-dialético, o qual, desde o trabalho estranhado, oriundo do sistema capitalista, transforma as pessoas em mercadoria, tornando-as alheias, separadas da consciência que deveriam ter, apartadas do mundo, de si mesmo e das coisas que elas criaram. Pode-se colocar aqui em pauta uma alienação política, uma vez que há uma separação do indivíduo humano em relação aos seus próprios interesses, como há também uma alienação do homem em relação aos outros homens, já que gera um isolamento do ser humano (das suas funções de vida e trabalho) de outros seres humanos, não havendo o reconhecimento de uma coletividade, nem consciência de classe, o que embasa e é um pressuposto da lógica do mundo capitalista. (MARX, 2010; BARROS, 2011; ALVES, 2013).

Aqui se faz imperativo reconhecer que tal visão de mundo supracitada é, em realidade, ao mesmo tempo, uma naturalização do discurso dominante e também

um modo de continuar vivendo diante de tanta adversidade. Desde já, é crucial que haja a inquietação gerada pela pergunta: diante da desigualdade social sistêmica imposta, levando em conta os demais marcadores, como, por exemplo, o de raça, no que crer, se não no mérito e esforço pessoal, para continuar vivendo?

A naturalização do discurso vem do processo de silenciamento político de natureza ideológica, que produz nas pessoas a ideia de que aquela interpretação do contexto é a única e verdadeira (PATTO, 2010b). No discurso ideológico, “[...] as determinações históricas são reduzidas a evidências empíricas, naturalizadas como fatos. Ao operar essa redução, a ideologia produz um efeito de completude de sentido que desestimula qualquer reflexão” (PATTO, 2010b, p.96).

A frase dita por Steffany “Insistir. Nunca desistir, ter fé, que um dia você vai conseguir”, além de ser uma reprodução do discurso pautado no esforço pessoal, também revela o papel dos estudos científicos reducionistas e naturalizantes, que se pautam na inteligência emocional para lidar com as intempéries da vida, na formação do que se compreende como possibilidade de lograr êxito. Esse tipo de ciência que ignora os condicionantes políticos, históricos e sociais e tem por objetivo “treinar os ‘incompetentes emocionais’, rótulo aplicado a todos os que não correspondem à expectativa de conformismo” (PATTO, 2000b, p. 161), é um dos pilares para a aderência à ideia de que só depende de você e da sua positividade, pensamento positivo, para fazer sua vida dar certo. A partir dos estudos da inteligência emocional, criticados por Patto (2000b), nesse otimismo, teria que estar incluso o ato de “livrar-se da ansiedade, da raiva, da preocupação e da tristeza, sentimentos que incapacitam para a tomada de decisões que fazem a vida bem-sucedida [...]” (p.162). Basta, portanto, lidar de modo inteligente com os problemas, aqui incluídos os referentes às desigualdades sociais, que, por óbvio, são inibidas nesse tipo de produção científica. Essa lógica, ignorando os aspectos concretos e materiais, vende a ideia de que o segredo é “não desistir nunca”, pois são a esperança, a autoconfiança, além de, claro, o otimismo que formam o tripé do sucesso na vida, servindo de instrumento de adaptação das pessoas aos ditames sociais, a medida que elimina emoções disruptivas (PATTO, 2000b).

É possível afirmar que os discursos ideológicos e meritocráticos, enraizados na sociedade e mantenedores das desigualdades, corroboram com a ética liberal e neoliberal, a qual se pauta, basicamente, no individualismo e responsabilização

individual. Tal ideologia se encontra disseminada e internalizada na sociedade como um todo, com a contribuição de uma ciência naturalizada, de tal modo que, quando há uma análise dos motivos pelos quais uma pessoa não alcançou seus objetivos de estudo e trabalho, ainda que aspectos de desigualdade sejam colocados, eles são compreendidos também de modo naturalizado, quase que como uma fatalidade. O papel do cinismo enquanto a expressão da própria ideologia consiste em fazer acreditar que não há outra realidade possível, ocultando a possibilidade de transformação e levando o sujeito a uma adaptação resignada ao existente (ŽIŽEK, 1996a; RAMOS, 2008).

Nesse caso, os participantes da pesquisa têm um caráter de alienação, baseado na ideologia clássica e não no cinismo. Eles acreditam no esforço e mérito pessoal como modo de “vencer na vida” e alcançar alguma realização profissional e financeira, justamente pelo fato de viver em um sistema perverso e estruturalmente cínico, o qual vende (por vezes de modo literal) a ideia de que esse é o caminho, o único caminho possível, para a melhoria de vida.

Sendo, na lógica dominante, as diferentes condições socioeconômicas algo natural, não há nada a se fazer além de adaptar-se; “querer discutir ou transformar uma entidade tida como independente da ação dos homens seria pura insensatez” (PATTO, 2000b, p. 165, 166). Se existe desigualdade, a solução, a partir dessa ótica, é se esforçar, cinco, seis, dez, infinitamente vezes mais e nunca se deixar abater no caminho. A solução para viver é nunca desistir e sempre ter fé, pois “basta acreditar que sua hora vai chegar”, afinal de contas, “guerreiro não foge da luta e não pode correr; ninguém vai poder atrasar quem nasceu para vencer”¹⁸.

Diante da ordem mundial vigente, com aderência ao mérito e buscas individualizadas por melhoria de vida, as teorias de uma ciência naturalizada embasam o conformismo, pois, como afirma Patto (2000b, p. 180):

De dentro de uma visão de vida social que proscreveu a dissidência – e que, no máximo, admite a mudança como rearranjo da ordem em vigor, para que ela permaneça como está – só se pode insistir na colaboração das classes subalternas com projetos aparentemente universais da classe hegemônica e condenar qualquer modalidade de confronto, sempre tido como desordem que é preciso reprimir. [...]

¹⁸ Os trechos fazem referência a uma música de samba do Grupo Revelação, intitulada “Tá escrito”.

ser racional é ser razoável, é compor-se com os ditames sociais, com a definição oficial de cidadão exemplar, é ser otimista, obstinado, resistente à frustração, competitivo, autodisciplinado, comedido, conformado, tolerante, conciliador. Racionalidade obtém-se pela inibição de reações radicais desorganizadoras do consenso.

Essa lógica serve como modo oculto de neutralização das revoltas, pois, com aderência a ela, ninguém precisa se enfurecer, se revoltar e desencadear um colapso social; basta se conformar e manter a esperança no alcance do seu objetivo, esse sendo atingido a partir da sua disciplina, foco e, mais uma vez, inteligência emocional para lidar com os problemas que surgirem no caminho sem desvios do comportamento pacífico esperado para todos os “emocionalmente inteligentes” (PATTO, 2000b).

Em um dos encontros com os jovens alunos, com a temática do que fazer ao terminar a escola, da possibilidade de ingresso na universidade e suas motivações para cursar ou não uma graduação, eles trouxeram aspectos das desigualdades de oportunidades e acesso para os diferentes grupos sociais, porém sem questionar a estrutura subjacente.

Ariane: O que vocês pretendem fazer quando terminarem a escola?

Marcos: Trabalhar.

Ivan: Fazer um curso técnico, talvez. E trabalhar também, né?

Ariane: Curso técnico em qual área?

Ivan: **Qualquer uma.**

Ariane: Qualquer coisa?

Ivan: É, **o importante é ter com o que trabalhar.**

Ariane: E o curso técnico o ajudaria nisso?

Ivan: É, porque aí a pessoa aprende a fazer alguma coisa, fica com aquele curso ali para trabalhar. O importante é ajudar a trabalhar.

Paulo: Quero fazer faculdade ou o ENEM. Fazer o curso de Gastronomia.

Djalma: Não sei, acho que faculdade. Mas não sei.

Ariane: Faculdade de que?

Djalma: Eu queria fazer faculdade de música, mas não dá nada.

Ariane: Como assim?

Djalma: De dinheiro. **A faculdade de música não faz a pessoa ganhar mais dinheiro.** E eu posso continuar tocando sem ter que fazer faculdade de música.

Joana: Acho que faculdade. Não sei, acho que faculdade.

Ariane: De que?

Joana: Pedagogia.

Steffany: **Faculdade, trabalhar e trabalhar com o que eu gosto.**

Ariane: Como assim trabalhar e trabalhar com o que gosta?

Steffany: **Além de trabalhar com alguma coisa normal, trabalhar com o que eu gosto.**

Ariane: A maioria, então, trabalharia e estudaria ao mesmo tempo, fosse numa graduação ou num curso técnico, é isso?

Marcos: **Primeiro eu vou trabalhar para seguir minha vida e depois eu estou pensando se faço faculdade.**

Steffany: **É, trabalhar em um período e estudar no outro. Mas se eu não puder fazer faculdade, vou fazer um curso técnico.**

Ariane: E por que não poderia?

Steffany: Não, **por questões financeiras.**

Ariane: Vocês fariam faculdade pública ou privada?

Steffany: O que vier.

Joana: No que eu passar, aí eu faço.

[...]

Ariane: Quem disse que quer fazer faculdade, quer fazer para que?

Qual a finalidade de estar numa graduação?

Joana: Para ter uma profissão.

Djalma: **Para poder ter um salário maior lá na frente, talvez.**

Ariane: Seus pais têm graduação, fizeram faculdade?

<Todos disseram que não.>

Steffany: Minha irmã que fazia faculdade. Ela fazia faculdade de Psicologia, mas ela **teve que parar por causa da rotina dela.**

Ariane: E como era a rotina dela? Ela trabalhava e estudava?

Steffany: Ela **trabalha de manhã e vai até cinco horas (17h) e, dependendo do que acontecer lá no trabalho dela, às vezes ela faz hora extra.**

Ariane: Ela fazia faculdade onde?

Steffany: Era uma particular, não me lembro direito o nome. Era uma particular, ela pagava. E como ela é deficiente, por causa da rotina dela, ela teve que parar. **Às vezes ela chegava em casa e só tinha tempo para dormir.** Imagine você continuar pagando a faculdade e não ter possibilidade para ir?

Ariane: Acho que a gente pode se perguntar quem é que pode só fazer faculdade e não trabalhar. Quem vocês acham?

Steffany: Acho que quem faz faculdade pública, porque não paga.

Ivan: **E existe?**

Joana: **Quem tem pais que podem bancar o filho só estudar.**

Marcos: Meu tio até me disse que se eu quisesse fazer faculdade ele pagava para mim. Mas **eu teria que trabalhar de todo jeito para ter o meu, né?** Ele iria pagar a faculdade só.

Ariane: Alguém aqui faz parte desse grupo de pessoas que pode só estudar sem precisar trabalhar?

Ivan: **Eu estou é longe disso.**

Steffany: Eu acho que eu posso dizer que não sou parte desse grupo de privilegiados, **mas meus pais pagariam minha faculdade, mas o trabalho pode me fazer ajudar meus pais a pagar uma parcela ou manter minhas coisas.**

Ariane: E as pessoas que têm que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, são maioria ou minoria?

Marcos: **Maioria.** Eu acho que é maioria.

Steffany: Eu também **acho que é maioria,** porque acho que **muita gente tem que estudar e trabalhar ao mesmo tempo** e não só estudar. Eu tenho uma tia também que trabalha e faz faculdade. Ela **sai de manhã cedo para o trabalho e só chega umas dez, onze horas (22h/23h) em casa. Ela trabalha o dia todo e ainda estuda,**

fora o final de semana que ela vai fazer as atividades da faculdade.

Ariane: E o que vocês acham disso?

Steffany: **O trabalho ajuda muito, assim, a você ter o dinheiro para sua vida mesmo, mas ele te faz ter menos tempo de estudar do que a outra pessoa que não trabalha.**

Ivan: **Acho que pode atrapalhar nos estudos um pouco, mas não tem o que fazer, tem que trabalhar. O importante é você trabalhar, lutar pelo seu, sem prejudicar ninguém.** Ganhar seu dinheiro ali, suas coisas que você suou ali para ter.

Nas falas expostas, todos os jovens, exceto Paulo, ressaltaram o quanto precisariam trabalhar assim que saíssem da escola. O trabalho seria a maneira, inclusive, de viabilizar os estudos, caso esses sejam possíveis em um futuro próximo. Eles reconhecem que a maioria das pessoas precisa aliar trabalho com estudo, sendo o direito de “apenas estudar” reservado para poucos, condição que eles também reconhecem que não cabe a eles. Ainda que alguém se disponha a pagar sua faculdade, seja pais ou outros familiares, o trabalho é que daria a possibilidade de “ter suas coisas”, manter sua vida, que vão além da mensalidade da instituição.

A necessidade de trabalhar ao mesmo tempo em que estuda, com o trabalho, muitas vezes, sendo a condição para que o estudo possa ser viabilizado, é uma realidade de alguns participantes do grupo, assim como de muitos jovens brasileiros, sobretudo da juventude das classes populares, oriundos da escola pública. Segundo pesquisa realizada em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC), Organização dos Estados Interamericanos (OEI) e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), 60% dos alunos entre 15 e 29 anos já precisaram conciliar trabalho e estudo em algum momento da sua trajetória escolar. Desses, no momento da realização da pesquisa, um total de 32,1% trabalhava e estudava, sendo a maior porcentagem de alunos trabalhadores os pertencentes ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), representando 55%. A porcentagem dos alunos do Pró-jovem Urbano (PJU) que trabalhavam e estudavam foi de 44,2% e os do Ensino Médio era de 28,9%. Esses dados são os referentes aos empregos formais, mas há de se considerar também os alunos que estudam e realizam trabalhos informais e esporádicos, que eles denominaram de “bico”. Nesse caso, 10,1% do total de alunos realizavam esse tipo de trabalho, sendo que no PJU esse número foi de 19,6%, no EJA, de 12,5% e no Ensino Médio, de 9,7% (ABRAMOVAY (coord.), 2015).

Como presente nos diálogos apresentados, os alunos participantes que já não trabalham no Ensino Fundamental e Médio, ao terminar o Ensino Básico, vão precisar trabalhar, independente de cursar uma graduação, curso técnico ou nenhum curso. O trabalho, nesses casos, não é compreendido como promotor de autorrealização, ele é mantenedor da vida, ainda que completamente desprendido de algum tipo de prazer, como exposto na fala de Steffany de que ela iria trabalhar em uma coisa normal e também com o que gostava. O mundo do trabalho não lhes aparece como uma questão de escolha, ao contrário, está centralizado na renda, na necessidade de prover recursos, independência e, quem sabe, na possibilidade de crescimento (DAYRELL, 2002; RAMOS, 2018). Como enfatiza Roman (2009), esses adolescentes e jovens “não fazem isso por opção, mas pelas imposições materiais enfrentadas pela classe a que pertencem. (p. 88). É no trabalho que a pessoa poderia ter o seu dinheiro para seguir sua vida, apenas por intermédio dele há/haverá “condição para maior autonomia e liberdade em relação à família, pela possibilidade de consumo de bens e pela garantia de um mínimo lazer” (DAYRELL, 2002, p.122).

Como visto, os jovens alunos reconheciam ser pertencentes a uma maioria de pessoas que, para estudar, necessitam do trabalho, ainda que esse não seja do cunho do desejo, mas da necessidade. Porém há de não se perder de vista que eles não demonstravam entender esse fenômeno “uns trabalham e estudam (ou apenas trabalham) e outros podem apenas estudar” como uma condição injusta e desigual, referente a uma sociedade marcada por diferenças de classe. Suas falas não demonstraram nenhum tom de uma suposta lamentação e nenhum tom de revolta ou injustiça pela condição de desigualdade. Eram falas que tinham no seu subscrito certa resignação, consequência da naturalização, como se a desigualdade imposta fosse natural e coubesse a eles aceitar a condição e seguir se esforçando, já que a lógica social dominante e imposta é a de que “o importante é você trabalhar, lutar pelo seu, sem prejudicar ninguém” (Fala de Ivan).

Tal lógica citada é reforçada com frases de efeito que tomam as redes sociais e são compartilhadas como a “solução de todos os problemas”, a exemplo da que diz: “Estude, enquanto eles dormem. Trabalhe, enquanto eles se divertem. Lute, enquanto eles descansam. Depois viva o que eles sempre sonharam. Esse é o caminho do sucesso.”. Esse tipo de discurso, supostamente motivacional, serve à

lógica liberal capitalista, que tem na meritocracia o único meio de alcançar êxito. Essa concepção embasa a ideia de que o seu esforço é o que o leva para o sucesso, ainda que isso custe sua saúde e ínfimos momentos de prazer, como bem ressalta Steffany ao contar sobre a rotina da sua irmã e da sua tia, pessoas que saem cedo e chegam tarde, se utilizando dos finais de semana para fazer atividades acumuladas por falta de tempo e não para o descanso ou lazer, uma vez que elas, assim como muitas pessoas das classes populares, voltam para casa tarde da noite, apenas para comer e dormir. Essa lógica ignora os condicionantes concretos da vida e centraliza o “sucesso” na responsabilização individual, ocultando as desigualdades impostas por um sistema opressor e desigual, que não oportuniza acesso e nem direito à maioria da população.

O discurso supracitado também esconde por trás de suas palavras, supostamente motivadoras, a ideia da necessidade de não se ter tempo para nada, afastando qualquer possibilidade de ócio e tédio, ambos também importantes para a construção de pensamento e reflexão. Uma sociedade automatizada, sem tempo livre nem mesmo para o lazer, baseadas em múltiplas atividades, incorre, fundamentalmente, em pessoas passivas (HAN, 2015). Segundo Han (2015), em seu livro *A sociedade do cansaço*, nesse empuxo da aceleração geral, desaprende-se a ira, essa se referindo à negação do que está posto, à capacidade de interromper um estado de coisas, não à irritação ou ao ato de inervar-se; a ira seria o que poderia direcionar para alguma mudança decisiva.

Quanto ao exposto, é válido resgatar as palavras de Slavoj Žižek, em relação à necessidade sistemática de responsabilizar o sujeito, individual e exclusivamente, por todos os seus atos. Há, aí, uma ocultação das condições históricas, ideológicas, políticas, sociais e econômicas da desigualdade subjacente ao sistema vigente, recaindo, mais uma vez, em uma pacificação. Em suas palavras:

A ideia de um sujeito plenamente “responsável” por seus atos, em termos morais e criminais, claramente atende à necessidade ideológica de esconder a complexa trama, sempre já operante, dos pressupostos histórico-discursivos que não apenas dão o contexto do ato praticado pelo sujeito, mas também definem de antemão as coordenadas de seu sentido: o sistema só pode funcionar se a causa de sua disfunção puder ser situada na “culpa” do sujeito responsável (ŽIŽEK, 1996a, p.11).

Em alguns momentos, o grupo mostrou compreender que eles não tinham as mesmas oportunidades que jovens pertencentes a classes sociais dominantes, sobretudo aos pertencentes à outra etnia. Em um diálogo sobre cotas nas universidades, por exemplo, os jovens participantes chegaram a pautar algumas diferenças, tendo, sobretudo, Ivan como porta-voz desse discurso em algumas falas, quando questionados pela pesquisadora a respeito do discurso meritocrático trazido por eles. Pode-se perceber essa afirmação a partir dos diálogos a seguir:

Ariane: O que vocês acham que muda com a existência das cotas? Muda alguma coisa?

Marcos: Acho que tem mais pessoas negras e também índios na faculdade. **Aí eles vão ter mais oportunidades.**

Ivan: **Será que é mais igualdade?**

Steffany: **É, talvez porque o pessoal da escola particular ficaria com aquela vaga e com cota o da escola pública tem mais chance de entrar.**

Ariane: Vocês acham que quem entra pelas cotas sofre algum preconceito?

Marcos: Sim, pela cor.

[...]

Ariane: Vocês acham que as pessoas, em geral, concordam com as cotas?

Ivan: Acho que não, porque **cada vez mais que tem a existência da cota, vai trazendo mais igualdade racial e, para quem é racista, essas coisas, não vai estar aceitando isso. Até porque a escravidão ainda existe, né? Então, o branco, a pessoa de cor branca, ainda mais se for de condições, ela é mais privilegiada do que o preto. Tem mais oportunidades, tem mais emprego e várias outras coisas** aí que não sei dizer, mas sei que tem.

Como foi possível perceber a partir dos diálogos expostos, o reconhecimento das desigualdades de oportunidades não era negado pelos jovens, havia nas suas falas, quando questionados, a percepção de que para quem tinha condição de privilégio, tanto de classe quanto de raça, as conquistas pareciam mais fáceis, pois era dada a essas pessoas mais oportunidades. Na perspectiva dos jovens participantes, as cotas poderiam oportunizar aos negros e indígenas mais “igualdade” para competir por melhores lugares sociais, já que as vagas das faculdades públicas que eram, historicamente, em sua maioria, para brancos das escolas particulares, agora poderiam ser ocupadas por pessoas de outras etnias e classes. Assim sendo, os privilégios de raça e classe poderiam ser minimizados e,

dessa maneira, negros e indígenas poderiam ter mais oportunidade, mais empregos etc.

Na mesma direção do reconhecimento das desigualdades, Isadora disse, ainda no primeiro encontro em grupo, que “muitos tem tudo ‘de mão beijada’, pessoas que os pais têm condições [financeiras]”, fala que foi reforçada pelos demais participantes e concluída por ela com a frase: “quem tem condições, já está lá na frente”. Diante dessa fala, é importante trazer o que Dardot e Laval (2016) afirmam a respeito do neoliberalismo enquanto uma racionalidade subjetivada, pois, ainda que haja nas palavras de Isadora um reconhecimento das desigualdades, ele vem acompanhado da ideia posta de competitividade constitutiva da lógica neoliberal. A esse respeito, os autores mostram que tal concepção foi construída desde o que se chamou de darwinismo social, portanto, nele há prevalência na vida social da luta pela sobrevivência em uma sociedade naturalizada. Logo, junto ao reconhecimento de que “nem todos os homens são convidados para o grande ‘banquete da natureza’” (DARDOT e LAVAL, n.p) está associada a ideia de que a competição entre os indivíduos constituía para a espécie humana o próprio princípio do progresso da humanidade; “daí a assimilação da concorrência econômica a uma luta vital geral” (DARDOT e LAVAL, n.p).

Como já dito, as falas dos jovens participantes apresentadas mostram o quanto eles entendem, ainda que de modo não politizado, que não partem do mesmo lugar na “disputa” por lugares sociais e econômicos mais bem reconhecidos, pois são de maioria não branca e pertencente às classes populares. Pode-se compreender tais falas, também, como certa consciência de pertencimento a um grupo de pessoas que não faz parte da estrutura dominante da sociedade, pois segundo afirma Patto (2010b), mesmo a consciência do oprimido não sendo completamente lúcida, ela também não é de todo alienada, é ambígua, contraditória, deixando emergir brechas.

A questão que precisa ser ressaltada aqui é que essa desigualdade era, de certo modo, compreendida com naturalidade e não como construção social e histórica. Havia na fala deles certa crítica à desigualdade e ao privilégio de classe e raça, mas não luta política. Portanto cabia a eles se esforçarem um pouco mais do que os outros para alcançar os seus objetivos, recaindo, mais uma vez, na lógica individualizada e competitiva da ideologia meritocrática imposta.

Ivan: A gente tem que estudar e fazer nossa parte, né? Terminar a escola, **procurar coisas que vão fazer a gente vencer na vida. Não sou rico**, acho que ninguém aqui é rico, não que eu saiba, pelo menos. [...] **Só que é só a gente não ficar parado, ir “na manha” fazendo suas coisas, estudando, fazendo as obrigações**, não sei que lá.

Steffany: Eu mesma não sou rica, mas meus pais me dão tudo que eu preciso. [...] **Acho que a pessoa tem que lutar até o fim para chegar no sonho dela, nunca deixar de acreditar, porque mesmo que não seja fácil, tem que nunca desistir e fazer suas coisas que você tem que fazer para chegar no que você quer chegar.**

Como pode ser percebido nas falas apresentadas, o que é preciso ser feito para “vencer na vida” é procurar fazer as coisas, ir estudando e fazendo as obrigações, sem se permitir ficar parado. Para a roda da vida girar, o importante seria acreditar, lutar e nunca ficar parado ou desistir. Ainda que em algum momento houvesse o reconhecimento da condição de desigualdade, sabendo e afirmando não ser rico, havia junto com ele a ideia de que com maior esforço, mesmo não partindo do mesmo lugar na “disputa”, haveria chance de alcançar um lugar social, “chegar no que você quer chegar”, e ter a estabilidade necessária para viver, ainda que não na condição de riqueza, mas no que eles chamavam de “vida normal” (que será mais bem discutido na seção 6 desta tese).

Para o alcance dessa estabilidade, como se pode notar, a escola era trazida como peça importante não tanto no sentido de agregar conhecimento, mas sim no intuito de, concluídos os anos escolares, obter o certificado de conclusão de Ensino Básico. Tal certificado era entendido por eles como sendo necessário ou até mesmo, indispensável para alcançar “melhores” locais de trabalho e/ou “maior prestígio” diante dos empregadores (elemento que será melhor aprofundado no item 5.2).

O modo como essa escolarização era compreendida por eles perpassava a mesma ideia meritocrática, fundamentada no esforço pessoal e, por vezes, também na capacidade individual e orgânica de cada um. As questões estruturais apenas se faziam presentes quando questionadas e problematizadas diretamente.

5.1 SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO: MERITOCRACIA E RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL POR PROBLEMAS SISTEMÁTICOS

A escola, enquanto instância social, em geral, também segue o padrão ideológico imposto. Quando há um problema relacionado à escolarização, buscam-se culpados de modo individualizado, reforçando preconceitos, estereótipos e crenças no esforço pessoal, seguindo a concepção hegemônica de meritocracia. Como já apresentado, tal concepção tem suas raízes fundamentadas no liberalismo econômico enquanto doutrina, que se intensificou com o advento do neoliberalismo, tendo como alicerce principal o individualismo. Como, supostamente, o (neo)liberalismo garante igualdade de oportunidade a todos, o diferencial estaria no esforço pessoal, compreendido como único critério para sucesso ou fracasso (PATTO, 1987; 2010a). Nessa lógica, pouco se questiona a respeito das condições estruturais e políticas, aos quais alunos e professores estão expostos e que impactam diretamente na qualidade do ensino oferecido.

Como afirma Tunes (2011), essa força ideológica vende a ideia de que a escolarização, mais especificamente a aprendizagem, é um processo passível de controle. Com isso, é elaborada uma espécie de *script*, que precisa ser seguido à risca, tanto por alunos como por professores. Assim sendo, quem sai dessa programação pré-determinada tem, supostamente, um problema de cunho individual, seja ele em relação à aprendizagem ou ao processo de ensino. Nesse ínterim, surge e cresce o que Tunes (2011) chama de “indústria do fracasso escolar do aluno”, buscando o que ele tem e dando a ele categorias hipoteticamente explicativas, ao passo que se entende que diante das dificuldades é também o professor que não está realizando bem sua tarefa de ensinar. Nessa direção, “o que, em outros termos, poderia ser visto como um modo de resistir a uma imposição é reificado e tratado como anormalidade ou, no melhor dos casos, incompetência” (TUNES, 2011, p. 10). Esse é o processo de medicalização da educação, fenômeno que foi conceituado de modo mais amplo na seção 2 da presente tese. Aqui, é possível perceber a medicalização de modo mais direcionado para os processos escolares e de aprendizagem.

“É a falta de interesse do aluno querer aprender”, “Interesse de estar ali e querer estudar”, essas frases ditas por Ivan durante um dos encontros em grupo ilustra a ideia internalizada de que quando os estudos não vão bem é porque a pessoa, isoladamente, não quis ou não se esforçou o suficiente para tal. [Para a escolarização dar certo] “depende de cada pessoa”, como disse Steffany, no mesmo encontro da frase mencionada por Ivan.

Ariane: E o que vocês acham que poderia contribuir para o aluno sentir essa dificuldade com os conteúdos das aulas, das matérias, de aprender as coisas?

Ivan: **É a falta de interesse do aluno querer aprender.** Tem coisas que a pessoa não sabe mesmo, não tem facilidade. Mas **se tiver interesse e a pessoa quiser aprender uma coisa, ela aprende. Com facilidade não, com determinação.**

Steffany: **É o interesse do aluno,** tem aluno que só bagunça, só conversa. **Se ele se esforçar,** prestar atenção na aula, no que o professor está falando, **mesmo com dificuldade** em alguma coisa, com as coisas mais difíceis, **ele passa.**

Joana: Acho que **depende do aluno,** porque quando ele tem vergonha de falar na sala, aquela dúvida pode ficar maior e ele ter mais dificuldade. [...] Quando você não se sente a vontade, fica com medo de perguntar e a pessoa dizer que aquela pergunta é muito fácil, que você é burro porque está perguntando aquela coisa. [...] Para melhorar isso ele pode tentar se enturmar com a turma.

A individualização do processo e a crença no esforço pessoal para a superação das dificuldades é em que reside a força da medicalização enquanto fenômeno ideológico. Sejam essas dificuldades de cunho mais pedagógico ou relacional, esse tipo de concepção responsabiliza os alunos, isoladamente, pela sua própria escolarização. Ainda que a turma o oprima de algum modo, e você se cale diante de uma dúvida, ainda que a estrutura da escola não contribua para que o processo de aprendizagem e escolarização flua com maior qualidade, se a pessoa tiver força de vontade, esforço, determinação e empenho, ela superará todas as dificuldades e conseguirá chegar ao objetivo de aprender e obter sucesso na escola.

Os jovens alunos representam, em tais falas, uma visão de mundo hegemônica, que todas as pessoas inseridas nessa cultura, em certa medida, acreditam e reproduzem em seus saberes e fazeres. Essas são crenças ideológicas produzidas pelas classes dominantes para justificar desigualdades, incorporadas e reproduzidas pelas classes oprimidas, que falam sobre seu próprio processo de

escolarização como sendo algo relacionado apenas a ele, reforçando a visão de mundo do opressor (PATTO, 2010b).

Associado à falta de esforço e interesse, os problemas de escolarização também foram explicados pelo grupo como uma questão de indisciplina. Para eles, nesse aspecto, o aluno não aprende porque ele é bagunceiro, conversa, é mal-educado, não presta atenção nas aulas, não pega o caderno e a caneta, não pega os fundamentos do quadro, não se comporta, fila aula¹⁹. “Na minha sala é mais difícil porque tem muita conversa”, “Alunos conversam porque não têm educação” (Steffany). Mais uma vez, a questão da escolarização é posta de modo individualizado, culpabilizando tanto os colegas, alunos como eles, quanto suas famílias e a educação recebida em casa pelas consequências de um sistema educacional perverso. Esse discurso, que tem esses alunos como porta-vozes, representa “uma visão ideológica do problema, que encobre a percepção da maneira pela qual os sistemas educacional e social agiram na produção de suas dificuldades escolares e sociais” (PATTO, 1987, p.120).

Como contradição a esse discurso individualizado, quando questionados diretamente a respeito da dispersão e conversa em sala, sobre se havia algum fator na escola, na estrutura da escola, que contribuísse para a dificuldade de escolarização, Djalma respondeu, quase que instantaneamente, “o calor”. Ivan e Marcos concordaram com ele no mesmo momento e disseram ser insuportável o calor que faz em sala de aula, reclamando, inclusive, da falta de ventilação por ter algumas janelas quebradas e emperradas. Também salientaram que mesmo os ventiladores nem sempre funcionam e que há sala que o sol invade e a esquentam ainda mais: “Falta ventilador, reforma, manutenção” (Ivan), “Tem janela quebrada, ventilador quebrado” (Steffany). Djalma completa essas observações dizendo: “Eu fico agoniado na sala com tanto calor, fico querendo sair da sala”. A partir de todas as questões trazidas por eles em relação à falta de estrutura da escola para amenizar o calor, aconteceu o seguinte diálogo:

Ariane: Diante de tudo que vocês estão me dizendo em relação ao calor que faz em sala, do quanto tem problemas de estrutura na

¹⁹ Expressão usada para dizer que o aluno faltou à aula sem autorização do professor ou qualquer outro responsável. É também conhecida por outras expressões, como “matar aula”, “cabular aula”, dentre outras.

escola, com ventilador quebrado e essas coisas, será mesmo que a dificuldade de se concentrar e as conversas, o barulho em sala na hora da aula está mesmo só em vocês e nos colegas de vocês, na falta de educação, como vocês me disseram?

Djalma: Não, acho que o calor ajuda a desconcentrar e querer fugir da sala.

Ivan: É insuportável ficar sem um vento.

Ariane: Certo. E quem o responsável por isso?

Ivan: **O governo, né?**

Marcos: **Minha escola passada [privada] tinha ar condicionado *split* em todas as salas.**

Ivan: **Nas minhas não. Em todas as escolas que eu estudei [todas públicas] era a mesma coisa:** sem ventilação, mesmo calor.

Existiram momentos em que os jovens reconheceram que a escolarização perpassava questões maiores ao que o esforço pessoal pudesse dar conta, como ilustrado no diálogo anterior. Ivan chega a dizer que a responsabilidade é do governo, pois reconhece que é dele a obrigação de manter a estrutura e o funcionamento escolar. Ainda que não falado diretamente, eles também entendem que o fato de as escolas anteriores de Marcos possuírem ar condicionado em todas as salas, e aquelas em que Ivan estudou, não coincidentemente, todas públicas, haver problemas com ventilação e calor, são referentes às desigualdades do que é oferecido como local de estudos para as diferentes classes sociais. Quando confrontados, com elementos trazidos por eles, a respeito de problemas estruturais, de desigualdade etc., os alunos reconheciam que existe garantia de direitos por parte de quem tem acesso a melhores estruturas, mas no avanço do diálogo o discurso fraturava (PATTO, 2010a) e as justificativas voltavam a ser individualizadas e culpabilizadoras.

Ariane: Quantos alunos mais ou menos têm na turma de vocês?

Ivan: Acho que deve estar numa média de 25, 26 ou 27 pessoas, por aí.

Steffany: A minha tem umas 35, 36 pessoas, por aí.

Ariane: E o que vocês acham dessa quantidade de pessoas na sala de vocês? Acham que dá para aprender bem, atrapalha de algum jeito?

Ivan: Eu acho que é uma quantidade de gente que dá para aprender. **Quando não aprende mesmo é porque não ficou focado ali, não prestou atenção.** Ou também porque é um assunto muito difícil, que também **a pessoa não consegue entender direito.**

Steffany: Na minha sala é **mais difícil porque tem muita conversa.**

Ariane: E você acha que a conversa da sua sala pode ter a ver com a quantidade de alunos que tem na turma? Por que você acha que os alunos conversam?

Steffany: **Os alunos conversam mesmo porque não têm educação. Tem muita gente mal-educada na minha sala** e fica conversando e atrapalhando a aula. Às vezes a gente tenta prestar atenção e não consegue, porque **falta educação nos alunos, eles são muito mal-educados.**

Ariane: Vocês conversam?

Joana: Um pouco, não fico conversando o tempo todo, mas tem hora que você acaba falando alguma coisa com algum colega.

Ivan: Eu antes perturbava na escola, mas não estou mais assim não. Converso normal, que **todo mundo acaba conversando.** Mas não fico mais perturbando a aula do professor não.

Marcos: **Todo mundo conversa um pouco, ninguém fica completamente quieto na aula,** sempre dá aquela conversada rápida, aquela coisa.

Steffany: Eu não posso dizer que sou conversadeira, eu não sou conversadeira, mas **às vezes eu converso também** alguma coisa com alguma colega.

Ariane: E por que isso? Vocês acham que é falta de educação?

Steffany: **Tem o conversar normal e tem quem fica conversando o tempo todo,** desrespeitando o professor quando pede silêncio. Porque se o professor pede silêncio e eu estava conversando eu não converso mais, mas tem gente que não para, muita gente na minha sala não para de conversar. Isso que deixa a sala às vezes mais difícil de você entender o que o professor está falando. Você tenta se concentrar para prestar atenção na aula e entender a matéria e os alunos não deixam. **São muitos mal-educados,** tem muita falta de educação. **Eu acho que é por isso, porque não tem educação em casa,** sei lá. É muita gente mal-educada na minha sala.

O fato de conversar em sala, segundo os jovens participantes da pesquisa, não faz relação nem com o calor nas salas de aula e nem com o número de alunos presentes nelas. Aderidos ao discurso ideológico hegemônico, que individualiza as desigualdades e culpabiliza as pessoas e suas famílias pelas dificuldades enfrentadas na escolarização, esses jovens buscam justificativas na falta de educação dos seus colegas para a dispersão em sala. Mesmo assumindo, quando confrontados, também conversar um pouco na aula, “uma conversa normal”, pois, como disse Marcos, ninguém consegue ficar quieto e calado a aula inteira, eles afirmam ser a falta de educação, de foco e de atenção dos demais colegas os reais problemas para as dificuldades no aprendizado das matérias, falas amordaçadas, que reproduzem discurso dominante (PATTO, 2010b).

Todos os jovens do grupo eram alunos da escola pública, mas alguns já haviam tido experiência em escola(s) particular(es) em anos anteriores. A maioria

estava há mais de um ano na rede pública e quando perguntados do porquê da mudança, mais uma vez, se utilizavam de argumentos que reforçavam a individualização, como “Porque eu era burro. Porque eu não sabia de nada, a professora explicava e eu não entendia nada. Tipo matemática.” (Marcos, 18 anos), “Não gosto de estudar e não era justo meu pai pagar para eu não estudar e ficar perdendo.” (Djalma, 18 anos) ou simplesmente “Porque eu perdi de ano”, como foi o caso de Joana (16 anos) e Diógenes (17 anos).

Juntamente a essas justificativas para a migração da escola particular para a pública, também era comum que os jovens explicassem as dificuldades de escolarização enfrentadas como um problema da cabeça que não dá para o estudo e que o conteúdo não entra (PATTO, 1987; PATTO, 2010b), como ilustrado nas falas de Ivan (19 anos): “Eu não entendo nada até hoje, vou morrer e não vou entender matemática.”, “Eu só acho matemática ruim porque eu não tenho cabeça para isso, não entra na minha mente. Eu acho que eu tenho cérebro de galinha.”.

Ainda na mesma lógica do “problema de cabeça”, dentre as explicações para o possível fracasso escolar, por vezes, também estiveram presentes as justificativas orgânicas e da ordem da capacidade, como pode ser ilustrado na fala de Steffany: “A pessoa pode ter uma deficiência mental, alguma coisa que aconteceu no nascimento dela, como alguma paralisia, por exemplo.”.

A ideia de que dificuldades de escolarização podem estar ligadas a questões fisiológicas é a medicalização na sua forma mais organicista. A medicalização como desdobramento de uma ideia meritocrática e individual, por vezes, vem atrelada ao modo de conceber a aprendizagem como algo orgânico. Tal fenômeno vem se consolidando ao longo da história, tendo a ciência como aliada nesse processo; uma ciência que corrobora para a discriminação das camadas populares, velando preconceitos através de supostas aptidões naturais para justificar e ocultar a desigualdade social (PATTO, 1987).

Ao serem questionados sobre a individualização do problema com a aprendizagem, eles disseram que, às vezes, era também por causa do ensino, que alguns professores não sabiam explicar tão bem e, por vezes, eram grosseiros em sala de aula. “Depende do professor, do ensino dele”, “Depende do professor para gostar mais ou menos da matéria” (Steffany); “Não gosto da professora de

matemática porque ela é grossa” (Marcos), “Tem professor que também desrespeita aluno, que fala alto, grita com o aluno ou com todo mundo, não tem o controle de lidar com as pessoas [...] acabei indo para a diretoria e saí como errado. Eu realmente estava bagunçando, mas ele veio me gritar, me mandando calar a boca e ele não pode vir me gritando.” (Ivan)

Não há aqui a intenção de negar que existem, de fato, questões relacionais entre professores e alunos em sala de aula. Há professores que desrespeitam alunos, que gritam e são grosseiros, assim como também há alunos que se comportam da mesma maneira. Mas isso também pode ser interpretado como desdobramento do mesmo processo de individualização dos problemas escolares. Diante do caos, professores culpam alunos e familiares, alunos culpam professores e, assim, a produção de elementos que contribuem para o sucateamento da escola pública continua sem questionamento.

Restringir as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização apenas a si mesmos e/ou aos professores e seus modos de ensinar acaba reforçando a culpabilização individual de um problema que é complexo e multifatorial. Como já exposto, não se trata de responsabilizar os jovens participantes da pesquisa, mas de salientar o quanto que tais ideias estão internalizadas nesses alunos e o quanto é preciso desnaturalizar esse modo de pensar e viver a sociedade e a escola.

Mais do que individualizar o processo de escolarização vivido, os jovens alunos também compreendem o papel da escola, de modo geral, como um meio para conseguir um emprego no futuro. A pretensão desse emprego não é alta e nem se fundamenta, necessariamente, nos conhecimentos passados pela escola para “competir por melhores lugares”. A importância maior dada para a conclusão do Ensino Básico está em poder apresentar o certificado para os empregadores, e não ficar de fora do mercado por ser visto como um “vagabundo, que nem a escola concluiu” (Marcos).

5.2 ESCOLARIZAÇÃO, TRABALHO E FUTURO: ESFORÇO PESSOAL COMO MODO DE “FAZER O SEU” E “SEGUIR A VIDA NORMAL”

A escola como elemento importante para obtenção de melhores lugares sociais e solução para as desigualdades não é uma ideia nova na sociedade capitalista e desigual, baseada em preceitos meritocráticos. Estar na escola, terminar os estudos básicos, nesse contexto, seria tanto o modo de possibilitar mudança de vida, sobretudo no que tange ao poder econômico e *status* social, quanto de tirar crianças e jovens “das ruas”, dando-lhes a oportunidade de não seguir o “caminho da criminalidade”.

Essa é uma visão socialmente enraizada, de modo que, muitas vezes, os próprios jovens pertencentes às classes populares reproduzem tal discurso de que quem não está na escola é mais propenso a consumir drogas ilícitas, sendo tal consumo compreendido pela via da imoralidade. Durante alguns diálogos com os participantes da pesquisa, tal concepção apareceu como justificativa para a importância de se manter estudando, como pode ser notado, por exemplo, no trecho da entrevista com Ivan a seguir:

Ivan: Porque aqui, daquele tempo para cá, eu mudei, assim. Não sei se eu tivesse lá [antiga moradia] eu estaria estudando ou trabalhando. [...]

Ariane: Entendi. Mas você acha que essas coisas fariam você não estar estudando?

Ivan: Sim, pelo amadurecimento. Tipo assim, **a maioria dos meninos que eu conheço de lá não é boa influência, hoje se encontra usando droga, vivendo essa vida aí que não é boa.**

Ariane: E você acha que você poderia estar nessa mesma vida?

Ivan: Incluído nisso.

Ariane: E por que você acha isso?

Ivan: Porque... Eu acho que... A amizade influencia. Eu não gostava de ficar sozinho, não gostava de ficar de mal com ninguém, de brigar com ninguém. Brigava um dia e no outro já queria estar se falando de novo. Então, e isso **eu achava que poderia não estar estudando, como eu estou.**

Ariane: Você acha que as suas amizades daqui de XXX²⁰ são melhores?

Ivan: Sim. Porque a gente tem que ter objetividade. Se a gente quer ter uma amizade, a gente tem que procurar uma amizade boa, que nos faça crescer, que nos dê conselho, que nos ajude. Então... É isso aí.

Ariane: E você encontrou essas amizades aqui em XXX?

Ivan: Uhum. Escutei muito meu pai, minha madrasta, que me ama muito, me tem como um filho, sempre ali ó: “faça isso, faça aquilo. Isso é bom para você.”. Isso ajuda muito.

²⁰ O nome do bairro foi retirado para não haver risco de identificação nem da escola e nem dos jovens participantes.

Ariane: E o que era o “isso e aquilo” que ela falava e fala?

Ivan: **“Vá procurar um trabalho, vá estudar. Vá ser alguma coisa na vida, construir sua casa. Ande com fulano de tal, não ande com amizade ruim, isso não vai te levar a nada.”**

Permanecer estudando é compreendido como um modo de seguir a vida supostamente correta, sem desvios de conduta para o “mundo do crime”, incluindo o consumo de drogas ilícitas. Estar fora da escola, com base na lógica hegemônica, seria estar mais vulnerável à criminalidade e “perdição”, sobretudo a partir da influência de quem já não mais estuda e já seguiu o tal “caminho do crime”. Seria a escola a maneira de manter o jovem no padrão ideal de comportamento e moral, fazendo-o seguir os estudos até o final para, a partir dos seus próprios esforços, ele conseguir galgar um lugar no mercado de trabalho e um futuro promissor.

Aqui é importante deixar claro que, de nenhuma maneira, a presente tese está tecendo algum tipo de crítica ou julgamento à fala dos jovens e dos seus familiares a respeito das temáticas aqui debatidas. Querer que seus filhos não consumam drogas, sobretudo as ilícitas, e nem andem com pessoas que as consomem é uma tentativa de protegê-los de uma sociedade e de um Estado que criminalizam pessoas pobres, sobretudo negras e do gênero masculino; é uma tentativa de mantê-los vivos e na crença de que estudar e trabalhar da maneira mais honesta possível vai mantê-los vivos e livres, além de conduzi-los a um futuro mais promissor.

A associação da escola com a redução da criminalidade é um caso antigo na história do Brasil. Embora esse tema não vá ser o foco da presente tese, é necessário destacar que essa história embasada na lógica de que quanto mais escolarizado menos criminoso silencia a condição de desigualdade imposta e reforça o preconceito contra as classes populares. Como já visto na primeira seção teórica apresentada neste trabalho, condição de pobreza é associada à criminalidade, sendo os pobres, sobretudo os negros, então, compreendidos como mais propensos a cometer crimes. A esse respeito, Patto (2007) afirma:

[...] desde o Segundo Império: com pretensão de neutralidade científica, passou-se a acreditar na inferioridade do povo brasileiro, porque negro e mestiço, pressuposto ideológico que adquiriu fôlego na Primeira República e justificou uma estrutura social hierárquica e

injusta e uma política educacional coerente com essa crença (p. 244).

Como presente na citação anterior, tal ideia foi criada e reforçada por uma ciência racista, que, afirmando-se neutra, tentava comprovar a inferioridade dos não brancos, servindo, desse modo, para justificar a estrutura hierárquica injusta e desigual presente no país. Paralelamente a essa lógica vigente, com adesão popular a esses pressupostos supostamente científicos e invasão deles ao senso comum, se estruturava uma política educacional que seguia as mesmas premissas, embasando, aí, a ideia de escola salvadora de vidas (PATTO, 2007).

A partir de então, as reformas e os projetos educacionais e o entendimento das dificuldades crônicas de escolarização que assolam grande contingente dos alunos da rede pública de ensino têm-se norteados por uma longa paráfrase de uma concepção fundamental: os pobres são menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinquência – seja por motivos constitucionais seja por deficiências no ambiente familiar, lido em chave moralista –, motivo pelo qual, no discurso oficial, uma das concepções mais pregnantes da função social da escola, ao longo da história do pensamento educacional brasileiro, é, explícita ou implicitamente, a de prevenção da criminalidade, o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber (PATTO, 2007, p.245).

A questão principal aqui é que, ignorando toda a desigualdade estrutural subjacente à estrutura social do país, bem como ignorando a precariedade do sistema educacional como um todo, o discurso hegemônico coloca na escola a ideia de instituição salvadora, sob uma lógica preconceituosa e assistencialista. A escola salvadora seria capaz de ensinar bons modos e costumes, assim como moral, e dar ao seu público um diploma que, supostamente, garantiria a ele lugar no mercado de trabalho, importando-se, muito mais com a frequência do seu alunado do que com a qualidade do ensino oferecido (PATTO, 2007).

Esse “lugar no mercado” não é qualquer lugar, mas atividades específicas, comumente, braçais e de pouco valor social. Por esse motivo, programas sociais e também não governamentais dedicam-se a criar projetos que levem à comunidade escolas ou atividades educacionais complementares que ensinem trabalhos manuais e/ou esporte e música, a fim de, supostamente, oportunizar a esses jovens

o ingresso no mercado de trabalho e/ou a ocupação do seu tempo com atividades que possam tirá-los da criminalidade.

Como afirma Patto (2007, p. 244) em relação a todo o exposto:

O que queremos sublinhar é a regra: a improdutividade dos ensinos Fundamental e Médio como principal produto da escola pública, há muito apontada na literatura especializada atingiu proporções inaceitáveis. Nesse terreno, criam-se bolsas-família que têm como exigência a obrigatoriedade de frequência à escola das crianças das famílias beneficiadas, não importa a qualidade do ensino oferecido, e crescem programas educativos desenvolvidos por organizações não-governamentais que não concebem a educação como direito à formação intelectual – ou seja, à informação que fundamenta a reflexão e mobiliza a práxis –, mas ensinam, em chave assistencialista e à guisa de “inclusão social”, passos de capoeira, noções de algum esporte, padaria e confeitaria, arremedos de artesanato, às vezes nos próprios prédios escolares.

Baseado nessa ideia exposta, tenta-se retirar os fundamentos basilares do processo educativo da escola, desvalorizando-a enquanto instituição que tem como função primordial socializar o saber sistematizado e acumulado ao longo da história. Não se trata de transmitir qualquer saber, mas de um conhecimento elaborado, não fragmentado, subjacente à cultura (SAVIANI, 2005). Nas palavras de Saviani (2005):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p.13).

A escola tem, portanto, como função elementar garantir às novas gerações a apropriação do conhecimento sistematizado, tendo como trabalho educativo o ato de produzir, direta e intencionalmente, nos indivíduos singulares, a humanidade que foi e é produzida histórica e coletivamente pelos homens, elaborando as melhores formas de transmitir esse conhecimento (SAVIANI, 2005).

Sendo papel da educação formal da escola transmitir saber sistematizado baseado em uma dada cultura e sendo essa cultura letrada, a exigência primordial para ter acesso a tal sociedade é saber ler e escrever, assim como ter domínio da

linguagem da natureza, dos números e da sociedade, todos letrados. Parece óbvio, portanto, que esses saberes são conteúdo fundamental de uma escola elementar, mas quando tal informação é ocultada, quando a escola é retirada do seu papel fundamental de transmissão de saber sistematizado, o discurso e a prática acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização do ensino (SAVIANI, 2005), correndo o risco de colocá-la apenas como meio de ascensão social futura.

Nesse ínterim, a escola torna-se um passo para alcançar algo e não um em si, dotado de importância, fundamentos e objetivos próprios. Ela se torna um meio, e não um fim em si mesmo, sendo destituída do seu lugar de construção e transmissão de saber, fundamentada na educação como processo complexo, para um lugar de passagem para um suposto futuro melhor.

Dentre esses pretensos objetivos a se alcançar através da escola, talvez o mais forte e característico, dentro dos argumentos mais comuns, seja o da inserção no mercado de trabalho. Aqui não há a negação da importância da escola para socialização de conhecimento e, portanto, de embasamento para uma profissão; entende-se mesmo a escola como um lugar de produção de saber. A crítica é ao reducionismo do papel da escola na formação das pessoas, bem como à lógica tecnicista que embasa esse tipo de concepção e argumento.

Sobre ser a escola a possibilidade de garantir lugar no mercado, o diálogo com os participantes foi marcado por uma série de argumentos nessa direção. A importância e o papel da escola para o futuro, de modo geral, foram associados por eles à possibilidade maior de conseguir emprego e ser bem visto pelos empregadores. A escola também apareceu como possibilidade de conseguir estágios e vagas de trabalho em programas como o Jovem Aprendiz²¹.

Ariane: Então a escola, no final das contas, te dá a possibilidade de ser “normal”?

Marcos: É.

Ariane: Que, no caso, seria ganhar um salário mínimo? Será que alguém consegue ganhar esse salário, mesmo sem a escola? No que a escola muda na sua visão? Ou não muda também...?

²¹ Programa criado pelo governo federal, a partir da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/00), que tem como objetivo inserir adolescentes e jovens de 14 a 24 anos, regularmente matriculados em uma instituição de ensino, no mercado de trabalho, através de empresas cadastradas no programa.

Marcos: Tipo... Muda, né? Tipo, vai com... Enxerga você... vê que concluiu a escola. E **quem não concluiu, a pessoa fala “ah, esse aí não sabe de nada”**.

Ariane: Entendi. **Então a questão seria mais concluir ou não concluir. Não seria, necessariamente, sobre o conteúdo que se vê na escola, é isso?**

Marcos: **Isso.**

Ariane: E **o conteúdo que se vê na escola, faz alguma diferença?**

Marcos: **Não.** (risos)

Ariane: Não faz **diferença nenhuma?** (risos)

Marcos: **Não.**

Ariane: Entendi. **Então o conteúdo...**

Marcos: **Não.**

Ariane: **Não ajuda na vida, é isso?**

Marcos: **É isso aí.**

Ariane: E por que você acha isso?

Marcos: Aí já não sei.

[...]

Ariane: O que seria “fracassar”, na sua opinião? Na vida, no futuro, na escola...

Marcos: **Ele não conseguiu alcançar os objetivos de vida dele...?**

Acho que é isso.

Ariane: E quais seriam esses objetivos?

Marcos: O meu?

Ariane: É, não pode falar muito de outra pessoa, né? (risos)

Marcos: Na vida?

Ariane: Na vida.

Marcos: **Terminar os estudos... trabalhar... para ter a minha própria vida.**

Ariane: O que é “ter a própria vida”?

Marcos: **Ter a sua casa, ter o seu quadrado ali.**

Ariane: E você acha que alguma coisa o impede de chegar nesse lugar? Ou que o ajuda a chegar? Qual o papel da escola nisso, por exemplo?

Marcos: Ajuda... Ajuda a... Como se fala... a te botar nesse lugar. **Te ajuda a arrumar um emprego, tem aquele... aquele “jovem alguma coisa”**.

Ariane: Jovem Aprendiz?

Marcos: É, tem. Que ajuda. Agora, né? Mas, tipo... estuda, trabalha...

Ariane: O jovem Aprendiz? Que estuda, que trabalha?

Marcos: Isso.

Na mesma direção da fala de Marcos em relação ao papel da escola para o futuro, sobretudo em relação ao trabalho, Joana também ressalta que o fato de estar estudando pode abrir portas, criar mais oportunidades.

Joana: Acho que ser bem-sucedido é ter um emprego, um bom trabalho. Tipo assim, um bom trabalho, um bom estudo, ter sua casa. É tipo isso.

Ariane: E no que você acha que a escola ajuda?

Joana: Acho que na parte do estudo. **Se eu estudo, abre muitas portas. Então, o colégio ajuda muito nesse lado.**

Ariane: Quais portas você acha que o estudo abre?

Joana: **Primeiro, emprego...** Com o Ensino Médio você já tem... já pode fazer um estágio, para fazer entrevista. E eu acho que **a partir do momento que você entra no colégio, você já tem várias oportunidades.** Até no colégio mesmo.

Ariane: Quais oportunidades têm no colégio?

Joana: Acho que apresentações, acho que é isso.

Ariane: Apresentações que você fala são de trabalho em sala?

Joana: É.

Ariane: E isso te dá o que, você acha?

Joana: Acho que intimidade com o pessoal, deixa a vergonha de lado. Porque vão ter outros lugares que vão ter apresentação e se a gente não aprender no colégio, a gente vai chegar lá sem saber nada.

Ariane: Entendi. Mas qual seria a diferença de uma pessoa escolarizada para uma não escolarizada em relação a emprego?

Joana: **Acho que a pessoa não escolarizada tem menos oportunidades.** Porque **vão dar oportunidade para quem tem um bom estudo.**

Fundamentada nos mesmos pressupostos, Steffany afirma, em sua fala, que para conseguir um emprego é necessário ter concluído o Ensino Médio, principalmente quando se trata de um emprego formal. Além disso, ela ressalta que a escola também é capaz de ajudar no ENEM.

Steffany: **Para arranjar emprego, é bom... Ter o segundo grau completo.**

Ariane: O segundo grau completo?

Steffany: É, o segundo grau completo. **A escola ajuda nisso, ajuda em várias coisas... ajuda no ENEM também. E para arranjar emprego, tem que ter o segundo grau completo.** Eu acho isso muito bom, porque você fica instruído, né? **E você sabe que aquele todo seu esforço valeu a pena, todos os seus dias, todos os seus trabalhos. [...] Eu acho que vai valer muito a pena eu... eu poder ver meu trabalho, ter meu trabalho.**

[...]

Ariane: E em relação ao seu emprego fixo, a escola vai ajudar, porque você vai ter concluído o Ensino Médio, é isso?

Steffany: Algumas coisas, claro. Porque eu vou precisar saber fazer conta... vou, claro, ter que me aperfeiçoar do que eu aprendi na escola.

Ariane: E o que você entenderia como um futuro bom, de sucesso? Ou o que seria um futuro fracassado? O que seria uma coisa e o que seria outra?

Steffany: Bom... O sucesso está aí para muita gente.

Ariane: Que gente?

Steffany: **Acho que as pessoas que estão estudando...** fazendo uma faculdade ou um curso.

A ideia da escolarização como meio para maior empregabilidade não é criada pelos alunos, ela faz parte do discurso oficial, que promete que, a partir da conclusão da escola, a pessoa conseguirá colocação no mercado de trabalho (PATTO, 2010b). Essa escola, supostamente, oferece todas as ferramentas necessárias para a conquista de bons lugares sociais e de trabalho, cabendo a cada um o esforço individual para tal alcance, já que a escola estaria fazendo a parte dela, e os governantes, a parte deles, pretensamente, investindo o necessário na educação e suas reformas.

Como afirma Patto (2010b), vende-se a ideia de que há investimento na educação, tanto em seu projeto como em sua estrutura e professorado; fala-se que há um progresso nas medidas e políticas educacionais, a fim de promover a melhoria da educação pública e, portanto, capacitar desenvolvimento social e de trabalho. Mas tudo isso não passa de aparência, que tem como objetivo reiterar a individualização de questões sócio-históricas e políticas, a fim de sustentar *status quo* e promover culpabilização individual pela condição de vida. Nas palavras da autora:

Vende-se a aparência de investimento em educação para todos, mistificação poderosa que fará com que grande parte do contingente atual de alunos venha a se perguntar, no futuro, que erros ou defeitos pessoais os levaram ao beco sem saída (p.100).

Toda essa perspectiva deixa, mais uma vez, fora de análise a estrutura e a qualidade da escola que tem sido oferecida, assim como silencia a desigualdade de oportunidades imposta, ambas totalmente atravessadas pelos marcadores sociais de opressão. Reforça-se, com isso, a ideologia hegemônica meritocrática, que individualiza os processos e põe a estabilidade financeira, unicamente, como questão de esforço pessoal.

A adesão a essas crenças constrói esperança em um futuro financeiramente estável, bastando ser trabalhador, disciplinado e paciente, tão paciente, que é capaz

de aturar toda e qualquer condição de vida e trabalho até que se chegue ao suposto lugar em que se deseja estar. Essa perspectiva aderida ao discurso ideológico estimula o conformismo de que “a vida é assim e não tem o que ser feito para mudar”. Estar conformado, como já visto há alguns parágrafos, é vantajoso para os cínicos, uma vez que induz à aceitação de situações incômodas, injustas ou desfavoráveis sem questionamento ou luta política. Esse conformismo provoca, também, o sentimento de resignação, ambos produzidos pelo discurso ideológico hegemônico, a fim de contribuir para a manutenção das desigualdades, assim, coibindo possibilidades de questionamento, contestação, rebeldia etc. Segundo Wachelke (2017, p.655): “ao domesticar, controlar, apaziguar os dominados, garante aos dominantes menos resistência para perpetuar suas vantagens”.

Dentro dessa lógica, os jovens alunos colocam como possibilidade de emprego “o que vier”, levando como importante o fato de estarem empregados e não necessariamente qual atividade estaria sendo realizada. Todos eles, sem exceção, em algum momento dos encontros em grupo ou das entrevistas, falaram sobre a temática “trabalho” a partir desse viés de quem não tem escolha, ressaltando a importância de ter o salário para seu sustento básico, independência ou para ajudar com as despesas da família.

Ariane: E quando você fala em trabalhar, é trabalhar em que?

Marcos: **Qualquer coisa** que... que... (inaudível)

Ariane: Qualquer coisa que o que?

Marcos: Dinheiro. **Dinheiro é bom.**

Ariane: Dinheiro é bom? Então sua perspectiva é trabalhar em algo que te dê dinheiro? Não necessariamente uma realização profissional...

Marcos: Isso.

Ariane: **Você acha que um dia já foi pensando na realização profissional?**

Marcos: **Não, ainda não.**

Ariane: Nunca?

Marcos: Não.

Ariane: E por que você acha que você pensa relacionado ao dinheiro, a alguma coisa, qualquer coisa, que te dê dinheiro. Por que você acha?

Marcos: Porque minha avó não cala a boca.

Ariane: Porque sua avó não cala a boca?

Marcos: (risos) É. Aí **eu quero mais é trabalhar e ir embora.**

Ariane: Porque você mora na casa dela, né?

Marcos: É, eu moro com minha avó.

Ariane: E você quer ir embora para já?

Marcos: É, é isso.

Ariane: Então não daria muito para ficar sonhando com muita coisa. Seria isso?

Marcos: É. Isso.

Ariane: Entendi. E você acha que você vai trabalhar nesse “alguma coisa” quando?

Marcos: Sei lá. Esse... ano que vem.

Ariane: 2019?

Marcos: Isso.

Ariane: Você vai estar no Ensino Médio...

Marcos: É.

Ariane: E você pretende fazer aquilo que você me falou no whatsapp? De dois anos em um?

Marcos: É, é isso.

Ariane: Mas aí você trabalharia com o que? Como Jovem Aprendiz? Ou estaria trabalhando “por fora”, alguma outra coisa que não condicione ao estudo?

Marcos: O meu padrinho, ele está ajeitando umas coisas para mim. Para eu **começar a trabalhar com carteira assinada**. Tipo, tirar minha carteira.

Ariane: Seu padrinho vai te ajudar a tirar a carteira de trabalho ou vai te ajudar arrumando algum emprego?

Marcos: Também um emprego, que a gente está vendo. Currículo.

Ariane: Currículo?

Marcos: Isso.

Ariane: Ele te ajudou a fazer?

Marcos: Isso.

Ariane: E você vai colocar esse currículo onde?

Marcos: Na avenida XXX²², atrás da farmácia XXX²³ tem... Pô, fugiu o nome todinho.

Ariane: É um lugar de que?

Marcos: Onde você entrega currículo para arranjar emprego.

Ariane: Ah, tipo uma agência?

Marcos: Isso.

Ariane: Aí você entrega na agência e ela redistribui. Mas foram ou vão ser, porque você não levou ainda, né?

Marcos: Não, ainda não levei.

Ariane: Então, seus pedidos vão ser direcionados para que área?

Marcos: **Qualquer um**.

Ariane: Serviços gerais, por exemplo?

Marcos: Isso.

Ariane: Lavar chão...?

Marcos: Lavar chão? (risos)

Ariane: Serviços gerais inclui esse trabalho. É, na verdade, uma pergunta.

Marcos: Também. **Se precisar ser isso, também**.

Ariane: Qual seria sua preferência?

Marcos: **Sei lá, atendimento. Ou... qualquer coisa**.

Ariane: Qualquer coisa seria o que? Me dê três exemplos. Três é só para você não me dar um só. Mas pode ser mais.

²² Foi omitido o nome da avenida citada para não haver identificação do local pelo risco de serem igualmente identificados os participantes da pesquisa.

²³ O nome da farmácia citada foi omitida pelas mesmas razões expostas a respeito do nome da avenida.

Marcos: (risos) É... Auxiliar... área de atendimento...
 Ariane: O que você chama de área de atendimento?
 Marcos: Atendimento, tipo balcão.
 Ariane: E auxiliar de que?
 Marcos: Hum... Tipo... Atendente de shopping, não tem? Que a gente vai, pergunta, aí vai e leva ele.
 Ariane: Ah, no shopping quando você pergunta alguma informação.
 Marcos: Isso.
 Ariane: Aquela galerinha, que fica com aquele carrinho.
 Marcos: É! Isso, isso.
 Ariane: Hum... É um terceiro exemplo?
 Marcos: Pode ser só esses dois?
 Ariane: Me dê só mais um (risos). É só para eu saber quais seriam as possibilidades, as pretensões.
 Marcos: (risos) Ou na área de computador.
 Ariane: E você tem ou pretende fazer curso nessa área?
 Marcos: **Eu fiz um curso.** É... Que eu já terminei. De Word, Excel. Num desses [cursos profissionalizantes], aqui na avenida XXX.
 Ariane: E mesmo com o curso essa foi sua última área de pretensão de trabalho?
 Marcos: **É o que aparecer... O que aparecer, eu pego.**
 Ariane: Não vai rolar de escolher muito, né?
 Marcos: É. **Eu só não quero ficar em casa sem fazer nada.**
 Ariane: Para poder ganhar algum dinheiro?
 Marcos: É, **para eu poder ter o meu.**
 Ariane: E sair da casa da sua avó?
 Marcos: Isso aí.

Como foi possível perceber na fala de Marcos, o trabalho vem muito no intuito de emancipação; ter sua vida e independência, só é possível através do trabalho e esse tem que vir o mais rápido possível, pois não se pode “ficar em casa sem fazer nada”, ainda que esse “nada” represente estar cursando os anos escolares. Esse trabalho pode ser qualquer um, não existindo, como já visto, muita possibilidade para escolhas, preferências ou realização pessoal. No caso de Marcos, a primeira opção que vem na sua fala nem faz relação com a área que ele fez curso profissionalizante, pois o que realmente é elemento central é a necessidade do trabalho para a obtenção do dinheiro, nessas condições, não importando qual seja. É importante destacar o quanto que essa centralidade no trabalho tem recorte de classe, pois, para a noção de juventude hegemônica, é obrigação dos jovens apenas estudar, seja na escola, no curso técnico ou na faculdade, sendo essa uma condição elementar, inclusive, para caracterizá-los como jovens.

Ainda em relação ao trabalho, para o futuro, os jovens demonstravam acreditar que, à medida que eles fossem trabalhando, iriam, com o tempo, se estabilizando melhor financeiramente. Trabalhariam com o que se mostrasse como oportunidade,

ao passo que juntariam dinheiro ao longo do tempo para poder se estabilizar melhor no futuro, inclusive podendo montar um negócio, como disseram Ivan e Marcos, ambos falando sobre montá-lo a partir do dinheiro poupado ao longo do tempo. No caso de Ivan, o negócio seria uma empresa de serviços mecânicos, a partir do curso técnico que ele pretende cursar na área, e, no caso de Marcos, ainda sem especificação. Essas ideias seguiam a mesma lógica de que, com trabalho e esforço, aos poucos, haveria a chance de crescer financeiramente não no sentido de riqueza, mas de estabilidade financeira, ainda que mínima.

Marcos: Não... Tem gente que termina a escola e vai logo trabalhando, né? Aí outras terminam e já querem montar um negócio...

Ariane: Para montar um negócio tem que ter dinheiro, certo?

Marcos: Isso.

Ariane: E de onde viria esse dinheiro?

Marcos: (silêncio) Não sei. (risos)

Ariane: Eu também não. Também não sei. De onde viria esse dinheiro?

Marcos: **Tem familiares que ajudam, né?**

Ariane: É... Para quem tem familiares que possam ajudar, nesse caso.

Marcos: Aham.

Ariane: E quem não tem?

Marcos: **Aí vai ter que se virar e trabalhar.**

Ariane: E no seu caso?

Marcos: **Não tenho não.**

Ariane: Então você pretende “se virar e trabalhar”?

Marcos: Isso.

Ariane: Ganhando um salário?

Marcos: No começo sim, né? Mas depois...

Ariane: Depois aumenta?

Marcos: É.

Ariane: Como?

Marcos: Hum... (silêncio) **Trabalhando, aí... Monta um negócio, investe alguma coisa, aí vai...**

Ariane: E como sobrar dinheiro para investir?

Marcos: Aí só para quem entende.

Ariane: Só para quem entende? Você entende?

Marcos: Não. (risos)

Ariane: E como você faria sobrar dinheiro?

Marcos: Não sei. (risos)

Ariane: Só trabalhando para saber?

Marcos: É. **Ou vai guardando no cofre.**

Ariane: Guarda no cofre?

Marcos: É. (risos)

Por reconhecer que ele não tem familiares em condições de ajudá-lo financeiramente a montar um negócio, Marcos afirma que a solução é ir juntando dinheiro ao longo do tempo, ainda que ele não saiba dizer como e nem se será possível sobrar algo no final do mês. Além disso, é importante perceber na sua fala o quanto que o percebido como ideal é montar o próprio negócio, investir seu dinheiro para esse fim, noção difundida e disseminada na atualidade, sobretudo com o avanço das perdas dos direitos trabalhistas; mas quem garantiria essa possibilidade seria o emprego formal, que, na real, é quem tem concretude e viabilidade diante da sua vivência.

Os jovens, em sua maioria, tinham como plano ir “trabalhando, trabalhando” e, com isso, em algum momento, ascenderiam financeiramente. Porém, o que eles, comumente, afirmavam como sendo estabilidade não se configurava em forma de riqueza, mas de uma vida chamada de “normal”, que, para eles, representava ter uma casa para morar (que não precisava ser própria), comida na mesa e emprego. A escola seria o que viabilizaria essa “vida normal”, como ilustra o trecho da entrevista com Marcos:

Ariane: Então todo mundo que conclui a escola consegue as coisas?
 Marcos: **Eu conheço gente que é muito bem de vida, mas que não teve estudo. Algumas pessoas.**
 Ariane: E é muito bem de vida através do que?
 Marcos: **Tem um que tem fazenda, né? Com um bocado de coisa. Aí vive bem-sucedido.**
 Ariane: E aí, então, a escola não seria necessariamente o que leva a pessoa a ser bem-sucedida?
 Marcos: **Se o cara tiver sorte...**
 Ariane: Seria uma sorte?
 Marcos: É...
 Ariane: E o inverso você conhece também?
 Marcos: De que?
 Ariane: De pessoas que tiveram escolarização e não são bem-sucedidas?
 Marcos: **Eu diria não bem-sucedida, mas vive uma vida normal. Uma casa, salário...**
 Ariane: Casa, salário... Isso é uma vida normal?
 Marcos: É.
 Ariane: Tipo sem riqueza?
 Marcos: Sim... É. Normal.
 Ariane: Então todo mundo que conclui a escola, consegue essa vida “normal”?
 Marcos: **Alguns conseguem, outros crescem.**
 Ariane: Ou consegue a “normal” ou cresce?
 Marcos: É, isso.

Ariane: Não há chance, então, de continuar numa vida pobre, que seria o seu “não normal” concluindo a escola?

Marcos: **Eu nunca vi não.**

Ariane: Não que você conheça?

Marcos: **É, eu nunca vi acontecer não.**

Ariane: Todo mundo que você conhece, que terminou a escola, está bem ou, pelo menos, “normal”...

Marcos: É.

Aqui, é possível notar que Marcos entende que há pessoas em melhores condições econômicas, que não precisariam da escola para ter estabilidade financeira na vida, já que esse seria o papel principal da escolarização, mas que a escola é o meio de quem não está em condição dominante tentar ascender de alguma maneira. Para ele, em uma reprodução de discurso, não existe possibilidade de alguém escolarizado passar algum tipo de dificuldade financeira. Ainda que não se possa alcançar riqueza, todas as pessoas que concluíram seus anos escolares, necessariamente, teriam oportunidade de trabalhar e manter uma vida minimamente estável, “normal”, como referido por eles, com elementos essenciais para a sobrevivência, como casa e comida na mesa. Assim como exposto por Marcos, os demais participantes da pesquisa também acreditavam que a escola tinha papel fundamental para o alcance dessa vida “normal”, pois quem a concluíam alcançava, necessariamente, esse lugar. Para eles, não existia possibilidade de alguém que concluiu o Ensino Básico estar em uma vida menos que “normal”, para a pessoa estar nessa condição, é porque desistiu de estudar no meio do processo e, por isso, não logrou êxito na vida.

A conquista em relação ao trabalho e à vida financeira (normal) viria com o estudo, mais precisamente, com a conclusão da escola. Mas nem essa escola, nem o mercado de trabalho e nem as desigualdades impostas a esses dois elementos eram questionados pelos alunos participantes. Aderidos à lógica meritocrática dominante, eles demonstravam querer “fazer o seu” e seguir a “vida normal”, sem grandes pretensões de riqueza, o que, de alguma maneira, revela que eles entendem que o “sucesso financeiro” não está, igualmente, ao alcance de todos e reconhecem a qual lugar social pertencem, ainda que de modo resiliente e normatizado.

6 ENTRE O SONHO E A “VIDA NORMAL”: A BUSCA DE POSSÍVEIS NA PROJEÇÃO DE FUTURO E A CENTRALIDADE DA VIDA NO TRABALHO

*Guerreiros são pessoas
São fortes, são frágeis
Guerreiros são meninos
No fundo do peito*

*Precisam de um descanso
Precisam de um remanso
Precisam de um sono
Que os torne refeitos*

*O homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho
E sem o seu trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata*

*Não dá pra ser feliz
Não dá pra ser feliz*

(Gonzaguinha – *Um homem também chora*)

A expressão “vida normal” se repetiu diversas vezes nas falas dos jovens participantes da pesquisa, sobretudo quando eles se referiam às projeções de futuro. Os jovens chamavam de vida normal a condição de ter garantido, a partir dos seus esforços e lutas diárias, basicamente, um emprego formal (mesmo que precário), um salário (ainda que mínimo), comida na mesa (mesmo que simples) e uma casa para morar (podendo ser alugada, e não necessariamente própria).

Uma das atividades dos encontros em grupo foi fazer uma carta endereçada para eles mesmos no futuro e dizer nela como eles estariam, o que estariam fazendo e, de preferência, como tinha sido a trajetória até ali. A carta seria de dez anos para frente, ou seja, eles estariam no ano de 2028, já que o campo da pesquisa foi realizado em 2018. Nas cartas, os jovens participantes, em geral, escreveram sobre estabilidade financeira, ascensão social, relações amorosas estáveis e realização pessoal. Na ocasião, eles teriam companheiras e companheiros, casa e veículo próprios (e bons), formação universitária, experiências de viagens etc.

Daqui a 10 anos, vou estar com 28 anos, trabalhando como técnico em informática, **ganhando bastante dinheiro, morando na minha casa própria, com um carro e uma moto XV 1000**. Morando **de frente para a praia**, com meu cão e minha namorada, com uma **vida bem tranquila** [...] Também **ganhei na Mega Sena com 1 milhão** e **viajei bastante, comprei bastante roupa de marca, fiz academia para ficar sarado, lindão**. (Trecho da redação de Marcos).

Oi, nos últimos 10 anos, aconteceram várias coisas, no colégio principalmente, aprendi várias coisas, **conquistei várias coisas**, hoje eu estou com 25 anos. **Terminei já a faculdade de Geologia, tenho a minha casa** com umas amigas, Joana, principalmente, e o *boy*. **Sonhei tanto em ser embaixadora XXX²⁴, que realizei**. **Sofri muito lá nos meus 15 anos**, no 9º ano, que eu **não sei como eu aguentei**, mas com Deus tudo fica mais fácil. Hoje eu sou **embaixadora, youtuber, geóloga, tudo que eu sempre quis**, desde os meus 15 anos, e estou prestes a realizar mais sonhos, tipo **conhecer o Hawaí**, pois **já viajei para vários lugares, como a Disney, Paris, Caribe e vários, inclusive Nova Iorque**. Finalmente **consegui dar um futuro para minha família, para minha mãe e meu pai, eles estão morando na Flórida, isso porque eles merecem por tudo que já viveram e sofreram comigo**. Com 18 anos fiz minha festa de anos 80, com muita música, dança, comida, risadas, brincadeiras etc. E hoje estou muito feliz, acabei de me mudar **com meu boy, ele trabalha e eu também** (Trecho da redação de Steffany).

Sou feliz, casado, hoje me encontro ainda em fase de aprendizado. **Sou capoeirista**, aluno graduado, já **tenho permissão para dar aula** a pessoas da primeira geração à terceira geração. Venho de família ~~humilde, de baixa renda, mas de boa qualidade~~ estrutural ♥. [...] Sou **formado em Medicina**, mestre de capoeira, tenho formado professores no mundo todo. (Trecho da redação de Ivan).

Nota-se, portanto, que as projeções escritas, em sua maioria, envolviam um bom padrão de vida, felicidade e realização, a partir de ideários burgueses: valorização do adulto pelo poder aquisitivo, centralidade no trabalho e ascensão social pelo próprio esforço, possibilidade de consumo, incluindo festas e viagens, renda alta e casamento.

Nos escritos também estavam presentes realizações profissionais, algumas com formações e conclusões de cursos, superiores ou técnicos, que foram sonhados, desejados e, enfim, concretizados. Nas cartas todos poderiam ser aquilo que desejavam, alcançando uma vida tranquila, realizada, alguns salientando o

²⁴ O nome da marca foi omitido para que não houvesse indicação de propaganda, exaltação ou crítica a nenhuma empresa específica.

quanto cabia dentro dessa realização a garantia de um conforto financeiro aos pais, como uma retribuição ao que lhes foi oferecido.

A conquista dos elementos citados seria possibilitada através do esforço próprio, o qual é enaltecido na maioria das redações. Acordar cedo, trabalhar duro o dia inteiro enquanto estuda à noite, sem muito tempo para se dedicar aos estudos e nem ao lazer, até se calar diante de uma situação em que houvesse discordância e/ou injustiça eram os condicionantes para uma vida futura promissora, essa baseada no mérito de não desistir com os obstáculos que surgiriam ao longo do percurso. Os textos ressaltam o quanto foi difícil a caminhada até ali, o quanto se precisou de dedicação, paciência e empenho, reforçando, em todos eles, a questão meritocrática subscrita. Mas, na maioria delas, ao fim de todo o esforço, mostram-se contentes com o resultado satisfatório e sentem-se merecedores de uma vida estável, em uma espécie de alívio depois de tudo que viveram.

Nesses últimos 10 anos **tive que estudar muito e trabalhar para conseguir atingir os meus objetivos da minha vida**. Tive que **acordar cedo para ir trabalhar e de noite ir para a faculdade**. **Morando com meu pai, tive que cuidar dele**, porque ele já está velho. Algumas empresas que trabalhei me ensinaram muita coisa e **também tive muito estresse**. (Trecho da redação de Marcos).

Não foi nada fácil chegar até aqui, **tive que suportar vários desafios e engolir muitos sapos**. (Trecho da redação de Joana).

Meu pai e minha mãe moram em uma casa que **com trabalho, e muito, eu consegui** dar de presente para eles. Minhas joias raras são os meus pais, sem eles eu não conseguiria. (Trecho da redação de Ivan).

Nas redações, como se pode notar, havia espaço para sonhos e algumas ambições, sobretudo no que se refere a conquistas materiais, estabilidade financeira, e a retribuição aos familiares pela ajuda dada ao longo das primeiras fases da vida. Porém, nos diálogos dos encontros em grupo e nas entrevistas individuais, quando o assunto era futuro, não aparecia muito esse ideário. Os jovens até falavam de elementos comuns à carta, mas, quase sempre, condicionando a algo mais “concreto”, das possibilidades vistas como mais concretas, que se direcionavam para o estabelecimento de uma “vida normal”, com garantia de sobrevivência e certa “tranquilidade”, de ter casa, trabalho e comida.

Só foi possível notar e analisar a diferença entre as redações e as falas, pois foram usados, no método, dois recursos diferentes, tanto o das cartas (escrito), quanto o das entrevistas individuais e encontros em grupo (falado). Possivelmente, se fosse usado apenas o recurso metodológico das cartas para analisar a projeção, a presente tese versaria sobre jovens que projetam no futuro ideários burgueses de vida, baseados em riqueza e usufruto do que ela é capaz de promover. Seria uma análise completamente distinta da que se apresentou quando se teve dimensão da diferença entre o que se escreve e o que se diz, sendo essa última baseada em projetar ter o mínimo para viver, comer e morar. Talvez seja possível ressaltar aqui a importância dessa combinação de procedimentos quando se trata de pesquisa com jovens e adolescentes, sobretudo os que têm marcadores sociais da exclusão atravessando e constituindo suas trajetórias.

A diferença entre o que estava escrito nas cartas e o que foi dito em entrevistas e encontros em grupo traz elementos para pensar o quanto esses jovens compreendem a respeito das desigualdades social, econômica, étnica etc. É como se, no papel, houvesse espaço para projetar algo mais fantasioso, em alguma medida, uma espécie de projeto de vida ideal. A impressão que dá é de que, nas redações, estava escrito o que e como eles gostariam que acontecesse o futuro. Mas quando se está de frente para a entrevistadora e, portanto, vivendo a realidade de fato, essas projeções perdem o sentido, pois, de algum modo, há uma consciência, ainda que não totalmente lúcida (PATTO, 2010b), de que a probabilidade não é a de que eles se tornem ricos e poderosos do ponto de vista econômico e de *status* social. De alguma maneira, ainda que nem tão esclarecidos e conscientes do ponto de vista político, eles sabem que não vai acontecer assim e, portanto, “diminuem” seus sonhos para caber no que, de fato, lhes é possível nessa sociedade: uma “vida normal”.

Para o alcance dessa “vida normal”, a escola tinha o papel apenas de possibilitar a obtenção de um certificado de conclusão e, portanto, facilitar a inserção no mercado de trabalho, quase não aparecendo os conhecimentos aprendidos nela como importantes para a vida. O trabalho não precisaria ser em alguma área específica e sonhada, mas no que tivesse vaga disponível. De modo geral, para os jovens participantes, quem conclui a escola tem garantida a “vida normal”, a qual é suficiente para se manter “tranquilo” em um suposto futuro.

A seguir, a fala de Marcos na entrevista individual, a respeito do que seria a vida normal e como ela é a mais comum dentre as pessoas que ele conhece:

Ariane: E há mais gente “normal” ou há mais gente bem?

Marcos: **Normal. Mais gente normal.**

Ariane: Você chama “normal”, um trabalho tipo o que?

Marcos: O que eu acho normal num trabalho?

Ariane: Não, o que você está chamando de normal? Um salário, uma casa... Seria que trabalho? Um salário mais ou menos de quanto?

Marcos: Hum... **Um salário mínimo. Normal. Tem sua casa...**

Ariane: Sendo o salário mínimo, uma casa alugada ou própria?

Marcos: Pode ser que consiga construir ou comprar uma casa, mas **acho que alugada. É, alugada.**

Ariane: Então, o normal é ter uma casa para morar e ganhar aquele salário, mínimo. É isso?

Marcos: Uhum. Isso.

Essa “normalidade” definida por eles tem recorte de classe, que, no Brasil, intersecciona com a raça; é o “normal” dentro dos padrões de pessoas que vivenciam de perto uma série de negações de direitos e, por isso, ter o básico necessário para viver torna-se o desejo mínimo aceitável para o futuro. Se a pesquisa tivesse sido feita com adolescentes e jovens de classe média ou da classe dominante, provavelmente o “normal” partiria de outro lugar e o futuro projetado teria como condição de “normalidade” ou manter o mesmo padrão econômico ou superá-lo.

A “normalidade” trazida pelos jovens da pesquisa é a norma imposta em uma sociedade desigual, a qual define, desde muito cedo, os papéis sociais de cada um, a partir da classe e, como dito, aqui no Brasil interseccionada com a raça, a qual a pessoa pertence. A “vida normal” é a exteriorização da naturalização da realidade social, ela traz, em seu bojo, uma norma naturalizada, inibindo o fato de que é um “normal” construído ao longo da história das explorações de classe. Como já posto, fosse o grupo formado por jovens de classe média ou alta, e suas respostas teriam outro padrão de “normal”.

A categorização da “vida normal” está circunscrita em uma lógica reducionista e, de alguma maneira, determinista, tal qual a lógica medicalizante de sociedade. A naturalização da vida é o embasamento do que seria a norma, o esperado para o futuro em uma sociedade que não traz espaço para sonhos e expectativas diferentes

daquelas já escritas e determinadas, antes mesmo de os jovens participantes nascerem. Restam, dessa forma, a resignação e o esforço pessoal como modo de se manter vivo e produtivo, sempre na busca pela “normalidade”. Como está escrito no Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2019, p. 13):

A naturalização da vida humana que caracteriza a medicalização, por sua vez, estimula a sensação de que não é possível construir e sustentar outras formas de existir, de modo que estamos destinados a nos ajustar ao sistema, sendo irracional lutar contra as opressões: se estamos aprisionados nesse real, o melhor é sermos os vigiados e vigilantes de nós mesmos, nos autoajudando, autocontrolando, autodisciplinando e autorregulando para então podermos dizer: “eu venci, pois me esforcei e, portanto, mereci!”.

Diante dessa perspectiva, uma vez que os sonhos de ascensão social são minguados, por haver, de alguma maneira, percepção, por parte dos jovens, de que suas oportunidades não são as mesmas de quem está em condição de privilégio, gozando de todos os direitos, resta a eles abandonar os sonhos, “cair na real”, aceitar a situação e “escolher” projetos mais possíveis de ser alcançados, mediante a realidade vivida. Sendo assim, não é permitido espaço para revolta dessa condição, mas resignação e adaptação à desigualdade. Em uma sociedade capitalista, com ideologia liberal individualista, baseada em preceitos de esforço e mérito pessoal:

A cada um resta aceitar a fatalidade das diferenças individuais ou étnicas de capacidade, responsabilizar-se pelo próprio fracasso, sentir-se, no máximo, inferior e humilhado, jamais revoltado e, muito menos, questionador, reivindicador ou desejoso de mudanças radicais. Afinal de contas, a evolução não comporta rupturas, o progresso exige ordem, do que advém a necessidade de que o bom cidadão – o indivíduo “normal” – seja conformado e produtivo, aceite a forma [...]. (PATTO, 2010b, p. 97).

Abaixo, o trecho de um dos encontros em grupo ilustra o que está sendo analisado:

Ivan: **Eu até queria fazer faculdade**, mas não sei, **acho que vou fazer um curso técnico, que é mais rápido**.

Ariane: Mais rápido como assim? Termina em menos tempo?

Ivan: Também, é mais rápido nisso também.

Ariane: E é mais rápido em que, fora isso?

Ivan: Eu penso que você consegue um **trabalho mais rápido**, consegue seu **emprego certo** ali e vai fazendo suas coisas, seu espaço ali, seu quadrado.

Steffany: Acho que no curso técnico a pessoa **ganha dinheiro mais rápido e pode fazer faculdade depois** disso, se ela tiver querendo fazer.

Ariane: E se o curso técnico não der esse emprego rápido?

Steffany: Aí a pessoa **trabalha em outras coisas e depois que aparecer o que ela quer, ela entra**.

Ariane: Então fazer a faculdade ou o curso técnico não é, necessariamente, uma escolha, mas uma condição?

Ivan: Na minha visão **tem a coisa da gente não ser rico e aí tem que estudar**, fazer as coisas que vão ajudar a gente a **trabalhar**, ter nossas coisas e **seguir a vida**.

Ariane: E trabalhar não necessariamente com o que gostaria, não é?

Steffany: Acho que a pessoa **pode não desistir e trabalhar com o que gosta e também com uma coisa normal**.

As falas dos jovens demonstram o quanto essa adaptação dos sonhos para o que é de fato possível é constante no que eles projetam para suas vidas. Por vontade, se faria faculdade ao final do Ensino Básico, mas, sabendo-se não rico, pelas condições concretas, por necessidade de ganhar dinheiro de modo mais rápido e ter, com isso, supostamente, um emprego fixo, adapta-se o desejo e faz-se um curso técnico. Mas isso não seria motivo para revolta ou sensação de injustiça, já que, a partir da internalização da ideologia dominante, a pessoa precisa se conformar, nesse caso, trabalhar com o que não gosta e depois, quando for oportuno, cursar algo que de fato é do desejo, a partir dos seus esforços empregados para tal. Com base na visão de mundo meritocrática, aqui reproduzido na voz desses jovens, o importante mesmo é a pessoa nunca desistir, até aliar duplas jornadas de trabalho, mas sem perder de vista o que realmente importa, que é seguir a vida.

O trabalho é compreendido pelos jovens participantes como central para a vida “normal”, ele é elemento-chave para possibilitar essa “normalidade”, ainda que seja algo a contragosto. É com base no trabalho que seria garantido não só o sustento em si, mas também algum tipo de lugar social; é através dele que os indivíduos se constituem, são alguém no mundo e dinamizam a vida (SATO, 2010).

Se o trabalho apresenta a sua força no âmbito econômico e político, é também ele um importante mediador das construções e trocas simbólicas. Modos de ser, viver, compreender e se mover no mundo têm, no trabalho, uma importante referência (SATO, 2010, p. 23, 24).

Não estar trabalhando pareceu ser visto pelos jovens da pesquisa como “estar parado”, “não fazer nada”, ser inútil nas suas funções de vida. Não trabalhar e “apenas” estudar teria, a partir desse viés, conotação de “vagabundagem”, como pode ser ilustrado no diálogo com Marcos, a seguir:

Marcos: Ano que vem eu vou estudar de noite para fazer o *Acelera* e começar a trabalhar de tarde.

Ariane: Nesse “*Acelera*” você tira o Ensino Médio completo? Como funciona?

Marcos: Tipo, agora estou no 9º ano, ano que vem eu vou fazer o 1º e o 2º ano a noite.

Ariane: Dois anos em um, né?

Marcos: Duas séries em uma só, sim.

Ariane: E você pensou em fazer isso ou alguém te sugeriu?

Marcos: Me sugeriram. Falei com os professores do colégio e eles acham que é uma boa ideia.

Ariane: E você acha uma boa ideia também?

Marcos: Sim, acho. **Eu quero logo começar a trabalhar.**

Ariane: E você pretende trabalhar onde ano que vem, à tarde?

Marcos: Não sei ainda, **só quero trabalhar. Preciso de dinheiro.**

Ariane: O que surgir, surgiu?

Marcos: Eu já **estou atrasado nos estudos e não trabalho, eu me sinto um vagabundo.**

Ariane: E por que um vagabundo?

Marcos: Eu já **tenho 18 anos e não trabalho.**

Ariane: Eu sei que você tem 18 anos, mas isso faz de você um vagabundo?

Marcos: Eu acho que sim.

Ariane: Por quê?

Marcos: Tipo, **uma pessoa de 18 anos já era para estar na faculdade ou curso técnico e trabalhando.** Eu já estou atrasado. Preciso trabalhar, fazer alguma coisa. **Não posso mais ficar parado não.**

Ariane: Mas você está parado?

Marcos: Sim, estou parado, não estou trabalhando.

Ariane: Mas será que todas as pessoas com 18 anos já estão na faculdade e trabalhando?

Marcos: Pelo menos na faculdade estão.

Ariane: Mas você está na escola, certo? O que você considera vagabundo estar na escola?

Marcos: Repeti 3 anos, estou atrasado e não estou trabalhando. **Tenho que trabalhar logo.**

Ariane: Todos os seus amigos ou pessoas próximas com 18 anos estão na faculdade e trabalhando?

Marcos: Da minha sala, a maioria dos caras tem 18 e 19 anos.

Ariane: E você acha que todo mundo é vagabundo por isso?

Marcos: Alguns trabalham. Eu e o pivete que estava me perturbando, na minha frente, que não trabalha.

Ariane: Então só não é vagabundo quem já trabalha?

Marcos: Eu acho. **Tenho que trabalhar também, ganhar dinheiro. Ficar parado não dá mais não.**

Para Marcos, uma pessoa respeitável é aquela que segue o padrão que lhe é socialmente imposto; se ele já foi reprovado algumas vezes, completou a maioridade ainda na escola e não trabalha, ele está atrasado e não é digno de respeito, é autorizado ser visto como vagabundo, até por ele mesmo. Essa lógica do ser alguém no mundo mediante o trabalho, de precisar se sentir útil a partir do fato de trabalhar e ter renda coaduna com a ideia calvinista trazida por Weber de que não se pode perder tempo, pois o trabalho é o único caminho possível instituído para a salvação da vida e alcance da graça divina (WEBER, 2004). Ainda sustentado na obra de Weber, basear a vida no trabalho e centralizar o dinheiro nesse contexto segue a ética do espírito capitalista que, em um dos documentos desse “espírito”, escrito por Benjamin Franklin, diz que:

Lembra-te que tempo é dinheiro; aquele que com seu trabalho pode ganhar dez xelins ao dia e vagabundeia metade do dia, ou fica deitado em seu quarto, não deve, mesmo que gaste apenas seis pence para se divertir, contabilizar só essa despesa; na verdade gastou, ou melhor, jogou fora, cinco xelins a mais (WEBER, 2004, p. 42, 43).

O trabalho que Marcos almeja ter, na citação mostrada, a princípio, pode ser qualquer um, não importando ser formal ou não. O importante é sair da condição de “vagabundo”, pessoa que está parada na vida, perdendo tempo e dinheiro. E, aos 18 anos, apenas estudar, na sua visão, atravessada por marcadores de classe social, seria perder tempo e possibilidade de ganhar dinheiro. Mas, para o futuro, o que se almeja é um “trabalho normal”, como já apareceu em alguns diálogos expostos ao longo da presente tese.

“Trabalho normal” se configura, nesse contexto, como um trabalho formal, de preferência com carteira assinada e salário fixo. Ficou evidenciada nas falas dos

participantes a força da cultura do trabalho, o quanto “para ser alguém”, estar ativo, é necessário estar trabalhando, se possível de forma “fixa”, sendo a carteira assinada, nesse sentido, uma estratégia de sobrevivência, sobretudo a partir de certa tranquilidade em saber que, desse modo, tem-se o mínimo de indicativo de direitos e segurança, os quais garantem o alcance da vida “normal” (SATO, 2010).

Além disso, o chamado “trabalho normal” seria aquele que garantiria o salário fixo no final do mês. De modo semelhante à escola, que não é lembrada pelo conhecimento, mas pelo diploma, tal trabalho não representa, necessariamente, uma tarefa com a qual seja possível aliar sustento e algum tipo de prazer, ou seja, que faça um sentido em si e para si. A fala dos jovens está centrada, basicamente, em trabalhar “no que vier”, no que o “mercado de trabalho” oferecer como possibilidade para o momento, ainda que isso seja momentâneo, para tornar possível a sobrevivência imediata (os sonhos ficam adiados/abandonados) ou, em suas palavras, a “vida normal”.

Ivan: **Trabalhar com qualquer coisa para não ficar parado.**

Ariane: Mas vocês não têm nenhum trabalho que gostariam de fazer?

Ivan: **Se puder juntar as duas coisas é melhor ainda, mas não é sempre que a pessoa consegue trabalhar e gostar do que ela está fazendo. Quando dá, é ótimo, mas o que tem que acontecer mesmo é a pessoa trabalhar** para ter suas coisas, sua vida. E também qualquer coisa que a pessoa está fazendo, **que seja uma coisa do suor dela ali**, do trabalho dela ali de todo dia, também a pessoa vai gostar, que vai receber aquele dinheirinho ali, pá, ter sua vida.

Steffany: Eu penso assim, que as pessoas, elas também às vezes podem não achar muito legal aquele trabalho ali, aquela coisa que está fazendo. No começo, assim, né? Só que **depois pode acabar gostando de fazer aquilo.**

É possível notar que os jovens centralizam a vida no trabalho e entendem que é através dele que se “chega a algum lugar” na vida. É a crença de que é o trabalho, mesmo alienado, exaustivo, desprovido de sentido e com base em exploração de mão de obra, que permite que as pessoas cresçam, tanto financeiramente como em relação a crescimento pessoal, como ser humano. O que não se pode é ficar parado, tem que trabalhar para garantir que tudo que você tiver, terá sido fruto do seu suor; é possível até que nesse meio tempo, de tanto executar algo que não se

gosta, a pessoa se acostume e comece até a gostar, ou seja, melhor traduzindo: adapte-se e cale-se a respeito daquilo que o incomoda, para não perder a fonte que lhe garante ter uma renda para sobreviver. O trabalho é, supostamente, o que dignificaria a existência, tornando a pessoa honrada, confiável, com boa reputação e moral (WEBER, 2004; PATTO, 2000c). As citações da obra de Weber (2004), a seguir, embasam essa perspectiva do trabalho tão enraizada nas falas e modos de vida de uma sociedade de ideologia capitalista, da qual os jovens participantes são porta vozes:

De fato: essa ideia singular, hoje tão comum e corrente e na verdade tão pouco autoevidente, da profissão como dever, de uma obrigação que o indivíduo deve sentir, e sente, com respeito ao conteúdo de sua atividade “profissional”, seja ela qual for, pouco importa se isso aparece à percepção espontânea como pura valorização de uma força de trabalho ou então de propriedades e bens (de um “capital”) – é essa ideia que é característica da “ética social” da cultura capitalista e em certo sentido tem para ela uma significação constitutiva. [...] Atualmente a ordem econômica capitalista é um imenso cosmos em que o indivíduo já nasce dentro e que para ele, ao menos enquanto indivíduo, se dá como um fato, uma crosta que ele não pode alterar e dentro da qual tem que viver (WEBER, 2004, p. 47,48).

Na mesma direção, Weber (2004) afirma que

[...] o motivo fundamental da economia moderna como um todo é o “racionalismo econômico”. E com todo o direito, se entendermos por essa expressão o aumento da produtividade do trabalho que, pela estruturação do processo produtivo a partir de pontos de vista científicos, eliminou sua dependência dos limites “fisiológicos” da pessoa humana impostos pela natureza. Ora, esse processo de racionalização no plano da técnica e da economia sem dúvida condiciona também uma parcela importante dos “ideais de vida” da moderna sociedade burguesa: o trabalho com o objetivo de dar forma racional ao provimento dos bens materiais necessários à humanidade é também, não há dúvida, um dos sonhos dos representantes do “espírito capitalista”, uma das balizas orientadoras de seu trabalho na vida (WEBER, 2004, p. 67).

Esse modo de perceber o trabalho e a função do trabalhador tem raízes históricas, com grande contribuição da “Era do Capital”, como afirma Patto (2000, p. 38):

Na “era do capital”, ou seja, a partir de 1850, caberá aos trabalhadores pobres dar continuidade à ética protestante, entregando-se com zelo ao trabalho alienado e deixando-se explorar, convencidos de que o trabalho estafante e a vida ascética honram a Deus.

Nesse ponto, cabe uma digressão: a ideia de “prazer” no trabalho, mencionada anteriormente, não tem a intenção de romantizar o trabalho e as relações (de exploração) que envolvem a tarefa laboral. Sabe-se que o modo de trabalho do capital não tem, em regra geral, beleza e grandes prazeres, pautando-se mesmo em exploração de mão de obra barateada. Mas é importante ter em mente que a presente tese versa, também, sobre jovens da classe oprimida, de maioria não branca, estudantes do Ensino Fundamental, e suas projeções e sonhos, os quais, como se pode perceber, têm sido capturados por uma desigualdade imposta, roubando-lhes o direito de sonhar e aspirar lugares sociais mais bem reconhecidos e/ou justiça social.

Uma vez constatada essa desigualdade, seja em uma percepção consciente ou não, os jovens acabam revelando-a em um sentido duro de naturalização, resignação e resiliência, não havendo expressão significativa de revolta ou mal-estar com essa condição. A palavra “resiliência”, embora não tenha sido dita tantas vezes pelos participantes da pesquisa, era uma ideia posta na maioria das suas falas. É importante ressaltar o significado dessa palavra nos tempos atuais, uma vez que ela respalda o não questionamento das injustiças, focando apenas no quanto cada um precisa se adaptar à realidade vivida sem sucumbir. Tal termo é um conceito adaptado da física para as questões da vida comum, que está muito em voga nas redes sociais e também em uma Psicologia que dialoga com a lógica do *coaching*, tendo como significado figurado, a partir do Dicionário Online de Português Dicio: capacidade de quem se adapta às intempéries, às alterações ou aos infortúnios; **tendência natural**²⁵ para se recuperar ou superar com facilidade os problemas que aparecem²⁶. Explicita-se, assim, a lógica adaptacionista, que tem como pano de fundo o darwinismo social, aliado à inteligência emocional, na medida em que os

²⁵ Grifos próprios.

²⁶ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/resiliencia/>>. Acesso em 06 de janeiro de 2020.

vencedores não são apenas os fortes em termos físicos, mas também os que suportam mais ataques à sua subjetividade.

Sobre essa ausência de revolta, Han (2015) vai dizer que atualmente se vive a sociedade do desempenho, calcada em sujeitos de desempenho e de produção, não mais a sociedade disciplinar, pautada em sujeitos da obediência, como afirmado por Foucault. Desse modo, não há limitação, proibição, ambas postas às claras; o que há são pessoas aderidas a uma crença generalizada, pautada na afirmação “*Yes, we can*”, essa baseada na ideia de motivação, responsabilidade própria e iniciativa, como se todos pudessem ser e fazer o que quisessem, contanto que sejam empresários de si mesmos e estejam, com isso, vigilantes de seguir os caminhos necessários para alcançar seus objetivos.

Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois, a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento. A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim, o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito do desempenho é mais rápido e mais produtivo que o da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito de desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade (HAN, 2015, p. 25, 26).

Na direção do exposto, o autor afirma ainda que

A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. [...] Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência (p. 29, 30).

Diferente da sociedade disciplinar, que, com seu caráter proibitório e limitante, gerava loucos e delinquentes, que precisavam ser contidos para seguir a “fluidez” do sistema, a sociedade do desempenho, ao contrário, com seu caráter de “poder

ilimitado”, produz, em geral, “depressivos e fracassados” (HAN, 2015, p.25). As pessoas tanto aderem à ideia de que “você pode ser tudo, basta querer, ter motivação e força de vontade”, de uma “sociedade que crê que nada é impossível” (HAN, 2015, p. 29), que, ao não alcançar seus objetivos por questões concretas e objetivas, das quais não se dão conta, se responsabilizam pelo fracasso, sentindo-se desanimadas e derrotadas, em uma “autoacusação destrutiva” (HAN, 2015, p. 29), mas (quase) nunca revoltadas.

Ariane: Agora me diga uma coisa, o que você pretende fazer quando acabar a escola?

Steffany: Faculdade. Trabalhar...

Ariane: A faculdade de Geologia, que você me falou no grupo, não é?

Steffany: Uhum. E trabalhar. Trabalhar com o que eu mais gosto agora.

Ariane: E o que você mais gosta agora?

Steffany: Eu pretendo três coisas. Três coisas que... Uma parece ser besta, mas faz diferença. Para mim faz diferença. Muita gente diz para mim que eu não vou conseguir.

Ariane: As pessoas falam que você não vai conseguir?

Steffany: Porque dizem que isso é muito difícil, então... É ser embaixadora de alguma marca de cabelo, tipo a XXX²⁷.

Ariane: Você escreveu isso até na sua carta.

Steffany: Sim. Então... eu quero muito ser uma embaixadora XXX, porque é uma marca conhecida no mercado de trabalho, é uma marca que me faz perceber o quanto eu gosto do meu cabelo. É uma marca muito vitoriosa. Eu gosto muito dessa marca. Além dos produtos serem muito bons, é uma marca que surpreende a cada dia. Você tem prazer de ter um *black* poderoso. Então... É essa a motivação que eu tenho. É essa motivação que eu tenho. Então... Eu começo a ver o que as pessoas falam comigo: “Olhe, Steffany, você não vai conseguir”. Aí eu falo assim: “Por que eu não vou conseguir?”, “Por que é tão difícil?”.

Ariane: Por quê? E por que você acha que as pessoas falam isso?

Steffany: Porque ficam dizendo que você... Porque você é uma pessoa simples... E **eu não tenho muito dinheiro**.

Ariane: Você não tem muito dinheiro.

Steffany: Tipo... A pessoa trabalha e tal. Mas **sabe quando a pessoa é simples**, não gosta muito de seguir moda e tal? Elas **acabam falando que não dá**. Mas aí é que está, você não pode se deixar levar pelo que as pessoas ficam falando. Muito pelo contrário, **você tem que mostrar que você pode, que você quer**, tem que se mostrar com suas atitudes, que você pode, que você gosta, **que**

²⁷ Essa é uma marca de produtos de cabelo, que tem linhas exclusivas para cabelos cacheados e crespos. Ela nomeia alguns produtos com frases do tipo “Crespíssimo poderoso”, “Santo black poderoso”, dentre outros. Também usa de hashtags como “#todecacho” para compor o marketing dos seus produtos.

você vai conseguir. Você pode tudo hoje em dia, só basta você correr atrás e querer.

[...]

Steffany: Assim, as **oportunidades hoje em dia** ficam muito **voltadas para pessoa positiva**. Se não conseguiu uma vez, não vai conseguir outra. Aí acaba que desiste, porque algumas pessoas também vão muito pela cabeça de outras, que falam que você não vai conseguir. [...] Mas voltando ao que eu tava falando, do que quero fazer. Eu quero ser geóloga, que é uma coisa que eu gosto muito, eu gosto muito de estudar, eu acho muito incrível o que as dunas podem fazer, né? [...] Eu gosto de estudar coisas dos fenômenos naturais. [...] **Nada é impossível, só basta você querer.**

Steffany: [...] E quero também trabalhar com coisas de cabelo.

Ariane: Você quer trabalhar com cabelo?

Steffany: É.

Ariane: Que é essa marca que você falou.

Steffany: É, com essa marca. **Ter também um pequeno emprego para me segurar** e trabalhar no *youtube*. Quero fazer isso.

Ariane: Então você quer trabalhar com quatro coisas? Geologia, aí a outra é ser representante, embaixadora...

Steffany: Embaixadora.

Ariane: Da marca... XXX, certo?

Steffany: XXX, certo.

Ariane: Aí, fora isso, você quer ser *youtuber*?

Steffany: Sim.

Ariane: Fora o *youtube*, a quarta coisa é o que?

Steffany: E **a quarta coisa é ter um emprego extra.**

Ariane: Ter um emprego extra. O que seria um emprego extra?

Steffany: Tipo... meu pai. Trabalhando com meu pai na praia, ou **trabalhando em algum lugar. Normal...** Supermercado, loja... **Um emprego fora, fixo.**

Ariane: E por que você acha que é necessário ter esse quarto emprego, essa quarta coisa, possibilidade de caminho para seguir, tipo barraca de praia, supermercado...?

Steffany: Porque é sempre bom trabalhar com mais de uma coisa e **ter algo fixo**, porque algumas coisas podem mudar.

Ariane: Algumas coisas podem mudar... O que, por exemplo?

Steffany: É... **Talvez eu não consiga lidar com o youtube.** Porque é mais complicado, porque você precisa ter muitas indicações, muita dedicação, às vezes não dá. Tanto que eu parei com o canal.

[...]

Ariane: Aí você parou com o *youtube*. E você parou por quê?

Steffany: Várias coisas... Colégio... Estava **muito sobrecarregado para mim**. E eu não sabia o que fazer... E **eu trabalhava**. Então... e não tinha lugar... certo para gravar. Aí eu preferi parar.

Ariane: E nem tempo, né?

Steffany: E nem tempo.

Ariane: Porque precisava trabalhar.

Steffany: É. Mas eu comecei a trabalhar só em 2018. O canal eu fiz há dois anos.

Ariane: 2017...

Steffany: Uhum. Mas eu só trabalhava no final de semana, e estudava de tarde. Então de manhã eu tinha que cuidar da casa, cuidar do meu cachorro, que, inclusive está adoentado.

[...]

Ariane: Então você de manhã cuidava da casa e do cachorro. A casa é o que? Tarefas domésticas?

Steffany: Não, agora que eu estou cuidando dele, porque ele está dando muito ataque. Mas fora isso eu estou... cuidava da casa, tipo, arrumava meu quarto, lavava prato... e de tarde eu ia para a escola. De manhã às vezes também fazia a atividade, que não tinha feito... **Aí de noite era ruim de gravar, porque estava escuro, a imagem não saía boa, o celular era muito, muito, muito ruim, a imagem não saía muito boa, não tinha tanta coisa voltada para isso. Aí eu parei.**

Ariane: Entendi, você parou de fazer os vídeos. Porque a vida não permitia muito você fazer.

Steffany: É, **eu não estava conseguindo direito.**

Ariane: E esse emprego fixo que você falou, seria o que mesmo?

Steffany: **Qualquer coisa que fosse fixo.** Então... Tivesse ali **aquele dinheiro para viver as coisas, um trabalho normal.**

Ariane: E você faria essas quatro coisas que você disse: emprego fixo, *youtuber*, embaixadora...

Steffany: Bom, emprego fixo... *Youtuber*, eu acho que, **por enquanto, eu vou tirar *youtuber*. Descarta.**

Ariane: Tá, por enquanto descarta *youtuber*.

Steffany: É, por enquanto. O... A XXX, eu quero... Me aperfeiçoar mais, ter uma qualidade de vida melhor e... **é um sonho.**

[...]

Ariane: E que emprego fixo seria esse?

Steffany: Acho que algum emprego em administração?

Ariane: Você tinha falado que poderia ser no supermercado...

Steffany: Posso dizer? **Seria um emprego que me desse dinheiro?**

Ariane: Que dinheiro?

Steffany: **Que desse para me sustentar.**

Ariane: De quanto?

Steffany: Não sei... Dois mil...

Ariane: Acho que caixa de supermercado daria mil e pouco.

Steffany: Poderia ser também, pode ser.

Na fala de Steffany, é possível perceber expectativas de trabalho que perpassam, de certo modo, pelo quesito sonho, como ela mesma afirma. Ela fala de desejos de trabalhar para uma marca de produtos de cabelo que admira e também do trabalho do momento geracional, que seria a plataforma *Youtube*, criando vídeos e alimentando o canal de conteúdos diversos. Para ambos os sonhos, que estão inseridos dentro da lógica mais individualizada do trabalho, tão em voga no atual contexto uberizado do neoliberalismo, Steffany traz dificuldades enfrentadas, portanto, é necessário que tais questões, marca de produtos de cabelo e *Youtube*, sejam discutidas um pouco melhor antes de focar no “trabalho normal”, que seria o “pequeno emprego” trazido pela jovem.

Em relação à marca, uma questão se sobressai e se torna central, que é a captura mercadológica da pauta da luta do movimento negro em relação à autoafirmação da negritude, a partir do cabelo crespo e, por vezes, *Black Power*. Se por um lado é positivo que haja no mercado produtos específicos para cabelo crespo, o qual, por muito tempo, havia sido invisibilizado pelos alisamentos impostos pelo padrão de beleza branco, por outro, é necessário pensar que essa pode ser uma captura da pauta negra pela lógica do capital. Não é que haja, de fato, uma reconstrução de padrão, o que, possivelmente, há é expectativa de ganho de dinheiro, lucro, em cima da propaganda de que a pessoa terá um “*black* poderoso”. Não será aceito “qualquer *black*”, bem como não será aceita qualquer pessoa para fazer propaganda dos produtos, para essa finalidade não cabem mulheres “simples”, que não tenham dinheiro. Para ser a representante do produto, a mulher precisa estar dentro do padrão definido como o ideal para a marca, o qual não foge a regra daquele socialmente imposto. Logo, nessa representação não cabe pobreza, cabe poder, assim, quem for comprar o produto, provavelmente, vai atrás do suposto poder que aquele *black* trará com ele, não qualquer *black*, mas aquele que traz uma mulher poderosa nele, e poder está intimamente ligado a dinheiro na lógica capitalista. Nessa mesma direção, o *black* precisa ter uma forma aceitável pelo que foi imposto como novo padrão, dentro desse recorte. Igualmente, como já dito, precisa estar dentro do padrão de “beleza negra”, a pessoa que irá representar a marca em questão, como bem ressalta Steffany quando diz que as pessoas falam que ela não vai conseguir ser uma embaixadora, pois uma “pessoa simples” não representa a “cara da marca”. O que, provavelmente, está em voga para essas marcas é o lucro que essas pessoas militantes, autoafirmativas da negritude, podem gerar. A pauta, em si, continua sendo invisibilizada ou desconsiderada, tendo como foco real o “novo” nicho de mercado, consumidores em potencial, *black money*²⁸.

A respeito do citado no parágrafo anterior, o manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2019) diz que quando a diferença é rentável, provém valor econômico, é lucrativa, ela é acatada; quando não representa nenhum ganho econômico e financeiro, ou ainda se contrapõe a valores morais, essa diferença é vista como erro que precisa ser corrigido e eliminado. É preciso, então, estar atento a esse fenômeno, pois,

²⁸ Essa mesma captura de mercado acontece com outros grupos marginalizados, como, por exemplo, o LGBTQIA+, fenômeno que tem sido comumente chamado de *pink money*.

Em tempos nos quais a vida virou negócio, e todas as existências rentáveis serão destinadas a um “lugar delimitado”, é preciso estarmos atentos para não sermos engolidos pela máquina de lucro, que moe gente, literal ou metaforicamente. Chamamos a atenção, nesse aspecto, para a captura presente em algumas políticas e projetos de “gestão da diversidade”, que acolhem as mais variadas diferenças, desde que elas sejam lucrativas; as cidadanias são financeirizadas, na medida em que a intenção real é de exploração, seja da força de trabalho, seja da capacidade de consumo. Assim, criticamos a instrumentalização funcional de pautas que lutamos para conquistar [...]. Também tensionamos projetos de fortalecimento identitário que se esgotam no empoderamento individual meritocrático, ao sugerirem que, com força de vontade, autoestima, resiliência, proatividade e concentração, todos podem passar para o lado dos vencedores (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2019, p. 15, 16).

Youtube é uma plataforma que está em alta, tem, relativamente, poucos anos, e que promove dinheiro e fama para “muitas” pessoas. Ser *youtuber* é uma profissão nova no Brasil, mas que tem chamado atenção de várias pessoas. No entendimento da presente tese, a lógica de mercado e lucro se apropria da proposta revolucionária de Glauber Rocha, de que com uma câmera na mão e uma ideia na cabeça, é possível produzir conteúdo. Além disso, tal plataforma ainda aumenta a ilusão de que ela é democrática porque, supostamente, é acessível a todos. Assim, qualquer pessoa com um celular com câmera e internet pode fazer seu próprio canal e se tornar, para além de *influencer*, milionário. A questão que precisa ser enfatizada aqui é que mesmo essa plataforma sendo tão famosa, acessada e, muitas vezes, idealizada, sobretudo pelo público jovem, ela não é para todos, primeiro porque a exclusão digital é uma realidade ainda em 2020. Mas mesmo para os que têm acesso à internet, tal plataforma não é assim tão acessível, no sentido de que para a pessoa manter um canal ativo, postar conteúdos e vídeos, e ter um bom número de inscritos, ela precisa ter suporte, sobretudo financeiro. Steffany, ainda que trazendo para a questão pessoal, individualizada, é porta voz do quanto essa não é uma plataforma acessível para todos. Ela, ao explicar o motivo pelo qual descartaria essa possibilidade de trabalho para seu futuro (ao menos por enquanto), traz questões-chaves para analisar, todas atravessadas por sua pertença social e algumas pela questão de gênero, tais como ausência de uma câmera de qualidade (o celular muito ruim), falta de lugar com boa acústica e iluminação, propícios para gravar os

vídeos (a imagem saía escura, não tinha lugar certo para gravar) e falta de tempo, pois era preciso estudar, trabalhar e cuidar de alguns afazeres domésticos. Logo, ainda que existam raras exceções (vídeos amadores que estouraram e fizeram a pessoa ficar famosa e ganhar dinheiro), estão lucrando e fazendo fama no *youtube* pessoas privilegiadas. Quem pode sonhar (e executar) em ser *youtuber*, está em condição de privilégio, tem uma vida que dá estrutura para esse tipo de trabalho, não bastando desejo, força de vontade, pensamento positivo e dedicação; vai muito além do que as questões pessoais de esforço possam dar conta, a plataforma é um recorte da desigualdade social vivenciada fora (e dentro) das redes.

Ainda que haja sonhos de trabalhar para uma marca de produtos de cabelo e para a plataforma *Youtube*, e que, em meio a isso, a verbalização seja de que nada é impossível, basta correr atrás e querer, é importante que se esteja atento à frase que também aparece na fala de Steffany com certa naturalidade: “um pequeno emprego para me segurar”. É aí que está a “vida normal” trazida por ela; mesmo quando se fala em sonhos, eles vêm com o recorte de classe, que, nesse caso, é a necessidade de um “trabalho normal” (“pequeno”), qualquer “emprego” que, de fato, garanta o ganho do dinheiro para a sobrevivência. O restante é sonho, tão incerto e abstrato, que necessita de um emprego, que ao mesmo tempo em que é “extra”, é o que “segura” e dá a estabilidade mínima necessária para pagar as contas.

Esse seria, então, o “trabalho normal” trazido por eles na maioria das suas falas, esse fixo, que, ao mesmo tempo em que pode ser “qualquer coisa”, é o que daria sustentação e certa “segurança” para tornar possível manter a “vida normal”, de quem não acumula grandes riquezas e patrimônios (padrões burgueses de vida), mas também não é privado de suas necessidades básicas de morar e comer minimamente.

Essa configuração de “trabalho normal” que eles almejam se mostra cada dia mais rara dentro do cenário político e econômico vivenciado em um país periférico do capitalismo, como é o Brasil. Atualmente, além de o país viver uma situação alarmante de desemprego (comum na nossa história), entre os jovens, essa estatística tem o número ainda mais alto. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019, entre a população jovem, de 18 a 24 anos, o índice de desemprego é maior que o dobro da média nacional,

representando 25,7% de pessoas. Aqui vale um adendo: entende-se como desempregado o jovem que está procurando se inserir ou reinserir no mercado de trabalho. Assim sendo, tem-se, de antemão, um recorte de classe, pois, comumente, os jovens que estão à procura de emprego e, portanto, são considerados desempregados nesse contexto não são os pertencentes às classes dominantes da sociedade, esses estão, em sua maioria, se dedicando exclusivamente aos estudos. Ainda segundo a referida pesquisa, o índice de desempregados também é maior entre negros e pardos, somando um total de 65,2%, enquanto os brancos representam 34%. Ou seja, na intersecção entre raça e classe, quanto mais próximo do perfil jovem e não branco a pessoa estiver, maior é sua chance de entrar para a estatística dos brasileiros desempregados.

A mesma pesquisa também mostrou ser crescente o número de trabalhadores informais no Brasil. Segundo matéria publicada pelo *El País*²⁹, no ano de 2019, o número de trabalhadores sem carteira assinada no setor privado atingiu 11,7 milhões, o maior contingente desde 2012. É possível interpretar, portanto, que sem acesso a empregos com carteira assinada e, com isso, a direitos trabalhistas adquiridos a partir de muita luta política, as pessoas migram para um trabalho nas condições que aparecem, ainda que sem garantia de direitos, a fim de salvaguardar a renda mínima necessária para sua sobrevivência.

Cresceu também o número de pessoas trabalhando por conta própria, sem nenhum tipo de formalização ou vínculo. São 24,2 milhões de pessoas, o que significa 5,2% a mais do que no ano de 2018, um adicional estimado de 1,2 milhão de pessoas com esse tipo de ocupação. Esse fenômeno pode ser entendido como desdobramento da Reforma Trabalhista, aprovada no ano de 2017, a qual ampliou a precarização dos direitos dos trabalhadores, gerando, como uma de suas consequências, a “uberização” da vida e das relações de trabalho (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2019).

[...] uma imagem amplamente divulgada nas redes sociais sintetiza o quadro de uberização da vida: uma jovem em uma bicicleta alugada

29 Conferir matéria intitulada “Desemprego no Brasil cai a 11,8% com alta no trabalho por conta própria e informal”, de Heloísa Negrão, no endereço eletrônico: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/30/economia/1567170649_987940.html>. Acesso em 30 de dezembro de 2019.

de um banco, levando nas costas um isopor com o nome de um aplicativo de serviços de entrega, às vezes por 15 horas diárias, denuncia a total ausência de vínculo e a precarização de condições de trabalho e direitos (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2019, p. 14, 15).

Disfarçada na ideia de que “você é um empreendedor, gerenciador do seu capital e horas de trabalho”, o fenômeno da “uberização”, citado no parágrafo anterior, tem acirrado a exploração da mão de obra, sem garantir o mínimo direito no que tange à segurança, jornada etc.; o trabalhador é colocado no lugar de prestador de serviço autônomo, isentando a empresa de qualquer obrigação, assistência e responsabilidade. É também um meio de acirrar ainda mais a lógica de sujeito do desempenho citada em alguns parágrafos acima, responsabilizando as pessoas, individualmente, pela conquista ou não do sucesso econômico, despolitizando a desigualdade social tão representativa de países, como o Brasil. Esse tipo de concepção deixa no seu subscrito que não existe pobreza no país, mas empreendedores batalhando pela conquista do mercado, os quais precisam de tempo para investir em si mesmos e ascender, ainda que o “empreendimento” seja vender cinco panos por R\$ 10,00 reais na sinaleira, como destaca Solano (2019).

Embasado em todo o exposto, com as “novas” formas de trabalhar, incluindo o processo de “uberização” da vida e das relações de trabalho, o “trabalho normal” compreendido pelos jovens participantes como sendo o formal, com alguns direitos garantidos, inclusive a assinatura da carteira e salário fixo no final do mês, tem se tornado cada vez mais incomum.

Sem esse trabalho fixo, de salário igualmente fixo, a garantia de todas as outras coisas trazidas pelos jovens como “normal” fica suspensa. Se esse “trabalho normal” passa a não mais existir, a vida normal também pode ficar comprometida, uma vez que, sem essa “segurança” na remuneração, também há possibilidade de não ter casa para morar e comida na mesa, definidos por eles como condicionantes do que seria “vida normal”.

Como se pode notar, a exigência dos jovens participantes para o futuro é baixa, do ponto de vista da ambição de consumo tão perpetuada pelo ideal liberal capitalista. Eles projetam, em geral, trabalhos “normais”, que, como visto, não têm alta remuneração e nem *status* social; são “pequenos empregos” que “seguram a

onda” enquanto, quem sabe, ainda há a possibilidade de sonhar com outras coisas. Reforça-se, então, a lógica capitalista de que cabe a cada um esforçar-se ao máximo e não desistir jamais para que se abram as “portas da esperança³⁰”; o que é uma concepção baseada na adaptação, pautada no que é possível para viver em um sistema supostamente imutável. Mas eles sabem que, mesmo baseado nessa expectativa, não existe garantia de sucesso, nem a “vida normal” é para todos. Eles se colocam, então, dispostos a se esforçarem, individualmente, ainda mais, cinco vezes mais, se for preciso (como presente na fala de Steffany, que repete a palavra “muito” cinco vezes, ao pensar acerca de seu esforço pessoal), para alcançar o “normal” e ter garantido alguns dos direitos fundamentais inerentes ao princípio da dignidade da pessoa humana, presentes na Constituição Federativa do Brasil, dos mais basilares: direito à vida (no qual está inscrita a alimentação) e à moradia.

Caso não seja possível garantir esse mínimo necessário para viver, essa “vida normal”, mesmo diante de tanto esforço e luta, seria por desistência deles e não por questões sistêmicas impostas na sociedade do capital. Como presente em alguns trechos das entrevistas de Steffany e de Marcos, apresentadas na seção 5 da presente tese, quando se fala em pessoas que não “chegaram lá”, não alcançaram seu objetivo, ainda que esse seja apenas a “vida normal”, a justificativa é a de que elas cansaram de lutar. Esse cansaço, na sociedade do desempenho trazida por Han (2015), é o cansaço do esgotamento, o qual é solitário e atua individualizando e isolando. Tal cansaço é violência, pois tem potencial para destruir qualquer comunidade, elemento comum, qualquer proximidade; um cansaço calado, cego, dividido (HAN, 2015).

³⁰ A expressão faz referência ao quadro de um famoso programa de TV exibido nos anos de 1980 e 1990, pelo apresentador Silvio Santos, em sua emissora. Nesse quadro, os telespectadores mandavam cartas contando quais eram suas necessidades (emprego, carro, casa etc.) e, após escolha prévia de um participante, no momento da exibição do programa, era revelado se o pedido havia sido acatado. Ao relevar se o pedido iria ou não se concretizar, o apresentador dizia o bordão “Vamos abrir as portas da esperança” e duas portas de correr se abriam trazendo (ou não) alguém representando a realização do pedido. Quando atendido, o pedido geralmente vinha acompanhado do marketing do “doador”, era o empresário ou um representante da marca aproveitando a ocasião para fazer propaganda do seu produto e/ou da sua empresa. Sua presença ali, portanto, deixava escorrer pelas brechas que o que tinha acontecido não era uma boa ação, mas marketing disfarçado.

7 RACISMO E MERITOCRACIA: DISCUTINDO OS ASPECTOS DO PRIVILÉGIO DE RAÇA E CLASSE NO QUESTIONAMENTO CRÍTICO AO SISTEMA

*Tá ligado que não é fácil, né, mano?
Se liga aí*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra
Só-só cego não vê*

*Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra
Dizem por aí*

A carne mais barata do mercado é a carne negra

*Que fez e faz história
Segurando este país no braço, meu irmão
O cabra que não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador eleito
Mas muito bem intencionado*

*E este país vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim ainda guarda o direito*

*De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito (Pode acreditar)
(Elza Soares – A carne)*

Sabe-se que a ideologia dominante tenta encobrir as injustiças sociais e as infinitas desigualdades que compõem o sistema capitalista. Ao longo desta tese foi possível perceber, também, o quanto os jovens participantes da pesquisa estão aderidos a essa lógica hegemônica, compreendendo suas trajetórias e projetando seu futuro com base nos pressupostos meritocráticos, com reconhecimento das injustiças, mas com resignação e crença no esforço pessoal como único modo possível de vencer essa condição. Mas será que é dada a eles, jovens pobres, de maioria negros, a possibilidade de pensar e fazer diferente? O não questionamento e a aceitação resignada e fatalista do *status quo*, a compreensão do sistema capitalista como natural e perene, e da desigualdade dos lugares sociais como fundamentadas no mérito talvez não estejam relacionadas apenas às questões

referentes à ideologia, mas carreguem consigo uma gama de elementos outros que necessitam ser debatidos.

Para que haja uma compreensão mais ampla das questões de reprodução do discurso meritocrático trazidas pelos jovens da pesquisa, é necessário não perder de vista as discussões a respeito de privilégio, sobretudo as que fazem referência aos marcadores de raça e classe, que, quando interseccionados, aumentam as desigualdades e, com isso, as dificuldades de rebelar-se.

7.1 A QUEM CABE QUESTIONAR O SISTEMA? A CRENÇA NO DISCURSO MERITOCRÁTICO PARA ALÉM DA ALIENAÇÃO

É necessário entender que assumir a posição de rebeldia e revolta contra estruturas tão internalizadas e bem fundamentadas ao longo da história não é fácil para ninguém que pertença a essa sociedade, nos moldes em que ela se apresenta. Porém, para alguns, assumir esse papel de não adequação parece tornar-se ainda mais difícil, pelos mais diversos motivos, os quais serão explicitados a seguir.

O que acontece é que o sistema não se questiona com tanta facilidade quando se está em precariedade econômica e vivendo na mira do Estado, tanto literal quanto metaforicamente, sobretudo por pertencer a uma população não branca. Marcadores sociais, como os de raça e classe, aqui destacados, fundamentam as relações sociais, as experiências vividas (tanto as objetivas quanto as subjetivas), as crenças, modos de vida e também projeções de futuro. Como afirma Schucman (2012) em sua tese:

Dessa forma, o contexto multirracial brasileiro propicia mediações bastante diferenciadas para a constituição de sujeitos e, portanto, para a subjetividade de brancos e não brancos. A marca dessa diferença e dessa desigualdade perpassa toda a socialização de tais indivíduos, na casa, na escola, na rua, e todos os espaços públicos são marcados pela supervalorização da branquitude e pela preferência do branco em relação ao não branco (p.14).

Assim como as categorias de classe e gênero são fundamentais na constituição do psiquismo humano, a categoria raça é um dos fatores que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em uma sociedade (p.15).

O fato de os preconceitos e estereótipos recaírem sobre os não brancos está diretamente relacionado ao fato de os privilégios sociais estarem associados às pessoas brancas. Pode parecer óbvio, mas quando não se questiona privilégio branco, corre-se o risco de não associar o fato de os brancos ocuparem as posições mais altas na hierarquia social com a produção de desigualdades, sobretudo raciais. Desse modo, pode-se recair na naturalização do discurso liberal meritocrático. A esse respeito, Schucman (2012) afirma:

O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça. Isso porque a crença na democracia racial isenta a sociedade brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidades seja apregoadado como realidade. Desse modo, a ideologia racial oficial produz um senso de alívio entre os brancos, que podem se isentar de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos negros, mestiços e indígenas (p. 14).

Aqui é válido ressaltar que ser branco no Brasil faz relação à aparência, ao *status* e ao fenótipo, não necessariamente à origem genética de cada pessoa. Ser branco é, portanto, ter a pele clara, os “traços finos”, o cabelo liso. No Brasil, são essas características que se relacionam com o privilégio branco, que permitem maior prestígio e melhor lugar social (SCHUCMAN, 2012).

É possível notar que grande parte dos brancos, sobretudo os ricos, não reconhece lugar de privilégio e se sente aliviada e respaldada com e nos discursos liberais de igualdade de oportunidades e crescimento econômico e de lugar social pelo mérito próprio. Não questionar tais discursos parece conveniente para quem não quer ou tem receio de que haja possibilidade de precisar sair do cômodo lugar de dominador, que ocupa lugar de prestígio. Como bem afirma Schucman (2012, p. 26):

Assim sendo, a maioria dos brancos tem vantagens tanto com a opressão racial quanto com o racismo, pois são os mecanismos racistas que fazem com que a população branca tenha vantagem no preenchimento das posições da estrutura de classes que comportam privilégios materiais e simbólicos mais desejados. Além disso, os brancos têm privilégios menos concretos, mas que são fundamentais no que se refere ao sentimento e à constituição da identidade dos indivíduos, tais como honra, status, dignidade e direito à autodeterminação.

Quando pessoas brancas tentam compreender e reconhecer privilégio e passam a questionar os falaciosos discursos meritocráticos, muitas vezes, esse fato é facilitado, justamente, por essas pessoas ocuparem lugar de privilégio. Para quem vivencia pobreza e opressão todos os dias, durante toda a existência, possivelmente seja mais difícil deixar de acreditar que seu próprio esforço o levará a melhores lugares. Se perceber em um sistema que não abrirá oportunidade de ser mais do que a pessoa já é, tanto economicamente quanto na relação com a existência em geral, dói e impacta de forma diferente em quem vivencia todos os dias essa realidade. Entender a meritocracia e o crescimento a partir do esforço pessoal como falaciosos pode causar, de algum modo, desesperança e descrença na vida, uma vez que o sistema capitalista é compreendido como “normal”, “natural” e “perene”, não existindo, supostamente, outro modo de viver que não por ele. Assim, crer no mérito e esforço próprio é o que, por vezes, possibilita a vida.

Talvez nem sempre caiba a um determinado grupo de pessoas questionar a ideia de meritocracia, uma vez que ela pode desempenhar o papel de sustentar a “vontade” de continuar vivendo e lutando cotidianamente por uma vida mais justa. Ao retirar a meritocracia, no que se pode crer para não sucumbir a um sistema, supostamente perene, tão perverso e desigual, que retira direitos fundamentais de determinadas pessoas (com cor e classe específicas), incluindo aqui o direito à vida?

Não está sendo dito que pessoas pobres e/ou negras não se revoltam ou não sabem questionar o sistema. A história do Brasil mostra o quanto essa ideia não é verdadeira³¹. As lutas, das mais antigas às atuais, têm o povo negro e pobre como destaque, ainda que esse fato não esteja explícito em alguns livros de história.

³¹ Alguns exemplos de revoltas populares protagonizadas por pessoas não brancas e pobres no Brasil são a Conjuração Baiana ou Revolta dos Alfaiates, em 1798; a Revolta dos Malês, em 1835; a Balaiada, nos anos de 1838 a 1841 e a Revolta da Chibata, em 1910.

Todas as mudanças sociais, em destaque a abolição da escravatura, vieram de lutas, substancialmente, protagonizadas pelo povo negro e pobre (muitas vezes escravizado). O discurso ideológico de esforço pessoal, pautado no individualismo, bem como as diferenças vistas como problemas, inclusive, surgem, também, com o intuito de submeter pessoas e enfraquecer as organizações coletivas e, com isso, impedir a luta política. Quando se afirma que, muitas vezes, questionar o sistema é também privilégio, o que se pretende salientar é que enquanto uns estão questionando, com base em seus estudos e pertencimento de lugar social de escuta, outros estão precisando trabalhar desde cedo (tanto no que se refere à idade como ao horário) para garantir o que comer. Nesse contexto, adaptar-se, ajustar-se ao sistema é uma forma de continuar vivendo, em realidade, um modo de tentar manter-se vivo diante de uma sociedade que elege o grupo de pessoas da qual eles fazem parte para ser o estereótipo de “bandido”, o qual precisa ser controlado, trancafiado e, no limite, eliminado.

A história de Ivan, participante da pesquisa, negro, de 19 anos, morador de uma comunidade próxima à escola, pode ilustrar as afirmações anteriores. Ele é um jovem que, embora com uma série de contradições, faz a defesa da meritocracia como modo de “vencer na vida”. Seria a partir dela, do esforço pessoal, que alguém que está em condição de desigualdade poderia alcançar êxito, tanto nos estudos como no mundo do trabalho e acesso a bens de consumo. Ao compreender a trajetória de vida de Ivan, ficam um pouco mais evidentes algumas suposições dos possíveis motivos, além do discurso ideológico liberal, que o levam a crer no discurso meritocrático.

Ivan desde os nove anos trabalha e ajuda com algumas despesas da casa, sempre dividindo o dinheiro entre necessidades pessoais e demandas da família. A princípio, ele morava com a mãe e o irmão mais velho, depois, por volta dos 12 anos, passou a morar com o pai e a madrasta, a qual ele também chama de mãe. Mesmo com essa mudança de casa e com o pai, aparentemente, tendo uma condição financeira melhor, Ivan sempre precisou trabalhar para contribuir com as despesas da casa, aliando a escola ao trabalho no contraturno. A seguir, alguns

trechos da entrevista individual com Ivan, que conta um pouco dessa trajetória, sobretudo referente ao trabalho³².

Ivan: [...] Sempre gostei de trabalhar, desde o tempo que eu morava com minha mãe. Sempre gostei de trabalhar. Uma coisa que eu gostava de fazer era ajudar minha mãe. **Muitas vezes, ela gostava mais de me ver chegar em casa com dinheiro do que tomar uma nota boa na escola.** Entendeu?

Ariane: Entendi. Você trabalhava em que quando morava com sua mãe?

Ivan: **Trabalhava com material de construção.** Tinha uns carrinhos de botar material. **Tinha dia que não tinha ninguém para poder fazer o serviço, mas o patrão queria.** Eu pegava e **fazia sozinho.** Enchia o carro de areia, de cal, de brita, levava. **Quando ela passava e via assim, gostava. Eu via no rosto dela.** Está aí um dos motivos, né? Que eu poderia não estar estudando hoje. Poderia ser que hoje eu vivesse só para trabalhar, só. Entendeu? **E a pessoa tem que ter um estudo.**

Ariane: Entendi. E depois que você trabalhou lá quando morava com sua mãe ainda, que você trabalhava levando material de construção no carrinho e tal. Isso você tinha o que? 12 anos? 10, 11?

Ivan: **Tinha 10. Até uns nove.**

Ariane: 9, 10 anos?

Ivan: Acho que eu **parei com 12.**

Ariane: Até porque foi a fase em que você foi morar com seu pai também, não é? Nesse meio tempo?

Ivan: Foi, foi.

Ariane: E fora esse trabalho, você trabalhou em que mais?

Ivan: Eu trabalhei... Como estagiário. **Mercado, pet shop. Trabalhei, trabalhei com... com várias coisas.** (Risos).

Ariane: Não está lembrando mais não?

Ivan: Trabalhei como revendedor.

Ariane: Revendedor de que?

Ivan: Roupas, sapatos, essas coisas assim.

Ariane: Era para uma loja ou era para uma pessoa?

Ivan: Uma loja.

Ariane: E quando você foi estagiário, era vinculado à escola ou era por fora?

Ivan: Era pela escola, não tinha como ser por fora não.

[...]

Ariane: E hoje, trabalha?

Ivan: Por enquanto ainda não. Estou jogando currículo.

Ariane: E quando você coloca currículo, você coloca onde?

Ivan: Eu coloco... No shopping, nos mercados.

Ariane: Nos shoppings para trabalhar no que? Porque no shopping pode ser vendedor, pode ser segurança, pode ser...

³² A transcrição da entrevista completa está anexada ao final da presente tese (apêndice H).

Ivan: É isso. Só não... Eu poderia... gostaria de trabalhar no shopping como segurança, mas aí tem várias lojas, né? Aí eu boto currículo no... <em lojas de departamento>... Entendeu?

Ariane: Então você tenta ser segurança e também tenta ser...

Ivan: **Aonde o currículo pegar o trabalho.**

Ariane: Entendi. Qualquer trabalho que seja?

Ivan: É.

Ariane: Daí você tem colocado nos últimos tempos, mas ainda não foi chamado.

Ivan: Ainda nada.

Ariane: E isso tem quanto tempo? Que você está sem trabalhar.

Ivan: Dois meses, eu acho.

[...]

Ariane: E você trabalhava em que?

Ivan: Trabalhava num... num mercado.

Ariane: E lá você fazia o que?

Ivan: Administrava meu... como é que eu posso dizer... Eu sei que eu tinha um corredor assim, olhe, que eu não sei o nome, fugiu da mente, que eu trabalhava de repositor, administrava. Trabalhava de... descarregava quando chegava.

Ariane: Produto, né?

Ivan: Os produtos.

Ariane: Era mercado grande?

Ivan: Não. Acho que você até conhece. Um mercado que tem aqui. O mercadinho familiar ali³³.

Ariane: E você saiu de lá por quê?

Ivan: Saí de lá porque eu estava lá só para tirar outro pessoal e tal.

Ariane: Ah, sim, era temporário.

Ivan: Uhum.

Ariane: E o pessoal voltou.

Ivan: Foi. O pessoal voltou e eu tive que ir embora.

Ariane: Entendi. E você trabalhava quantas horas por dia?

Ivan: **Cinco.**

Ariane: No contraturno da escola.

Ivan: Era.

Ariane: E para estudar, fazia como?

Ivan: Rapaz... **Era uma correria, viu? Eu saía meio dia, ia para casa, tomava banho e descia para a escola.**

Ariane: Mas chegava atrasado aqui? Não?

Ivan: Muitas vezes já cheguei.

Ariane: E como era para você trabalhar e estudar?

Ivan: Para mim sempre foi bom, porque, sobretudo, né, estudo, treino, escola. **Eu conseguia, só não tinha muito tempo, mas eu conseguia administrar tudo. O ruim era acordar muito cedo** para não perder o horário.

Ariane: Que horas você acordava?

Ivan: **Cinco horas.**

Ariane: Você tinha que estar lá a que horas?

Ivan: **Sete.**

Ariane: Era de sete às doze?

Ivan: Isso.

[...]

³³ Trecho adaptado, com informações suprimidas para evitar identificação.

Ariane: E aí agora você estudando de manhã, já que é Ensino Médio e só tem de manhã, pretende trabalhar de tarde?

Ivan: Sim. **E a correria não para.**

Ariane: E por que você acha que a correria não para?

Ivan: Porque eu acredito que a gente sem trabalho, a gente já não tem dinheiro. **E a gente trabalhando a gente não tem muito, mas tem o necessário.**

Ariane: E o que é o necessário?

Ivan: Necessário é para poder, tipo, **se em casa faltar alguma coisa, poder ter para dar, ajudar** a pagar uma luz, um wifi, que eu uso de dentro de casa. Entendeu?

Ariane: Uhum.

Ivan: Eu sou assim.

Ariane: E como era o combinado seu com seu pai e sua madrasta? Só mora vocês três ou moram mais pessoas?

Ivan: Só nós três.

Ariane: E como era o combinado com eles em relação ao seu dinheiro?

Ivan: Tipo assim: **o dinheiro que eu pegava eu dava a metade e ficava com metade.**

Ariane: E essa metade que você dava a seu pai era por quê?

Ivan: Porque eu **gostava de chegar junto e ajudar**. Eles nunca me cobraram não. Mas eu chegava e dava assim, porque **eu sabia que aquele dinheiro ali iria ajudar muito, mesmo sendo pouco.**

Como presente nos trechos apresentados, Ivan é trabalhador desde muito novo, tendo passado por diversas áreas de trabalho, aceitando “o que surgir” para não ficar sem o dinheiro de que ele precisa para ajudar nas despesas da casa. Ele começou a trabalhar com construção civil ainda aos nove anos de idade, ficando por volta de três anos nessa função. Ivan acreditava dar orgulho para a mãe dele, que, diante da ajuda financeira, se mostrava mais contente do que quando o filho apresentava uma nota boa na escola. Pode-se refletir a respeito do que faz sentido e diferença nas diferentes vidas concretas, tão permeadas pelas desigualdades sociais. Assim como Ivan, muitos jovens brasileiros vivenciam essa realidade de trabalho e conciliação de trabalho e escola (ou faculdade para quem ingressa em uma), mesmo sabendo que é “uma correria”, que toma tempo do estudo e do descanso, mas é algo que se faz necessário devido às demandas financeiras; o dinheiro ajuda no sustento da casa, mesmo sendo pouco, embora baseado em sacrifícios.

Diante de tamanho esforço para se manter trabalhando e estudando, compreendendo que assim poderá haver não só a sobrevivência imediata, ajuda financeira aos pais, como certo crescimento na vida, a partir do seu próprio

empenho, parece ser um pouco mais difícil questionar a meritocracia como meio de alcançar uma vida mais estável, sobretudo do ponto de vista econômico. Há reconhecimento das injustiças, mas há, no contraponto, a crença em uma vida melhor a partir do trabalho e do estudo. Supostamente, se a pessoa se esforçar um pouco mais que o outro que já tem uma vida financeira estável, talvez um dia eles cheguem ao mesmo lugar. Além de não se ter muito “tempo a perder” para refletir sobre o quanto o discurso meritocrático é falacioso, pois eles estão trabalhando, questioná-lo é confrontar todo um sistema que, como já citado anteriormente, quer exterminar todos que têm um perfil estereotipado de pessoa socialmente não grata.

A esse sentido, a história de Ivan também pode ilustrar o quanto o racismo e as questões de racialidade, em geral, impactam nas hipóteses referentes às motivações para não questionar o sistema, o quanto esse não é um direito de todos, diante de um Estado que exige submissão e tenta conter, inclusive a partir de extermínio, toda e qualquer forma de rebeldia.

7.2 RACISMO E MERITOCRACIA: A “NATURALIZAÇÃO” DAS INJUSTIÇAS COMO MODO DE MANTER-SE VIVO

A fim de tentar manter-se viva, a pessoa não branca, muitas vezes, precisa submeter-se às padronizações dos modos de se comportar e de se apresentar fisicamente, para tentar sair do estereótipo de mal-educado, bandido etc., em uma busca de sair da mira da sociedade e do Estado. Quando os marcadores de raça se interseccionam com os de classe, tais desafios se amplificam. Se for feita a intersecção também com o gênero, as desigualdades a esse respeito se tornam ainda mais notáveis: um jovem do gênero masculino, preto e pobre carrega consigo, de modo mais alargado, o estereótipo de bandido, sem educação e sem modos. A tentativa de sair dele, por vezes, resvala em uma busca por elementos que possam resultar em uma redução de danos, uma procura por comportamentos que, supostamente, sejam capazes de se fazer diferenciar dessa visão hegemônica historicamente imposta. O trecho a seguir ilustra um pouco o que está sendo discutido a esse respeito.

Ariane: [...] Agora, deixa eu te perguntar uma coisa, você falou da questão da pele preta, de ser um médico da pele preta... você já se sentiu discriminado, humilhado, por esse motivo ou por algum outro dentro da escola ou fora dela?

Ivan: Não.

Ariane: Nunca?

Ivan: Nunca. **Até porque eu sempre ouvi que onde a gente chegar, a gente tem que ser aquela pessoa diferenciada, tem que ser educada, interativa. “Ah, chegue lá, converse bem, puxe assunto, seja educado.”** Então nunca passei por isso não. **“Vá com o cabelinho cortadinho”**.

Ariane: Mas você acha que aonde a pessoa chegar e for humilhada ou qualquer coisa nesse sentido, é por que ela não foi educada?

Ivan: Eu acho que sim, né? A gente tem que ter educação independente de qualquer coisa, de ser humilhado ou não. Talvez essa humilhação não chegou até a mim, talvez não vá chegar. Para outras pessoas já chegou e não sei qual é o motivo. Mas para mim ainda não.

Ariane: Você não sabe qual o motivo?

Ivan: Não sei o motivo.

Ariane: E o motivo de ser negro? Você acha que ninguém é humilhado pelo motivo de ser negro?

Ivan: Eu acho que isso... a humilhação... Humilhação de que forma, você fala?

Ariane: Qualquer uma delas.

Ivan: Eu acho que a humilhação ela de fato só se faz presente quando... Quando não, ela só se faz presente através do racismo.

Ariane: E você nunca passou por nenhuma situação assim?

Ivan: Tipo... eu já ouvi muito “neguinho” (risos), “seu preto”, “seu boneco de vodu”, “picolé de betume”. Mas eu nunca... **Nunca liguei não**. Sempre respondi da mesma forma, brincando. Levando em consideração que isso não é legal, mas como diz a eles que isso é errado, que isso é feio, que isso não existe? A gente não tem como educar quem não é educado. A gente tem que dar exemplo, ensinar, mostrar. Então, nunca liguei para isso não. Se me chamar de pretinho eu vou até gostar (risos).

Ariane: Você ouviu isso de quem?

Ivan: O que?

Ariane: “Neguinho”, “boneco de vodu”...

Ivan: Essas coisas eu sempre escutei dos colegas da rua. Tem um menino que a gente é amigão mesmo e ele sempre fala comigo “colé, neguinho?”. A gente se cumprimenta assim.

Ariane: Mas você acha que, nesse caso, isso é racismo?

Ivan: Não. Porque, tipo assim, eu acho que, na realidade, isso é racismo, né? Chamar o outro de neguinho. Mas como já é agressivo para a sociedade, fica como normal. Só não acharia que seria assim, falar isso com uma pessoa da pele branca. Chegar e a pessoa sendo branca, falar assim “e aí, neguinho?”. Nada a ver. (risos)

Ariane: Mas, assim, alguma situação de racismo que você já tenha passado, que não essas coisas que seus colegas te chamam?

Ivan: Não...

Ao mesmo tempo em que Ivan reconhece que há racismo na sociedade como um todo, ele nega que já tenha sofrido alguma humilhação ou qualquer outra situação por racismo. Ivan afirma que ele nunca foi humilhado por ser negro, pois sabe ser educado nos lugares e tem “boa aparência”, o cabelo está cortado etc. Essa parece ser uma maneira de tentar sobreviver, tanto no que se refere a manter-se vivo literalmente, quanto um modo de não sentir tanto as humilhações sofridas e sucumbir. Nesse caso, embora ele não negue que exista racismo na sociedade em geral, ele, de algum modo, nega que tenha sofrido racismo, que isso atinja a ele, respaldado, mais uma vez no discurso meritocrático internalizado, como se a ideia intrínseca fosse: “não sofro racismo, pois me esforço para ser educado e ter boa apresentação. Eu mereço não sofrer esse tipo de humilhação”.

A questão do “tentar manter-se vivo”, já citada algumas vezes ao longo deste texto, que pode fazer com que haja submissão ao sistema e aos discursos ideológicos pertencentes a ele, perpassa pela ideia levantada de que questionar o sistema é também privilégio de classe e raça. A dor de reconhecer que sofre racismo todos os dias, diante da ideia de que não há muita possibilidade de mudança, tem na negação um alento. Como disse Gonçalves Filho (2017), o racismo golpeia tanto diretamente quanto indiretamente; ele é histórico e os sucessivos golpes quando não sentidos diretamente, estão marcados na história de vida dos antepassados. Essa marca é tão forte que, por vezes, a pessoa negra

Chega a ponto de não querer ver e ouvir, de não querer fazer ideia nenhuma do que eles viram, do que ouviram. São horas que, algumas vezes, podem dar em negação do que vejo e ouço ou do que se viu e ouviu antes de mim (GONÇALVES FILHO, 2017, p. 3).

A naturalização das injustiças e desigualdades serve de mecanismo para manter-se de pé e na luta diária pela sobrevivência. Porém, às vezes, não há como a pessoa não branca negar que sofre na carne as consequências de um Estado racista, as marcas ficam entranhadas na história de vida e as dores vêm à tona. Ainda baseado na ideia do autor supracitado de que o racismo é um golpe, em realidade, sucessivos e históricos golpes, essas dores não só são marcas na história de vida, como são também uma “força psicologicamente corrosiva” (GONÇALVES FILHO, 2017):

É um golpe que atinge e excede a percepção. Um golpe que fere a memória e supera a memória. Um golpe que exige a imaginação tanto quanto desarma a imaginação. Começa, então, a correr a todo vapor, um processo primário a descarrilar. Um sonho comuta-se, facilmente, em pesadelo, difícil de lembrar, não só por causa do eventual horror que levantou, mas por causa da falta de ligações que a elaboração onírica supôs. Um devaneio pode assaltar em plena luz do dia alguma fantasia obsedante, hipnótica. Vivo como se mais um golpe estivesse sempre à espreita e pudesse sair a qualquer instante, de qualquer lugar e de qualquer um. O golpe vem de muitos lados, é uma legião de golpes e não poupa nada; atinge a linguagem. O golpe fica sem nome, sem palavras, porque o golpe racista frequentemente emudece e fica sem pensamento. O golpe atinge o corpo, mesmo no caso de não ser aplicado por agressões físicas: o corpo treme, agita, aperta, endurece (GONÇALVES FILHO, 2017, p. 3 e 4).

Ainda que, por vezes, se tente naturalizar os discursos pautados na lógica do “não ligo”, “não me importo”, as consequências das situações sofridas por racismo, como visto, já fazem parte dos comportamentos, pensamentos e ações das pessoas negras. A vivência cotidiana, o dia a dia, leva essa marca. Por mais que se tentem naturalizar situações abusivamente racistas, como, por exemplo, “enquadre” de policial e/ou acusação por atos criminosos não cometidos, por se apresentarem a essas pessoas como corriqueiras dentro de uma sociedade estruturalmente racista, o racismo que se apresenta de forma direta é difícil de ser negado, trazido de modo eufemista e/ou apaziguado, sobretudo porque traz junto a ele violência, humilhação e diversas violações de direito.

Em relação aos abusos cometidos por policiais militares em suas abordagens, é preciso reafirmar que é o estereótipo, também naturalizado, de “bandido” que serve como base fundamental de tais ações. É possível afirmar, sem receio de arriscar-se a erro, que todos os jovens negros, sobretudo periféricos, já passaram por situações assim e temem, de algum modo, pelas suas vidas a cada vez que é parado pela polícia para busca pessoal ou qualquer outro tipo de abordagem. Ivan não é exceção dessa regra. Embora, a princípio, ele tente no discurso, de alguma maneira, naturalizar os “enquadres”, ao ser questionado diretamente a respeito do racismo presente nas atitudes de policiais, ele traz o quanto isso é comum na sua vivência, o quanto por ser jovem negro de pele retinta, ele é “mais um” a tomar enquadro “toda vida”.

Ariane: Polícia, por exemplo, já teve alguma situação [de racismo]?

Ivan: Eu nunca ouvi isso de policial nenhum, que... que... tipo assim, me chamasse de preto. **Mas eu sei que muitas vezes que eu já tomei enquadrado foi por causa da minha pele, pela forma de eu estar arrumado, de chapéu, corrente. Isso daí é difícil ver acontecer com branco, né?**

Ariane: E isso não é racismo? Racismo é só quando a gente chama de preto?

Ivan: Não, isso também é racismo. E, tipo assim, e eles gostam muito de dizer que você é outra pessoa por ser preto.

Ariane: Outra pessoa quem?

Ivan: Tipo algum bandido que já pegou. Aí fala: "é você! Não sei o que...". Nunca passei por isso não, mas já vi muito.

Ariane: E o que você já passou? Tomar enquadrado?

Ivan: Sim, **toda vida**. Já tomei um enquadrado dentro da farmácia. Eles passaram... E aí dentro da farmácia... **eu tava sem camisa porque eu queria adiantar logo o lado, pegar logo o remédio. Aí acabei não pegando a camisa. De chapéu, minha correntinha e aí fui para a farmácia. Cheguei educadamente, conversei, aí a viatura voltou**. Não tinha visto a hora que passou, eu sei que eles falaram que voltou e aí me tirou de lá de dentro. Me enquadrado dizendo que eu era olheiro, que me viu no celular e corri, sendo que eu não fiz nada disso, que eu não sou olheiro. Eu falei para ele. A todo momento eles querendo me bater e eu sendo duro também. **Não baixei a cabeça, se fosse de tomar um tapa eu iria tomar, se fosse de eu ser levado eu iria ser levado, mas eu não abaixei a cabeça não**. Falei "não é eu" e aí eles começaram a falar com as atendentes se era eu, se era eu. Elas ficaram sem entender. Foi um negócio tenso.

Ariane: Quando isso aconteceu?

Ivan: Foi ano passado.

Ariane: E o que aconteceu depois disso?

Ivan: Me liberou.

Ariane: Liberou como? Como foi isso?

Ivan: Pegou meu celular, me pediu para botar a senha. Eu botei a senha. Aí no meu celular só tem grupo de... tipo assim... grupo da capoeira, grupo raça e prosa, do projeto, grupo da escola e alguns amigos que eu tenho intimidade. Aí eles abriam a conversa e falavam: "aí, oh, deve ser mesmo. Tá aqui, oh." (risos). "A conversa dele aqui, oh, tá dizendo que a favela tá suave" não sei o que. Fiz nada. Aí, puxou minha ficha, viu que eu não tinha nada. Aí um amigo meu passou no carro e parou. Aí eu mandei ele seguir, ir embora. Eles pegaram e me liberaram. Aí quando eu cheguei já na porta de casa, minha tia, minha mãe, minha madrastra já estava doida já atrás de mim. Aí foi um negócio tenso. <Ela disse> "Eu falei, não saia sem camisa, tira o boné. Pelo amor de Deus!" (risos), essas coisas assim. Sinistro.

Ariane: E como é que você se sentiu?

Ivan: **Mais um**. Mais um considerado como ladrão, traficante. Ainda, além disso tudo, eles pediram para ver meu dinheiro. Eu estava com cem reais. Eles quase levaram meu dinheiro. Aí mandaram eu comprar o remédio, ficaram esperando eu comprar o remédio. Eles aí

foram embora e eu pedi desculpa às atendentes, que nunca tinha passado por isso e não queria constranger ninguém.

Ariane: Você ou eles pediram desculpa?

Ivan: Eu que pedi. E aí elas falaram que isso acontece, que não sei que, e tal. Ficou tudo bem. Eu peguei comprei e eu fui embora.

[...] Ariane: Beleza. Tá, isso que você contou foi um caso de racismo e, sim, foi uma humilhação, discriminação... Na escola você já passou por isso também? Não precisa ter sido de forma tão drástica e escrota, desculpe a palavra, como essa que você acabou de me contar com a polícia. Mas de alguém achar que você poderia ser um criminoso... Esse balançar de cabeça é um sim?

Ivan: De polícia verdadeiramente não, mas já passei por uma situação aí de... aí na frente aí da escola esperando abrir e de chegar um menino, assim, que era conhecido aqui do colégio e tal, ficar do meu lado, aí a topic parar e esse cara aí pegar o chapéu do cara no busu e sair correndo. Aí o cara desceu da topic e veio diretamente a mim dizendo que fui eu que roubei. Eu fiquei assim “porra, como é isso?”. E aí falaram que eu tava junto com o cara, aí eles tentaram me pegar, me dar uma gravata, mas não conseguiu. Aí falaram aqui na diretoria que eu roubei isso e aquilo. Aí chamou a polícia. A polícia demorou de vir, aí eles queriam me levar para a delegacia, aí eu fui. Descemos eu e meu colega para lá. Aí no meio do caminho, a gente indo, meu amigo viu que ele tava querendo me bater.

Ariane: O policial?

Ivan: Não, o rapaz, o da topic. O rapaz branco. Queria me bater. Aí o que é que aconteceu, ele do meu lado, segurou no meu braço, aí o cara veio para me dar uma gravata, aí eu saí. Nessa que eu saí, aí passou a viatura. Aí a viatura parou, eu parei a viatura e expliquei tudo. A gente pegou e voltou para a escola. Chegou lá e conversou. O menino não apareceu e aí o cara foi embora e eu continuei na escola.

Ariane: Tá, mas deixa eu entender. Pera aí. Você estava na frente da escola, aconteceu um assalto à topic e quando a pessoa desceu, disse que era você.

Ivan: Foi.

Ariane: Quem disse?

Ivan: O cara que foi roubado.

Ariane: Ah, o roubado. O cara branco roubado.

Ivan: Foi.

Ariane: Aí ele disse que foi você, que você tava junto com o cara?

Ivan: Foi.

Ariane: E aí, quem entrou na escola para falar que você tinha roubado?

Ivan: Ele. Tinham dois, eram dois gays.

Ariane: E eles falaram na escola que você tinha roubado?

Ivan: Foi, eles falaram que eu tinha roubado.

Ariane: E aí aconteceu o que? A escola fez o que?

Ivan: A escola... Acho que não estava o diretor, aí acho que um professor se responsabilizou, pegou, pediu para abrir minha mochila, viu que não tava nada, que não tinha como provar que eu roubei e aí chamou a ronda.

Ariane: Quem chamou a ronda?

Ivan: A escola.

Ariane: A escola chamou a ronda?

Ivan: Foi, para poder esclarecer isso tudo. Aí acabou que os caras não queriam ficar na escola, aí me arrastaram para poder ir na delegacia.

Ariane: Esses caras?

Ivan: Foi. Aí eu fui e no meio do caminho eles tentaram me bater ou me desmaiar, alguma coisa assim. Aí eu saí. Experiente, né? (risos). E aí justamente nessa hora passou a viatura. Eles aí se aquietaram mais. A gente voltou para a escola, aí não teve como comprovar que eu roubei e nem nada, não tava com ninguém. Aí liberaram e eles foram embora.

Ariane: Mas e a ronda?

Ivan: A ronda resolveu. (risos)

Ariane: Quando a ronda veio, teve o que? Aconteceu o que?

Ivan: Eu não lembro não. Eu sei que apareceu uma viatura, agora se era a ronda eu não sei. Eu sei que nesse dia eu pedi à escola para ir embora e aí fui. Cheguei em casa e falei tudo para minha mãe o que aconteceu e pronto.

Ariane: Entendi, mas quando você saiu da escola junto com esses caras e seu colega, por que você saiu junto com eles? É isso que eu quero entender.

Ivan: Porque eu queria... Ele falou que eu tinha roubado. Aí ele falou “então bora na delegacia”, **eu falei “então bora, que eu não sou ladrão.”** E aí eu fui com eles.

Ariane: E a escola deixou você sair?

Ivan: Foi, até porque a escola não estava aberta ainda, tava cedo e... não sei.

Ariane: Não tinha vice diretora, coordenadora, diretor...

Ivan: Eu não sei se estava na escola. Eu não sei. O que pode... o que pode estar presente na hora foram as tias.

Ariane: As auxiliares de disciplina, né?

Ivan: Sim. Que chegou até a falar “ele não é ladrão não, ele estuda aqui” e mandaram eu ir para casa. Foi uma coisa sinistra, assim, aquele momento, assim, que eu fiquei “nossa, a pessoa morre e não sabe!”.

Ariane: E morre mesmo, literalmente. E quando você falou com sua mãe, o que ela disse?

Ivan: Falou nada, **falou que era para eu ter mais cuidado**, para não ficar mais na frente da escola, quando chegar entrar logo, <ela disse> “nem que o portão de dentro esteja fechado, mas você fica da portaria para dentro” e para eu ter cuidado onde eu passar <incompreensível>, vir direto para casa.

Embora vivenciando uma série de situações de humilhação, violência, desrespeito etc., Ivan, no seu relato, faz questão de enfatizar que não deixou que levassem sua honra; a honra de não ser ladrão, a de não estar envolvido com nenhum tipo de crime do qual estava sendo acusado pela polícia ou pelas vítimas de assalto, honra em não baixar a cabeça para ninguém, por mais “sinistra” que fosse a situação. É como se, ao ter tantos direitos ali violados, a honra fosse algo que ele não pudesse perder, algo que precisasse ser reafirmado a todo tempo para ele

conseguir se entender como alguém decente e digno de respeito. Ele fez a parte dele, afinal de contas. Então ele pode até ser acusado, desrespeitado e humilhado, mas não dará margem para que achem que ele está se humilhando e/ou baixando a cabeça, dirá e mostrará a todos que ele não é ladrão e nem está envolvido em nenhum tipo de crime, não sendo coerente, portanto, baixar a cabeça para ninguém.

Ser honrado, na visão do “espírito do capitalismo” trazido por Weber (2004) tem a ver com a credibilidade da pessoa ao cumprir suas obrigações de trabalho e pagar suas dívidas no prazo correto. Se essa ideia for transposta à lógica geral de ser alguém pertencente à sociedade capitalista, garantir a honra diante das pessoas seria salvaguardar a honestidade de viver apenas do que seu trabalho possibilita, ainda que a remuneração não viabilize nem comida na mesa todos os dias. Na lógica apresentada, ser honrado tem a ver com não roubar de ninguém e nem cobiçar o que não é seu ou o que você não pode ter a partir do fruto do seu suor, ao passo em que se demonstra socialmente que há esforço e trabalho (honesto) todos os dias na tentativa de melhoria de vida. A pessoa precisaria demonstrar ser de confiança, sobretudo a partir da demonstração do esforço em trabalhar para conquistar seus bens materiais, sem desperdício e sem uso do dinheiro para nada que não seja da sobrevivência e subsistência. O trecho do sermão de Benjamin Franklin, trazido por Weber (2004) em sua obra, ilustra a ideia apresentada do que seria alguém honrado na lógica capitalista:

As mais insignificantes ações que afetam o crédito de um homem devem ser por ele ponderadas. As pancadas de teu martelo que teu credor escuta às cinco da manhã ou às oito da noite o deixam seis meses sossegado; mas se te vê à mesa de bilhar ou escuta tua voz numa taberna quando devias estar a trabalhar, no dia seguinte vai reclamar-te o reembolso e exigir seu dinheiro antes que o tenhas à disposição, duma só vez.

Isso mostra, além do mais, que não te esqueces das tuas dívidas, fazendo com que pareças um homem tão cuidadoso quanto honesto, e isso aumenta teu crédito (p. 44).

Ao alargar o que poderia ser entendido como “crédito”, é possível compreender que, socialmente, aquele que trabalha desde cedo, até tarde, se possível, até aos finais de semana, sem tempo e espaço nem para as atividades de lazer, nem para impulsos revolucionários, é considerado trabalhador, esforçado, portanto, merecedor

de credibilidade social e honra³⁴. A visão hegemônica diante dessa lógica é de que esse não está querendo “vida fácil”, mas sim está tentando vencer as dificuldades enfrentadas pela desigualdade social a partir do seu próprio esforço, sendo, isso sim, digno de honra. O discurso apresentado é comum de ser ouvido e está internalizado até naqueles que sofrem diariamente os impactos da desigualdade social e racial. Ao mesmo tempo em que é hegemônico, tal discurso falacioso é quebrado quando a sociedade se vê diante de uma pessoa negra e pobre; essa é vista, primeiramente, como suspeita e, sendo homem, mais sucessível a cometer crimes.

Afora os inúmeros abusos expostos nos relatos presentes nos trechos da entrevista de Ivan, aqui cabe ressaltar que esse tipo de fato é justificado pelo Estado e pela sociedade em argumentos pautados em estereótipos que criminalizam o jovem, sobretudo do gênero masculino, negro e pobre. Aqui no Brasil a cor, a aparência física e a condição de pobreza são protagonistas nesse tipo de justificativa. Como afirmou o próprio Ivan em uma conversa pela rede social *Instagram* já nesse ano (2020)³⁵:

[...] em olhar da sociedade na classe alta ou média me sinto suspeito. Preto ou negro, eles nos veem como marginal, se afastam quando estamos presentes, muitas vezes, desprezam nosso bom-dia, entre outras simplicidades da raça negra. Polícia nem se fala. Ver a gente na rua sem camisa ou com a roupa que a gente periférico gosta? Abordagem é certa, maus-tratos, xingamentos e tudo mais, entendeu? Enfim, me vejo julgado entre olhares, até mesmo na periferia. Se tem a pessoa que tem uma condição financeira mais elevada que a nossa é a mesma coisa, não muda nada. Então, sou preto, sou suspeito?

Esse olhar social para as pessoas pretas e pobres, sobretudo as do gênero masculino, trazido por Ivan, tem raízes históricas fundamentadas na criminalização da pobreza, a qual se acirra na criminalização da juventude pobre e preta. Essa é

³⁴ Aqui cabe relembrar a frase citada na primeira seção de análise da presente tese (item 5), tão compartilhada nas redes sociais, que reforça essa lógica: “Estude, enquanto eles dormem. Trabalhe, enquanto eles se divertem. Lute, enquanto eles descansam. Depois viva o que eles sempre sonharam. Esse é o caminho do sucesso.”

³⁵ A conversa aconteceu na ocasião da devolutiva das falas utilizadas ao longo da tese. Ivan questionou algumas coisas relacionadas ao trabalho e a conversa se estendeu. No momento também foi perguntado ao jovem como ele se declarava em relação à cor/raça/etnia e a resposta dele foi essa exposta na citação.

uma ideologia tão enraizada que, associada à falta de consciência de classe, trazida na segunda seção teórica da presente tese, faz com que os próprios moradores de bairros periféricos reproduzam esse olhar criminalizante naturalizado aos seus pares, pessoas que vivenciam condições de opressão similares. O racismo no Brasil é estrutural e, comumente, intersecciona raça e classe. Quanto mais próximo do perfil “preto favelado” o jovem for, mais ele sofrerá sanção dentro da sociedade racista e classista da qual todos fazem parte.

Vistos como suspeitos, a abordagem da polícia aos jovens com o referido perfil, habitualmente humilhante e violenta, são justificadas, justificáveis e aplaudidas. As abordagens policiais e a relação delas com o racismo e a discriminação estão entranhadas na história do país, basta lembrar que o Brasil considera a “vadiagem” como contravenção penal até os dias atuais (BRASIL, 1941), sendo que a “mendicância” apenas deixou de ser também infração penal no ano de 2009 (BRASIL, 2009). A “vadiagem”, bem como o ato de “mendigar”, foi, historicamente, calcada em pessoas consideradas socialmente inconvenientes, em sua maioria, negros e “pobres livres”, todos em condição de pobreza, em um contexto de recente abolição da escravatura e da desvalorização de trabalhos vistos como desnecessários na Primeira República (PATTO, 1999). A esse respeito, Patto (1999) afirma:

A atenção aos termos usados pelo aparato repressivo para classificar pessoas e comportamentos sociais indesejados é fundamental à tarefa de desvendar mecanismos de controle social em ação na sociedade brasileira. “A estigmatização de camadas destituídas com o rótulo de ‘vadios’ é um dado que percorre a História brasileira desde o período colonial”. Nos relatórios oficiais, desempregados e subempregados compareciam como “vadios”, como “incansáveis parasitas”, como “sanguessugas” que se alastravam pelas cidades atacando a propriedade com “cínica temeridade”. A preocupação obsessiva de cientistas e autoridades policiais nos países industriais europeus com a “vagabundagem” repetia-se aqui, embora não pelos mesmos motivos. Bastava ser pobre, não-branco, desempregado ou insubmisso para estar sob suspeita e cair nas malhas da polícia (p. 175).

Criminalizar atitudes consideradas como características de pobres, sobretudo não brancos, como “vadiagem” e “mendicância” servia como uma forma de conter revolta e subordinar esse grupo de pessoas, evitando, assim, que fossem

fomentadas e organizadas insurreições (CUNHA, 2012). Mantê-las sob vigilância, muitas vezes, a partir do encarceramento e privação de liberdade, era mecanismo de controle, o qual tinha como justificativa manter a ordem, a fim de, supostamente, defender os interesses da pátria, visão que permanece até os dias atuais (PATTO, 1999). Esses seriam, como afirma Pires (2017), alguns dos “mecanismos institucionais através dos quais o Estado controla, condiciona, fragiliza e extermina corpos.” (p. 545). A autora afirma, ainda, que existe uma visão determinista implicada nesse processo histórico, a qual estigmatiza todas as pessoas entendidas social e criminalmente como tipos representativos da delinquência. Pires (2017) destaca que quando se vincula, historicamente, os aspectos raciais ao processo mais amplo de luta de classes, esses perfis estereotipados, com destaque para pretos e pardos pobres, passam a ter sua realidade social lida a partir da atuação dos órgãos de controle e repressão do Estado, bem como do lugar por eles ocupados ou a eles renegados pelo modelo de produção capitalista.

Os atos de violência aos não brancos, sobretudo quando aliado ao marcador de classe, são tão justificados e justificáveis socialmente, que o silêncio diante de tantas e frequentes injustiças é ensurdecedor. Como bem afirma Eliane Brum, em seu texto *O golpe e os golpeados: a barbárie de um país em que as palavras já não dizem* (2016), não há mais palavras nesse tipo de situação, elas faltam e perdem o sentido no momento em que não há escuta e em que elas já não conseguem mais representar o tamanho do horror.

Porque, se não há escuta, não há dizer. As palavras tornam-se cartas enviadas que jamais chegam ao seu destino. Cartas extraviadas, perdidas. Se o outro é um endereço sempre errado, uma casa já desabitada, não há ouvidos, não há resposta. Num país em que as palavras deixam de dizer, resta o sangue. As palavras que as mães poderiam dizer, as palavras que de fato dizem, não perfuram nenhum tímpano, não ferem nenhum coração, não movem consciência alguma. Diante do corpo morto do filho, a pietà negra precisa vestir o sangue, encarnar, porque as palavras desencarnaram. No Brasil, as palavras são fantasmas. [...] Se há um genocídio negro, se há um genocídio indígena, e conhecemos as palavras, e as pronunciamos, e nada acontece, criou-se algo novo no Brasil atual. Algo que não é censura, porque está além da censura. Não é que não se pode dizer as palavras, como no tempo da ditadura, é que as palavras que se diz já não dizem. O silenciamento de hoje, cheio de som e de fúria nas ruas de asfalto e também nas ruas de bytes, é abarrotado de palavras que nada dizem. Este é o

golpe. E a carne golpeada é negra, é indígena. Este é o golpe fundador do Brasil que se repete. E se repete. E se repete. Mas sempre com um pouco mais de horror, porque o mundo muda, o pensamento avança, mas o golpe segue se repetindo. A ponto de hoje calar mesmo as palavras pronunciadas (BRUM, 2016, *online*).

Se houve violência em determinada abordagem e/ou se a bala disparada pelo policial durante uma operação em uma favela mata um jovem negro e pobre, não há comoção nacional e nem empatia à dor da mãe que sofre a morte do seu filho. Essa bala não é perdida, ela tem direção específica, é uma bala achada (BRUM, 2016), que conseguiu, com precisão, atingir o alvo previamente e historicamente determinado; atingiu aquele que se pretende eliminar, aquele que revela o perfil que promove policiais militares a “artilheiros”, que “fizeram gol de placa” ao eliminar das vistas de uma sociedade racista e classista, de uma só vez, 12 jovens negros periféricos em um bairro popular em Salvador³⁶.

A esse respeito, Débora da Silva, coordenadora do Movimento Independente Mães de Maio, afirma que crimes como esses, cometidos pelo Estado, – esse classista e racista – ficam impunes e que, no fim, os familiares custeiam, a partir do pagamento dos impostos, a morte dos seus próprios parentes. Em suas (fortes) palavras:

As mães vivem presas em uma impunidade velada, porque a gente pare um filho, a gente cria um filho e o Estado vem e tira a vida do nosso filho. É natural? É natural uma mãe pagar a bala que mata o seu filho? Eu faço essa pergunta. Não é natural. Jamais. Foi uma farda que tirou a vida do meu filho, com o dedo indicador do Estado. Nós pagamos, por meio dos impostos, o mandante do crime que mata nossos filhos, bem como quem aperta o gatilho e todo o aparelho opressor. Eu, como mãe, jamais aceitarei que eu paguei a bala que matou meu filho (SILVA, em fase de editoração)³⁷.

³⁶ O trecho faz referência à fala do governador do Estado da Bahia ao comentar a operação policial que matou 12 jovens no bairro do Cabula, na cidade do Salvador, no ano de 2015. Manchete do jornal Correio (06/02/2015): “É como artilheiro em frente ao gol”, diz Rui Costa sobre ação da PM com doze mortos no Cabula”. Disponível em: <correio24horas.com.br/noticia/nid/e-como-um-artilheiro-em-frente-ao-gol-diz-rui-costa-sobre-acao-da-pm-com-doze-mortos-no-cabula/>. Acesso em 10 de março de 2020.

³⁷ O texto que contém a fala de Débora da Silva é um capítulo que fará parte de um livro referente ao evento “V Seminário Internacional A Educação Medicalizada: existirmos, a que será que se destina?” (ainda sem título definido), organizado por Viégas, Oliveira e Messeder Neto, ainda em fase de editoração.

É válido ressaltar que quanto mais retinta for a pele da pessoa negra, mais perto dos estereótipos e estigmas associados ao racismo ela estará (GUIMARÃES, 1999). “Assim, o racismo brasileiro recaiu especialmente sobre todos os indivíduos que têm em sua aparência traços considerados típicos de origem africana combinados com a cor da pele escura” (SCHUCMAN, 2012, p. 44). A esse sentido, Schucman (2012) conclui que “[...] os estudos de relações raciais nos mostram que a cor e o conceito de raça estão atrelados ao imaginário social brasileiro, e, portanto, há uma discriminação racial atrelada à cor” (p. 44). Essa condição é acirrada quando as questões de raça se interseccionam aos marcadores de opressão referentes à classe e ao gênero, sobretudo no que se refere à suspeição condicionada às características da negritude.

As relações com a cor da pele e o estigma do bandido autorizam os policiais a suspeitarem de pessoas que apresentem esse dado perfil, demonstrando uma desigualdade perante a lei, ainda que de modo informal, mas socialmente autorizado. Sobre isso, Guimarães (1999) afirma que

[...] as relações raciais estão amparadas num sistema mais amplo de hierarquização social e de desigualdade de tratamento perante a lei que contamina todas as relações sociais. Se a segregação informal dos negros foi a norma no Brasil até pouco tempo, pode-se dizer, sem risco de errar, que o tratamento desigual dos indivíduos perante a lei é ainda hoje prática corrente e também informal no Brasil. O mesmo fenômeno de estereotipia negativa dos traços somáticos negros fundamenta o mecanismo de “suspeição policial” que torna os negros as vítimas preferenciais do arbítrio dos policiais e dos guardas de segurança nas ruas, nos transportes coletivos, em lojas de departamento, bancos e supermercados (p. 107).

Não coincidentemente, os jovens, sobretudo do gênero masculino, são os que mais sofrem homicídio no Brasil. Para se ter uma ideia, segundo o *Atlas da Violência*, publicado no ano de 2019, 59,1% do total de óbitos de homens entre 15 e 19 anos são ocasionados por homicídio. A taxa de homicídio do grupo de homens jovens no Brasil teve como número 130,4 por 100 mil habitantes no ano de 2017. Segundo esse mesmo documento, no mesmo ano, 35 783 jovens entre 15 e 29 anos foram assassinados no país, o que representa uma taxa de 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no Brasil. Desses 35 783 jovens assassinados em 2017, 94,4%, ou seja, 33 772 pessoas eram do sexo masculino (IPEA e FBSP, 2019).

Homicídios foram a causa de 51,8% dos óbitos de jovens de 15 a 19 anos; de 49,4% para pessoas de 20 a 24 anos; e de 38,6% das mortes de jovens de 25 a 29 anos; tal quadro faz dos homicídios a principal causa de mortes entre os jovens brasileiros em 2017 (IPEA e FBSP, 2019).

Segundo revela o informativo *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, divulgado pelo IBGE, também no ano de 2019, dentre os jovens assassinados no Brasil, os que fazem parte da população negra têm, em proporção, 2,7 vezes mais chances de serem vítimas de homicídio do que os brancos. A taxa de homicídio entre jovens de 15 a 29 anos, considerando os gêneros feminino e masculino, foi de 98,5 assassinatos a cada grupo de 100 mil habitantes brasileiros em 2017. Em relação ao recorte de gênero, o informativo mostra que, no mesmo ano, entre jovens não brancos (pretos e pardos) do gênero masculino, a taxa de homicídio chegou a 185 a cada 100 mil habitantes, quase três vezes mais do que a taxa de homicídio de jovens brancos do mesmo gênero e mesma faixa etária (IBGE, 2019). Ou seja, quando se trata de jovens brasileiros, o risco de sofrer homicídio é maior, à medida que se fazem presentes mais marcadores sociais: quanto mais próximo das características do perfil suspeito – jovens, do gênero masculino, negros e pobres – mais suscetível a ser assassinada a pessoa está.

Não está sendo afirmado aqui que todos os homicídios de jovens apresentados em números alarmantes foram ocasionados pelas forças do Estado, mas existe grande parte delas que, sim, é de responsabilidade do poder público, tanto pelo descaso e alarmante desigualdade social, quanto pela perpetuação da escolha dos que serão eliminados, baseada na ideia disseminada da existência de um perfil de pessoas com características típicas de criminosos, a saber: jovens, negros, do gênero masculino, pobres e moradores de bairros periféricos. Eles fazem parte de grupos que, a partir da lógica hegemônica racista e classista, precisam ser retirados do convívio da sociedade, ora por cárcere ora por homicídio.

A respeito da letalidade da polícia, dados do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2019) mostram que, a cada dez mortes violentas intencionais, uma foi provocada pela polícia. Ainda segundo o referente anuário, entre os anos de 2017 e 2018, as mortes registradas como decorrentes de intervenções policiais no Brasil

teve um aumento de 19,6%. De acordo com o mesmo documento, em 2018, a cada 100 mortes violentas intencionais que ocorreram no país, 11 foram de autoria da polícia, sendo esse número ainda maior a depender da região brasileira, com destaque para o Rio de Janeiro e São Paulo. No Rio, a proporção foi de 23 mortes intencionais de autoria da polícia a cada 100³⁸ e em São Paulo de 20 a cada 100 mortes intencionais. Embora a Bahia não esteja entre os estados de números mais alarmantes nesse quesito, ela também traz uma média de mortes intencionais pela polícia maior do que a nacional. No referido Estado, a cada 100 mortes intencionais, 13 foram de autoria da polícia baiana, no ano de 2018.

Este dado preocupa ainda mais quando verificamos a proporção de mortes provocadas por policiais dentro do cômputo do total das mortes violentas intencionais, um indicador utilizado por países democráticos para aferir o uso da força letal pelas polícias. Este é um indicador de proporcionalidade do uso da força e permite contextualizar a letalidade produzida pela polícia no cenário da violência de determinado território. Sob este critério, uma cidade ou estado pode aparentemente ter muitos casos de mortes provocadas pelas polícias, mas diante do total de homicídios e outros crimes violentos, este número pode ser pouco representativo. Porém, quando o número de mortes provocadas pelas polícias é muito alto em relação ao total de mortes violentas intencionais de determinado território, isso pode revelar abusos e uso excessivo da força pela polícia local. Estudo produzido por Cano em diferentes países indicou que as mortes por intervenções policiais correspondem, em geral, a 5% do total de homicídios. Quando esta porcentagem excedia 10% havia sérios indícios de execuções e uso abusivo da força. Como explicar, portanto, que a cada 10 mortes violentas intencionais, uma foi provocada pelas polícias no Brasil? (BUENO et.al., 2019, p.59).

Como consta no próprio documento, esses dados são preocupantes, na medida em que assumem que existe uso abusivo da força policial e crimes de

³⁸ Enquanto o presente trabalho estava às vias de conclusão, um menino de 14 anos foi assassinado dentro de casa, em meio à pandemia de Covid-19, durante uma operação policial na região metropolitana do Rio de Janeiro. A família não teve o direito de acompanhar o menino durante o socorro de helicóptero e não recebeu nenhuma informação a respeito da sua localização, sendo informada da sua morte apenas no dia posterior, através de um funcionário do IML do local. São esses adolescentes e jovens, negros, com o mesmo perfil de João Pedro, que são assassinados pela polícia com a frequência apresentada nos dados. É possível conferir a notícia nas seguintes reportagens: “Menino de 14 anos é morto em casa durante ação da PF no Rio”, de Júlia Barbon para a Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/menino-de-14-anos-e-morto-em-casa-durante-acao-da-pf-no-rio.shtml>>. Acesso em: 19 maio 2020; “Menino de 14 anos morre após ser baleado dentro de casa pela polícia no RJ”, de Giovanna Galvani para a Carta Capital. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/menino-de-14-anos-morre-apos-ser-baleado-dentro-de-casa-pela-policia-no-rj/>>. Acesso em 19 maio 2020.

execução. Sabe-se, como já dito nos parágrafos anteriores, que tal intervenção da polícia tem como alvo principal pessoas com características bem específicas, as quais são compostas por marcadores de raça, classe e gênero. O genocídio apresentado a partir dos dados é uma realidade vista a olho nu e incide muito mais sobre jovens, negros, do gênero masculino, pobres, moradores das comunidades periféricas dos estados brasileiros, os quais são vistos como alvos a serem eliminados e sobre os quais, muitas vezes, não se dá satisfação nem à família a respeito da localização dos seus corpos. A esse perfil, o qual tem em seus corpos um alvo, a meritocracia incide sentenciando a morte, para eles, é merecimento morrer. A meritocracia se configura, também, como a sentença objetiva da morte: morreu porque mereceu.

Nesse viés, além dos dados de execução propriamente dita, outro número também precisa entrar na conta da eliminação da juventude com o perfil apresentado no parágrafo anterior: os desaparecidos. São jovens que, comumente, desaparecem após abordagens e/ou operações policiais, sobre os quais não se dá nenhuma notícia para seus familiares, ocultando seus corpos e impedindo sua família de chorar pela concretude da morte, ao passo que tenta, com isso, impossibilitar essas pessoas de se revoltar contra a postura genocida do Estado³⁹. Reconhecer que assassinou é assumir a culpa de um aparelho que mata constantemente a parcela malquista da sociedade. O que “se dá” a essas famílias é o sofrimento pelo abstrato da esperança, misturado com a dor pela proibição de uma despedida com o mínimo de dignidade. Como afirma Débora da Silva, coordenadora do Movimento Independente Mães de Maio, essa é:

A dor de uma mãe que perde o filho e ainda desaparecem com os corpos. Desaparecem com os corpos que são das mães, porque desaparecer com os corpos dos filhos é metade de uma mãe que vai embora. Eu batalhei muito para criar meu filho. A dor que eu sinto é insuportável. (SILVA, em fase de editoração).

³⁹ Foi usado o termo “tenta impossibilitar” e não “impossibilita”, pois, mesmo diante do terror e da ameaça constante, esses familiares, protagonizados, sobretudo, pelas mães, resistem e lutam por justiça. Eles gritam e cobram a localização dos seus parentes e a justificativa formal do seu desaparecimento. Um grande exemplo dessa luta é o Movimento Independente Mães de Maio, o qual surge após “os crimes de maio” que aconteceram em São Paulo no ano de 2006 e totalizaram 6 963 pessoas mortas pela PM. Esse é um movimento que luta pelas vítimas do Estado, sejam elas comprovadamente assassinadas, sejam desaparecidas.

Ainda embasada na fala de Débora da Silva, o que se pode supor, a partir dos números oficiais e das vivências das famílias pobres e pretas do Brasil, é que, mesmo com a tentativa governamental de maquiar os dados, escondendo homicídios por trás do suposto desaparecimento, somam-se, por ano, 60 mil vidas exterminadas pelo Estado (SILVA, em fase de editoração).

Segundo Douglas Rodrigues Barros, em seu livro *Lugar de Negro, Lugar de Branco?* (2019), as condições que conduziram a racialização no Brasil foram determinantes para a produção e reprodução da estrutura do capital, tentando imprimir nos negros uma subordinação que, pautada numa diferença racial, naturalizou no povo brasileiro crenças estereotipadas em relação à cor, criadas para “nadirificar aqueles que sempre estiveram no interior da produção, produzindo riquezas” (p. 21). A partir da referida obra, é possível compreender, ainda, que tal crença na diferença racial estereotipada:

Foi a criação de um consenso – na ciência, na filosofia, na arte, na espiritualidade ou na religião – como linha divisória e prática, a partir da qual se nutrem as formas de organização do Estado como poder soberano sobre a decisão de morte. Uma sacada pragmática que convoca a onipresença da segurança estatal, o aparato despótico que marcará, de uma vez por todas, o inimigo a ser combatido (BARROS, 2019, p. 21).

A todo momento, então, são criadas “diferenças”, supostamente, ameaçadoras para o Estado e para o bem comum, que precisam ser abafadas, contidas, eliminadas para que haja manutenção do tal bem-estar social. Porém, esse “bem-estar”, essa “segurança” se daria a partir da normatização da vida, podendo (e devendo) ser eliminado quem não se adéque às normas impostas de ser e se comportar no mundo. Os tidos como “diferentes” tornam-se ameaças ao padrão e, se insistirem em não se sujeitar a ele, está autorizado o uso da força para que ele passe a se comportar “como deveria” para manutenção do suposto bem comum. Como está posto no Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade:

Padronizando como normal o homem, branco, cisgênero, heterossexual, esbelto, cristão, bem escolarizado e economicamente

“estável”, tudo o que negar esse padrão será posto no lugar de inferior, e quanto mais uma existência diferir dele, tanto mais ele será alvo de violência (p. 18).

Com base em todo o exposto, é possível afirmar que o direito à revolta e o ato de questionar o sistema não são universais, mas se mostram como alguns dos desdobramentos do privilégio, sobretudo do privilégio branco e de classe. Tomando como inspiração a passagem de bell hooks⁴⁰ (2013), ao falar da compreensão dos motivos pelos quais seus pais não aceitavam sua visão de mundo subversiva e revolucionária, aqui é feito um convite para refletir sobre a condição de privilégio relacionada ao ato de questionar o sistema: Imagine, por favor, esse grupo de jovens, de maioria negra e pobre, que batalhava para manter a crença na manutenção da vida normal, embora eles soubessem que, provavelmente, eles viveriam, economicamente, com menos. Tente imaginar como era a vida para eles, imersos em uma ideologia hegemônica fundamentada no liberalismo econômico, cada qual se esforçando para manter os estudos e trabalhando duro o dia inteiro, lutando para sustentar uma vida, minimamente, possível de ser vivida, querendo um dia construir uma família e tendo que, futuramente, sustentá-la também, e, no meio de tudo isso, ter que lidar com questionamentos ao sistema vigente, reflexões sobre desigualdade estrutural e articulação coletiva de luta política para uma transformação social, que, se acontecesse, seria a custo de suas vidas e a dos seus semelhantes. Parafraseando um jargão que esteve em alta na internet: “sem tempo, irmão”.

Para a contenção dessas pessoas, além do extermínio literal, é preciso ressaltar, também, o papel da escola na história do país. Como visto na quinta seção da presente tese, a escola, historicamente, se mostrou como lugar em que se ensinava moral e bons costumes, instruindo “melhor” o povo, a fim de conter qualquer possibilidade de violência e, no limite, de revolta. A busca com a instrução das classes populares na escola era justamente pacificar as pessoas, diante das muitas injustiças e desigualdades, a fim de promover a ordem, além de ensinar pressupostos mínimos para execução das funções de trabalhos braçais, para privilegiar o desenvolvimento econômico do país (PATTO, 2007).

⁴⁰ A grafia do nome da autora está assim apresentada – letras minúsculas – em respeito ao modo que a própria assina.

Patto (2007), no texto *“Escolas cheias, cadeias vazias”*, faz um rebuscado histórico a respeito do quanto foi atribuído à escola o papel de conter as pessoas e instruí-las, minimamente, na busca da pacificação do mal-estar advindo das desigualdades sociais. O trecho, a seguir, resume a ideia trazida pela autora no referido texto.

À medida que o século avançava, as notícias que chegavam da Europa sobre a criação de sistemas nacionais de ensino eram resíduo diurno, que começava a surgir nos sonhos das elites brasileiras. A máxima “quem não sabe escrever em linha reta, não sabe agir em linha reta” começava a encontrar espaço no imaginário dos que conduziam o Império. Numa época em que a ordem imperial e escravocrata estava prestes a desabar e movimentos migratórios internos e externos começavam a inchar os centros urbanos que se industrializavam, diminuir a criminalidade urbana passou a fazer parte do plano de metas políticas. Para atingi-la, previa-se a inibição de atos populares de rebeldia e de protesto que, criminalizados e patologizados, começavam a aumentar os índices oficiais de crime e de loucura e a causar alarde entre os que temiam ataques à propriedade privada. Seguindo a tendência europeia, intelectuais e políticos brasileiros que pensavam o futuro da nação atribuíram à escola a realização dessa tarefa. Tinha início aqui a presença do lema “Escolas cheias, cadeias vazias”, que tomará corpo entre políticos, juristas, médicos e educadores republicanos (PATTO, 2007, p. 247, 248).

Essa ideia de que com mais escolas haveria menos criminalidade ressoa até hoje, tanto nas falas de autoridades e cientistas sociais quanto no senso comum. Tal lógica, embora antiga, como visto nas citações de Patto (2007), continua em voga, desconsiderando todos os condicionantes que levam ao ato criminoso, dentre eles, a desigualdade social alarmante em um país de terceiro mundo como o Brasil. É importante entender, também, que essa ideia trazida pela autora supracitada de “Escolas cheias, cadeias vazias” se direciona para um público específico: pobres, sobretudo negros. Sendo assim, tal fundamento embasa e é embasado por preconceitos, os quais perpassam pela lógica da criminalização dessas pessoas e têm na escola uma forma de docilizar seus corpos, tentando conter a revolta diante das infinitas injustiças seculares sofridas, sendo a inculcação da meritocracia um instrumento fundamental nesse processo.

No que tange ao não questionamento do sistema por parte dos jovens da pesquisa, é preciso trazer também o papel da escola nesse processo, pois,

funcionando na lógica de conter revolta e promover ajustamento de pessoas, ela tem colaborado com a manutenção do *status quo*. Se jovens, próximos a concluir o Ensino Fundamental, em geral, não mostram criticidade ao sistema vigente e todas as suas desigualdades, muito pelo contrário, mostram-se aderidos a ele, a escola talvez esteja mesmo servindo, de forma dominante, como aparelho ideológico do Estado, ratificando a ideologia hegemônica e (re)produzindo pacificação (ALTHUSSER, 1980).

Levantar essa crítica não quer dizer que a presente tese defende a extinção da escola ou apoia o movimento de desescolarização, bem como também não quer dizer que ela defende que a escola é apenas aparelho ideológico do Estado. Muito pelo contrário, a crítica é na direção de retomar o que, de fato, é papel da escola, a saber, instituição que tem como dever ensinar conteúdos acumulados ao longo da história, garantir o direito de todos ao letramento e saber (PATTO, 2007; SAVIANI, 2005). Criticar é entender que, embora ela esteja sufocada pelo olhar dominante, acredita-se e se aposta na força da escola como lugar em que, ao fazer saber e transmitir conhecimento, produz elementos capazes de provocar visão crítica e, com isso, tem potencialidade para desenvolver pensamento crítico, questionamento e luta política. Como afirma Roman (2009, p. 89):

É fato que as contradições manifestadas no todo social povoam suas salas de aula e relações interpessoais, fazendo com que seus participantes – alunos, professores, coordenadores, diretores etc. – estejam, sobretudo nas escolas destinadas às classes subalternas, mais em estado de convocação perpétua à luta do que aparentemente prostrados pelo poder soberano do capital.

É preciso reiterar, portanto, que esta tese aposta na escola, sobretudo por acreditar que, no seu fazer diário, na relação entre educadores e alunos dentro da instituição, é possível construir críticas contundentes e fazer provocações de luta política lado a lado, dividindo as mesmas trincheiras.

bell hooks⁴¹ (2013), ao ressaltar a importância da teoria para a luta feminista, fala o quanto ter a teoria como elemento de prática é uma aliada estruturante para a mudança de pensamentos e ações. A autora afirma que a teoria não é

⁴¹ A grafia do nome da autora está assim apresentada – letras minúsculas –, mesmo no início da oração, em respeito ao modo que a própria assina.

intrinsecamente libertadora e revolucionária, mas cumpre essa função quando a teorização é direcionada para esse fim. Assim sendo, uma vez que as teorias sejam construídas a partir do concreto, dos esforços para compreender a experiência cotidiana, ela tem potência e possibilidade para intervir e interferir criticamente nas vivências, tornando possível uma educação libertadora para a consciência crítica e, com isso, uma transformação social (HOOKS, 2013).

As instituições intelectuais, os saberes e práticas científicas e do senso comum estão, hegemonicamente, sufocados pela lógica dominante, a qual é internalizada e reproduzida por todos em alguma medida. Compreendendo esse contexto, é preciso, portanto, estar atento ao fato de que o próprio ato de questionar o sistema (desigual) é, em si, uma condição de privilégio, pois existe aí associada, tanto uma questão de acesso a elementos teóricos relacionados à criticidade, como também uma vivência que possibilite questionar, se revoltar, vociferar injustiças etc., sem que se coloque, com isso, a liberdade e a vida em risco. Lutar politicamente, ainda hoje, é ocupar lugar de privilégio. Nem o direito de revoltar-se é para todos. E ficam de fora justamente os que mais teriam motivos para tanto.

Na direção da contra-hegemonia, se apoiando na construção teórica de bell hooks (2013), a presente pesquisa aposta na potência dos diálogos, na força da escola enquanto instituição formadora e na construção de pesquisas e textos acessíveis como fomentadores de práticas subversivas e libertadoras. Transformar as dores vivenciadas em teorias, nomear as feridas, teorizá-las, é um importante instrumento para ocupar lugares, resgatar a voz, usá-la para mudar pensamentos e ações e, com tudo isso, trazer consistência para a luta política.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, não se pode e nem se pretende concluir nenhuma das ideias aqui apresentadas. Ao contrário de conclusões e fechamentos, a presente tese pretende abrir o debate e o diálogo, trazendo para o centro as questões vivenciadas pelos jovens estudantes da escola pública, em sua maioria negros e moradores de bairros periféricos da cidade do Salvador. Com isso, tem a intenção de levantar questões a respeito do impacto dessas vivências no que eles trouxeram como visão de mundo e projeção de futuro.

Aqui é necessário ressaltar que os jovens participantes da pesquisa não trouxeram, necessariamente, uma projeção de futuro baseada em sonhos e expectativas, mas uma perspectiva talvez diferente daquela que eles gostariam de sonhar dentro da realidade de uma sociedade capitalista com ideais burgueses. Os seus relatos se fizeram presentes na direção do que era possível almejar. Não estavam, portanto, na maior parte das vezes, respaldados pela ordem do desejo, mas do que seria concretamente mais “alcançável” e mais provável, diante do contexto vivido.

Ao entrar em contato com os jovens e dialogar com eles, seja em grupo ou individualmente, foi possível perceber o quanto a noção de sociedade meritocrática está enraizada em suas perspectivas e ações. Foi a meritocracia que pautou grande parte das suas justificativas, concepções e supostos direcionamentos de como alcançar um “bom” futuro. Esses jovens, marginalizados pelas mais diversas ordens, “colocaram meritocracia para dentro” ao longo das suas trajetórias e, pautados nela, justificam os “porquês” de existirem pessoas que alcançam *status* social e, no contraponto, outras que vagam pelas ruas, sem perspectiva e nem esperança. Esses, a partir dessa lógica imposta e internalizada, desistiram de lutar; uma luta que não tem limites e nem fim, pela qual não se pode medir esforços. Pode-se até morrer pelo meio do caminho, mas precisa (lhe é obrigatório) morrer lutando. “Desistir” é sinal de fracasso, de gente fracassada; persistir é esforço, é pulsão de vida, custe ele o que custar; é a esperança por dias melhores e futuros mais promissores.

O bom futuro está aí, supostamente para todos, basta que a pessoa se

empenhe o suficiente para tal. “Mas e o seu futuro?”, esse basta ser normal, tendo um teto para morar e comida na mesa, pode-se garantir que não houve desistência ou fracasso. Sabe-se que o sistema não é justo e algumas pessoas têm privilégios, mas acredita-se que isso é natural de todo e qualquer lugar do mundo, concreto ou abstrato, e que, portanto, é uma condição imposta impossível de mudar. Se puder existir mudança, essa será individual, cada um fazendo o seu, poderá alcançar melhores lugares. Se não alcançar, que, pelo menos, tenha a consciência tranquila de que não deixou de se esforçar nem por um minuto da sua caminhada, ainda que esse esforço precise ser cinco vezes maior do que o de quem já nasceu em condições sociais privilegiadas.

O trabalho é o elemento-chave que o levará a melhores lugares, disseram eles, e ele só será possível com muito estudo e força de vontade. E qual é mesmo a função da escola nesse contexto? Colocar as pessoas no mercado de trabalho, fornecer um diploma que possibilite o contratante olhá-lo com “bons olhos” e considerá-lo apto a exercer a função. Qual função? Qualquer uma, a que surgir e puder, de preferência, ser fixa e pagar um salário que torne possível uma vida normal. O que seria a vida normal? Aquela baseada em um salário mínimo, fruto do esforço e da exploração de mão de obra, mas que sustente a vida. Que vida? A normal, a que não permite que se passe fome e nem peça ou tire de ninguém aquilo que não é seu, que não é fruto do seu trabalho, esforço, suor, honestidade e honra. É uma possibilidade para todos? Para todos que não desistem e mantêm a fé e a luta.

Os parágrafos anteriores trazem as perspectivas e algumas falas dos jovens expostas ao longo do trabalho, a fim de retomar quais elementos sobressaltaram ao longo da trajetória da pesquisa e da sua análise. É importante retomar o que foi frisado ao longo das seções: os jovens participantes da pesquisa não são os culpados por pensar e se portar dessa maneira diante das desigualdades sociais impostas. Eles fazem parte da mesma sociedade com ideais dominantes, os quais atestam, a todo tempo, que, para chegar a algum lugar econômico e social, se necessita, fundamentalmente, de esforço pessoal. A sociedade capitalista é, por si, centralizada em aspectos individuais, individualistas e individualizados, uma vez que, assim, é possível eximir o sistema de toda e qualquer responsabilidade pelas injustiças e desigualdades criadas por ele.

Existia, como já explicitado, um desejo de encontrar, ainda que baseado em muitas contradições, questionamentos ao sistema, uma possível brecha que tornasse possível trazer para o centro dos diálogos e, posteriormente, das análises eixos baseados em inaceitação, inadequação, revolta e luta política, sobretudo considerando que os participantes da pesquisa carregavam alguma marca de fracasso no processo de escolarização. Não foi o encontrado no campo, o que era gritante era a resignação, a normatização e a resiliência. Os jovens, mesmo quando questionados, com “suas mentes apertadas”, chegavam a demonstrar que sabiam que o sistema não era igualitário, que havia uma inegável injustiça que se convertia em privilégio de alguns, os quais eles também conheciam o perfil. Porém, mesmo pertencendo ao perfil oposto de pessoas e, muitas vezes, reconhecendo esse lugar, o que estava posto era a necessidade naturalizada de se esforçar um pouco mais e buscar seu lugar no mundo da melhor maneira possível, “fazer o seu” sem passar por cima de nada e nem de ninguém, e assim seguir honrado.

Questionar é mesmo condição de privilégio. O que esses jovens pretendem, engolidos pelo sistema e com ideologia dominante imposta engolida, é sobreviver. Talvez essa não seja uma pretensão consciente e, aparentemente, não é mesmo, mas é uma condição vivenciada diariamente desde o seu nascimento, ou até mesmo antes dele, com seus familiares e ancestrais. Essas pessoas sofrem na pele, literal e metaforicamente, a tentativa do controle e contenção de revoltas, desvios, questionamentos etc. Quem não se adequa ao padrão imposto de comportamento social e sofre opressão devido aos marcadores de classe, raça, gênero etc., é excluído, marginalizado, encarcerado e, muitas vezes, eliminado. O medo de morrer, consciente ou não, conduz a esse papel de reprodução silenciada de meritocracia. Crer que depende, unicamente, do seu esforço é um modo de manter a esperança de não ocupar o lugar de pessoa não desejada e desejável na sociedade racista e elitista, como a brasileira.

Aqui vale dividir o atravessamento dos marcadores sociais na própria produção da pesquisa, pois não há como desconsiderar que as diferentes vivências relacionadas a eles, sobretudo os de raça e classe, atravessaram e interferiram nas expectativas em torno da fala dos jovens participantes. Durante a realização do campo da pesquisa, esperava-se que, ao confrontar os jovens participantes a respeito das desigualdades e injustiças, eles pudessem passar a questioná-las e

revoltar-se contra o sistema perverso e opressor do qual todos fazem parte, sendo eles um elo fraco na corrente. Tratava-se de uma pesquisadora branca, bolsista de doutorado e de classe média, problematizando questões sociais e de ideologia meritocrática junto a adolescentes e jovens adultos, de maioria negra e pobre, estudantes do Ensino Fundamental da rede pública, carregando, em sua maioria, ao menos uma história de reprovação.

A expectativa de que, ao problematizar desigualdades e discursos meritocráticos com os jovens, eles pudessem passar, então, a questionar o sistema e rebelar-se, como se a questão central do não questionamento fosse “apenas” alienação, talvez revele essa diferença de vivências e locais sociais. Para a pesquisadora é autorizado que se vociferem desigualdades e injustiças, esse é, inclusive, o papel dela. Às pessoas com o perfil da maioria dos participantes, esse lugar é negado, pelos mais diversos aspectos aqui já discutidos. Mesmo sem querer naturalizar, por vezes, o lugar social do qual se faz parte é universalizado, romper com isso é pensar a partir do que se escuta de quem vivencia experiências absolutamente diferentes. As razões e suposições dos motivos para o não questionamento discutidos ao longo da presente tese reforçam o quanto é necessário não só discutir privilégio, mas reconhecer-se nesse lugar.

Diante desse reconhecimento, se questionar e lutar politicamente significam, ainda hoje, ocupar lugar de privilégio, sobretudo o branco e o de classe. Torna-se, portanto, salutar que tal lugar seja usado para denunciar desigualdades, tensionar concepções naturalizadas e desnudar discursos falaciosos, embasados em teorias racistas e classistas, como, por exemplo, a meritocracia. Ocupar tal lugar significa, nesse sentido, não reafirmar que apenas brancos e não pobres podem denunciar, vociferar, mas usar desse lugar para uma luta antirracista, anticlassista etc. Usar o privilégio de poder gritar, portanto, como modo de pôr fim ao próprio privilégio.

Enquanto a vivência se dá hegemonicamente dentro da lógica dominante, cabe aos jovens participantes, que têm suas trajetórias marcadas por opressões relacionadas aos marcadores sociais, projetar o futuro que lhes é possível. Pretender ascender “demais” pode representar um lugar de ilusão e de frustração iminente. Pretender estar no lugar de “normalidade”, e não mais que isso é também uma maneira de não carregar culpas por, supostamente, não ter se esforçado o suficiente para chegar a lugares de maior prestígio econômico e social. Eles, no

fundo, demonstraram saber o lugar social que lhes cabe no sistema em que vivem. Projetar futuro com base na “vida normal” é reconhecer esse lugar, ao passo que, não nega a possibilidade de o futuro ser outro. Se ele for de ascensão, é um “*plus*” a mais ao projetado, o qual teria acontecido através, justamente, do mérito pessoal de cada um deles, por nunca desistir e nem desacreditar dos seus esforços de estudo e trabalho.

Construir uma tese que vai na contramão do discurso meritocrático, naturalizado e medicalizante é um modo de lutar politicamente e também de manter a esperança em uma possível transformação social. Não se pretendeu aqui, falando tanto em reprodução de discurso e “pouca revolta e luta política”, trazer desesperança. O que se vive no Brasil hoje é um quadro desesperançoso e desesperador, nas mais diversas ordens políticas e sociais. Mas a presente tese não quis ser mais um elemento desse contexto, ela teve a pretensão contrária, a de, ao trazer o quanto os jovens têm o sistema internalizado, questionar as motivações que permitem que esse fenômeno aconteça, questionando, assim, o próprio sistema, na direção de romper com as naturalizações que o subsidiam.

A presente tese se encaixa, portanto, no lugar de trazer a problematização de como tem funcionado a sociedade, incluindo as instituições, para, a partir disso, ser possível pensar em outras formas de ser e existir, sobretudo na condição de juventude. Escrever a respeito das temáticas apresentadas é um ato político implicado em uma visão de mundo, a qual pretende transformar esses escritos em estratégias de reflexão e debate, que se direcionem no que é contra-hegemônico, e permitam furos na hegemonia do próprio sistema.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. O adolescente e a liberdade. *In*: ABERASTURY, A. e KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. p. 13-23.
- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.) **Retrato da juventude brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M. (coord.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam?. Brasília (DF): Flasco – Brasil, OEI, MEC, 2015.
- AGUIAR, W. M. J., BOCK A. M. B., e OZELLA S. A Orientação Profissional com Adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, 1991.
- ALVES, G. Marxismo, a alienação e o tempo histórico da barbárie social do capital. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 16, n. 1. 2013. p. 57-62.
- AMAZARRAY, M. R. et.al. Aprendiz *versus* trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. **Psicologia**: teoria e pesquisa. Brasília, v. 25, n. 3, 2009. p. 329-338.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA. Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, 2001. p. 51-64. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 15 fev. 2020.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAHIA, Secretaria de Educação do Estado. **Secretaria reforça o caráter educativo da Ronda Escolar**. Salvador, 2012. Disponível em:

<<http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-reforca-o-carater-educativo-da-ronda-escolar>> Acesso em: 15 abr. 2020.

BARROS, D. R. **Lugar de Negro, Lugar de Branco?**: Esboço para uma crítica à metafísica racial. São Paulo: Hedra, 2019.

BARROS, J. A. d'. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP. v. 23, n 1. 2011. p. 223-245.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.2, n. 1, 2007. p. 63-76.

BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. *In*: OZELLA, S. (Org.), **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-222.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 3.688**, de 3 de outubro de 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL, **Lei nº 11.983**, de 16 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11983.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510. Brasília, 7 de abril de 2016. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL, R. T. Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 16, n. 2. 2012. p. 209-217.

BRENNER, A. K., DAYRELL, J., e CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.) **Retrato da juventude brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRUM, E. O golpe e os golpeados: A barbárie de um país em que as palavras já não dizem. **El País**, 20 jun. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/20/opinion/1466431465_758346.html>. Acesso em 15 mar. 2020.

BUENO et.al. Análise da letalidade policial no Brasil. *In*: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Ano 13, 2019. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/fbsp/anuario_brasileiro_de_seguranca_publica_fbsp_2019.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHECCHIA, A. K. A. **O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência**. 2006. 234 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CORROCHANO, M. C. e NAKANO, M. Jovens, mundo do trabalho e escola. *In*: SPOSITO, M. P. (coordenação). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 51-66.

CUNHA, M. C. **Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DARDOT, P. e LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J. O *rap* e o *funk* na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1. 2002. p. 117-136.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

DEBESSE, M. A adolescência. São Paulo: Europa-América, 1946.

DECOTELLI, K. C. M., CUNHA, T. C. C. e BICALHO, P. P. G de. Criminalização da vida escolar: entre policiais, (in)segurança e conflitos emergem os processos de medicalização e judicialização. *In*: LEMOS, F.C.S. et.al (orgs.). **Práticas de judicialização e medicalização dos corpos, no contemporâneo**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

DÍAZ-BENÍTEZ, M. E. e MATTOS, A. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. *In*: SIQUEIRA, I. R. et.al. **Metodologia e relações internacionais**: debates contemporâneos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019. p. 67-94

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, F. L. **Violência, medo e estigma**: efeitos sócio-espaciais da “atualização” do “mito da marginalidade” no Rio de Janeiro. 2009. 485f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Ano 13, 2019. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/fbsp/anuario_brasileiro_de_seguranca_publica_fbsp_2019.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Carta do IV Seminário Internacional A Educação Medicalizada: Desver o mundo, perturbar os sentidos, 2015. Disponível em: <<http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “Existirmos, a que será que se destina?”. *In*: FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Anais do V Seminário Internacional A Educação Medicalizada: “Existirmos, a que será que se destina?”, 2019. Disponível em: <<http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada>>. Acesso em 10 mar. 2020.

GALVÃO, P. e ARAUJO, C. M. M. ONGs no Brasil: contextualização histórica do cenário para atuação em Psicologia Escolar. **Psicologia em revista**. v. 24, n. 1, 2018. p. 101-123. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v24n1/v24n1a07.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES FILHO, J. M. A dominação racista: o passado presente. *In*: KON, N. e SILVA, M. L. **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

GUIMARÃES, A. S. A. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 14, n. 39, 1999. p. 103-117.

HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Agência IBGE Notícias. **Desemprego cai para 11,9% na média de 2019**; informalidade é a maior em 4 anos. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26741-desemprego-cai-para-11-9-na-media-de-2019-informalidade-e-a-maior-em-4-anos>>. Acesso em 05 fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD contínua). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?edicao=26413&t=downloads>>. Acesso em 10 jan. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA) e FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP) (orgs.). **Atlas da violência 2019**. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/ipea/atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em 10 fev. 2020.

KALMUS, J. **Ilusão, resignação e resistência**: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de Ensino Superior privada. 2010. 175f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. *In*: ABERASTURY, A. e KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. p. 24-62

LASSANCE, A. Brasil: jovens de norte a sul. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M.

(orgs.) **Retrato da juventude brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

LUBISCO, N. M. L. e VIEIRA, S. C. **Manual de Estilo Acadêmico**: Trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 6ª ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodinei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Org., trad. COUTINHO, C. N. e NETTO, J. P., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MACHADO, A. M. Esperança e desencanto. *In*: PATTO, M.H.S. (Org.). **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 203-213.

MALSAVI, P. A. ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: eficácia simbólica e dilemas. **Revista Interface** – comunicação, saúde e educação. v. 12, n. 26, 2008. p. 605-617. Disponível em: <<https://scielosp.org/pdf/icse/2008.v12n26/605-617/pt>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MARX, K. **A Miséria da Filosofia**. Tradução João Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELSERT, A. L. M.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, 2015. p. 773-790.

MINAYO. M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

NEGRÃO, H. Desemprego no Brasil cai a 11,8% com alta no trabalho por conta própria e informal. **El País**, São Paulo, 30 ago. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/30/economia/1567170649_987940.html>. Acesso em 05 jan. 2020.

OLIVEIRA, E. C., HARAYAMA, R. M. e VIÉGAS, L. S. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. **Revista Teias**, v. 17, n. 45, 2016.

OZELLA, S. e AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção da adolescência.

Caderno de Pesquisa, v. 38, n. 133, 2008. p. 97-125. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 10 mar. 2020.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W. e FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, 1992. p. 107-121. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/a_familia_pobre_e_a_escola_publica.pdf> Acesso em: 10 fev. 2020.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 35, 1999. p. 167-198.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *In*: PATTO, M.H.S. **Mutações do Cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000a. p. 65-83.

PATTO, M. H. S. Mutações do cativo. *In*: PATTO, M.H.S. **Mutações do Cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000b. p. 157-185.

PATTO, M. H. S. O elogio do trabalho. *In*: PATTO, M.H.S. **Mutações do Cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000c. p. 35-58

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 21, n. 61. 2007. p. 243-266.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

PATTO, M. H. S. Mordaças Sonoras: A Psicologia e o silenciamento da expressão. *In*: PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b. p. 95-106.

PATTO, M. H. S. Democratização do ensino e políticas públicas: desafios para a pesquisa. *In*: PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010c. p. 57-67.

PATTO, M. H. S. Sob o signo do descaso. *In*: PATTO, M.H.S. (Org.). **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010d. p. 181-188.

PIRES, T. R. O. Criminologia crítica e pacto narcísico: por uma crítica criminológica apreensível em pretuguês. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo, v. 135, ano 25. 2017. p. 541-562.

RAMOS, C. Consumismo e gozo: uma compreensão de ideologia entre T. W. Adorno e J. Lacan. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 19, n. 2. 2008. p. 199-212.

RAMOS, R. F. A. d'. **Juventude da periferia**: do estigma ao modo de vida. Curitiba: Appris, 2018.

ROMAN, M. D. **Psicologia e Adolescência Encarcerada**: embates de uma atuação em meio à barbárie. São Paulo: Editora Unifesp, 2009.

SAKAMOTO, L. Jovem rico erra. “Menor” pobre comete crime. Blog do Sakamoto, **Uol**, 04 dez. 2011. Disponível em:
<<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2011/12/04/jovem-rico-erra-menor-pobre-comete-crime/>>. Acesso em 05 jun. 2020.

SALLES, L. M. F. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, 1995.

SANTOS, B. R. dos. **A emergência da concepção moderna de infância e adolescência**: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. 1996. 238 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

SANTOS, E. P. S. Desconstruindo a menoridade: a psicologia e a produção da categoria *menor*. *In*: GONÇALVES, H. S. e BRANDÃO, E. P. (orgs). **Psicologia jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 43-72.

SATO, L. Juntando Pedacos. *In*: PATTO, M.H.S. (Org.). **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 23-28.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.

SILVA, D. M. Existências impedidas e re-existências ingovernáveis do Movimento

Independente Mães de Maio: Do Luto à Luta. *In*: VIÉGAS, L. S., OLIVEIRA, E. C. e MESSEDER NETO, H. S. (org.). **Educação Medicalizada**: existirmos, a que será que se destina? (título provisório). Salvador: EDUFBA. Em fase de editoração.

SOLANO, E. O Brasil não tem pobres, apenas empreendedores que precisam de tempo: No neoliberalismo, o sucesso e o fracasso são despolitizados. Tudo se resume ao mérito ou culpa do indivíduo. **Carta Capital**, 20 out. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-brasil-nao-tem-pobres-apenas-empreendedores-que-precisam-de-tempo/>>. Acesso em 21 maio 2020.

TRIGUEIRO, E.S.O. **Adolescentes, o aprimoramento cognitivo farmacológico e o acesso ao ensino superior**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade São Paulo. São Paulo, 2017.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? *In*: TUNES, E. (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

TUNES, E. e PEDROZA, L. P. (*in memoriam*). O silêncio ou a profanação do outro. *In*: TUNES, E. (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

VIÉGAS, L.S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. **Revista Diálogos possíveis**, Salvador, jan/jun. 2007.

VIÉGAS, L. S., HARAYAMA, R. M. e SOUZA, M. P. R. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 9. 2015. p. 2683-2692. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000902683&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 15 fev. 2020.

WACHELKE, J. Ideologia nas opiniões de estudantes de Ensino Médio sobre sucesso no trabalho. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 37, n. 3. 2017. p. 652-668.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YOUNG, M. **The rise of the meritocracy**: 1980-2033. Australia: *Penguin Books*, 1958.

ŽIŽEK, S. O espectro da ideologia. *In*: ŽIŽEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a. p. 7-38.

ŽIŽEK, S. Como Marx inventou o sintoma? *In*: ŽIŽEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996b. p. 297-332.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE ASSENTIMENTO



Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Projeção de futuro de adolescentes: impactos dos discursos medicalizantes”. Ela tem como objetivo principal entender como os processos de medicalização impactam na projeção de futuro de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Salvador. Para isso, queremos ouvi-lo e saber o que você pensa sobre esse assunto.

A atividade da qual você está sendo convidado a participar faz parte do trabalho de campo da pesquisa e se trata da formação de um grupo de alunos para que nele possamos discutir melhor sobre o que vocês pensam sobre escolarização, medicalização da educação, projeção de futuro e alguns outros assuntos importantes para compreender sua trajetória. Além disso, o trabalho de campo também fará algumas entrevistas para aprofundar assuntos que forem necessários. A análise do material será realizada qualitativamente, ao final da pesquisa, a partir da reunião de todo o material acumulado, sua leitura e interpretação.

Vale frisar que nada do que for dito durante os encontros será divulgado, bem como as pessoas da escola (professores, diretores etc.) não participarão e nem terão acesso a nenhum material e/ou informações e falas obtidas durante os encontros do grupo.

A pesquisa será realizada no seu colégio com outros adolescentes do mesmo ano que você cursa, pois a sua participação é muito importante para refletir sobre o tema citado anteriormente. Ainda assim, é importante lembrar que você não é obrigado a participar se não quiser, esse é um direito seu. E também poderá desistir a qualquer momento da participação, caso acredite que ela o esteja prejudicando de alguma forma, ou mesmo se não for mais da sua vontade.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Projeção de futuro de adolescentes: impactos dos discursos

medicalizantes”, entendendo que posso desistir da participação a qualquer momento, sem ser prejudicado por isso.

Salvador, ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Responsável Legal

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL
 LEGAL

Convidamos o (a) Sr (a) _____, responsável legal do (a) aluno (a) _____ a autorizar sua participação na pesquisa “Projeção de futuro de adolescentes: impactos dos discursos medicalizantes”, sob a responsabilidade da doutoranda Ariane Rocha Felício de Oliveira, com orientação da Profª Drª Lygia de Sousa Viégas. Tal pesquisa pretende compreender como os processos de medicalização impactam na projeção de futuro de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Salvador.

Sua participação se dará por meio da formação de um grupo reflexivo sobre escolarização, medicalização e projeção de futuro de adolescentes. A análise do material será realizada qualitativamente, de modo a levar em consideração a diversidade de visões de mundo, afastando-se de julgamento das falas presentes nos encontros.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação do aluno na pesquisa é voluntária. Qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa será de responsabilidade das pesquisadoras.

Consideramos que, com sua colaboração, o (a) Sr. (a) estará contribuindo para o aprofundamento da discussão a respeito do processo de medicalização de adolescentes e sua relação com a projeção de seu futuro.

Este termo de anuência de compromisso livre e esclarecido foi emitido em duas vias, ficando uma sob a sua responsabilidade e a outra com a pesquisadora responsável pela pesquisa.

Os possíveis riscos decorrentes da participação do adolescente na pesquisa envolvem a identificação da sua identidade em declarações e falas registradas e presentes na pesquisa. Para protegê-lo (a) desses riscos, seu nome e outros dados passíveis de identificação não serão divulgados, sendo essas informações guardadas em completo sigilo, tanto nos relatórios quanto nas publicações.

Os dados coletados, bem como os termos de compromisso livre e esclarecido, serão mantidos na sala 08, utilizada pelo Grupo de Pesquisa: Educação, Política, Indivíduo e Sociedade (EPIS), localizada no 1º andar da Faculdade de Educação, no Departamento de Pós- Graduação da Universidade Federal da Bahia, por um período de três anos, sob a responsabilidade da Profª Drª Lygia de Sousa Viégas. Após esse período, os dados passarão a ser guardados no banco de dados do Grupo de Pesquisa: Educação, Política, Indivíduo e Sociedade (EPIS) pelo período de dois anos.

Vale ressaltar que o (a) Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Essa pesquisa encontra-se sob o crivo do Comitê de Ética em Pesquisa – Escola de Enfermagem UFBA (CEPEE), cujo endereço é a Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 - Canela - Salvador, Bahia - Brasil , telefone: (71)3283-7615 e o e-mail cepee.ufba@ufba.br.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Departamento I, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7200.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____,
declaro que fui esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa “Projeção de futuro de adolescentes: impactos dos discursos medicalizantes”, de responsabilidade da doutoranda Ariane Rocha Felício de Oliveira, sob a orientação da Profª Drª Lygia de Sousa Viégas. Também obtive esclarecimentos acerca da

relevância da participação do aluno pelo qual sou responsável na pesquisa, dos riscos de sua participação e das estratégias que visam a garantir sua integridade. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a minha participação. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para ele (a) participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Salvador, ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável pelo participante

Fone: _____

Email: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Questionário para os alunos do 9º ano**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO**

Olá! Você está sendo convidado(a) a responder ao questionário para minha pesquisa de doutorado, a qual tem como título “Projeção de futuro de adolescentes: impactos dos discursos medicalizantes”. Sua participação é muito importante para me ajudar a compreender o tema que estudo, bem como as questões escolares vividas por você e seus colegas. Pode respondê-lo sem se preocupar, pois ninguém mais terá acesso às suas respostas e seu nome será sempre preservado.

A partir deste questionário será formado um grupo de alunos, com encontros que ocorrerão aqui mesmo no colégio, para discutirmos temáticas importantes para a pesquisa. Respondê-lo não quer dizer que você participará do grupo, ainda assim, suas respostas são muito importantes para mim.

Lembre-se sempre que você não é obrigado a responder se não quiser. Mas ficarei muito grata pela sua participação.

Muito obrigada desde já por disponibilizar sua atenção e dividir suas experiências comigo!

Vamos ao questionário:

Nome: _____

Idade: _____

Gênero: () Masculino

() Feminino

() Outro

Como você se avalia como aluno?

() Péssimo () Ruim () Médio () Bom () Ótimo

Você já passou por alguma reprovação durante sua vida escolar?

() Sim () Não

Se sim, quantas vezes?

() Uma () Duas () Três () Quatro () Outro_____

Qual foi o motivo da sua reprovação?

() Rendimento () Frequência () Outro_____

Já precisou deixar a escola por algum motivo?

() Sim () Não

Se sim, quantas vezes?

() Uma () Duas () Três () Quatro () Outro_____

Qual foi o motivo?

Você se sente bem na escola?

() Sim () Não

Gostaria de contar o motivo?

Você se sente respeitado na escola?

() Sim () Não

Gostaria de contar o motivo?

Você sente dificuldade nos conteúdos da escola?

() Sim () Não

Gostaria de contar o motivo?

Você gostaria de participar de um grupo que vai acontecer aqui no seu colégio para aprofundar essas e outras questões?

() Sim () Não

Muito obrigada pela sua participação! Ela, sem dúvida, é muito importante para a pesquisa e para a discussão da educação pública.

Ariane Rocha Felício de Oliveira
(pesquisadora do doutorado em Educação da UFBA)

APÊNDICE D – Carta de apresentação da pesquisa



CARTA DE APRESENTAÇÃO



Prezado (a) Sr. (Sra.)

A presente pesquisa tem como objetivo principal “Compreender como os processos de medicalização impactam na projeção de futuro de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Salvador”. Dessa forma, ela visa ter como método principal a formação de um grupo reflexivo de alunos, com o qual serão debatidos temas concernentes à pesquisa.

Os procedimentos adotados serão os seguintes: aplicação de questionário para seleção dos alunos participantes, grupo reflexivo, entrevista semidirigida e observação participante.

Tal pesquisa está sendo realizada pela Doutoranda Ariane Rocha Felício de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da Profª Drª Lygia de Sousa Viégas.

Espera-se que essa pesquisa possa trazer importantes contribuições para compreender o processo de medicalização vivenciado pelos alunos da rede básica de ensino, bem como o impacto dos seus discursos na projeção de futuro desses adolescentes.

Desde já, agradecemos pela sua participação e colaboração, nos colocando a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Ariane Rocha Felício de Oliveira

Ariane Rocha Felício de Oliveira
(Pesquisadora Responsável)

Lygia de Sousa Viégas

Lygia de Sousa Viégas
(Orientadora)

APÊNDICE E – Termo de instituição coparticipante

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Eu _____,
responsável institucional do Colégio Estadual⁴², estou ciente e autorizo a pesquisadora Ariane Rocha Felício de Oliveira a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “Projeção de futuro de adolescentes: impactos dos discursos medicalizantes”, o qual será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 510/2016. Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa e aceito a sua realização nesta instituição após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Por fim, declaro que tal instituição dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

Salvador, ____ / ____ / _____

Assinatura e carimbo do responsável institucional

⁴² O nome da instituição foi omitido para evitar identificação da escola e dos participantes da pesquisa. No documento entregue ao colégio, e assinado pelo seu diretor, consta o nome completo da instituição de ensino.

APÊNDICE F – Relato ampliado de um dos encontros do grupo reflexivo

Encontro de número 4 do grupo reflexivo – 01/11/2018

Cheguei à escola e fui logo à sala da coordenação pedagógica para organizar como seria o encontro naquele dia. Ela, a coordenadora, ao falar com uma funcionária, auxiliar de disciplina, me disse que a sala disponível naquele dia era novamente o laboratório de matemática. Eu acertei que então faria o encontro nela. Fui ao encontro da auxiliar de disciplina para ver qual era a aula que estava acontecendo no terceiro horário para ver se era alguma disciplina de cuja sala eu já havia retirado os alunos para algum encontro em grupo. Ao ver que não, que era aula de Português em uma turma e de Geografia na outra, esperei bater o sinal e fui até as duas salas ao encontro dos meninos e meninas do grupo. Foi engraçado que quando eu apareci na porta da sala do 9º ano B, Marcos sorriu e fez gesto de comemoração, porque ele não precisaria fazer uma atividade (não sei se pontuada ou não) que a professora tinha começado a distribuir. Brinquei com ele no corredor, em direção ao laboratório de matemática perguntando se aquela era uma animação pelo grupo ou pela fuga da atividade e da aula. Ele riu e disse que eram as duas coisas, mas que não poderia mentir, que não queria mesmo ficar naquela aula chata e fazendo aquela atividade também chata. Eu ri e disse que iria considerar, então, que o grupo era legal ou, pelo menos, menos chato que a atividade em questão. Os alunos que estavam perto riram e disseram que era mais legal, com certeza, ficar no grupo conversando.

Ao chegar ao laboratório de matemática, arrumamos as cadeiras em semicírculo. Dessa vez eles me ajudaram, porque como não fiquei na escola por muito tempo antes de encontrar com eles, não tive como arrumar sozinha a sala para aquele encontro. Foi algo rápido, até porque não somos muitos, e logo estávamos todos sentados e já retomando algumas coisas referentes ao encontro anterior. Como eles tinham falado muito no último encontro que a culpa da pessoa ter dificuldade na escolarização era falta de esforço, falta de educação etc., percebi o que eu já vinha sentindo desde o primeiro encontro: eles estavam mesmo com a ideia enraizada neles de que o esforço pessoal era o único caminho para o sucesso,

tanto escolar quanto na vida em si. Na última semana, eu os apertei mais em relação a isso, para ver se eles chegavam a questionar mais questões sistêmicas e tal. Rolou, mas muito, muito pouco. Então, no encontro de hoje (quarto encontro com eles) elaborei como uma das perguntas problematizadoras o que eles esperavam fazer ao terminar a escola. Eu queria saber se eles continuariam na ideia individualizada e como ela faria eles se pensarem no futuro, sei lá.

Antes de perguntar em relação a futuro, perguntei o que eles achavam que tinham aprendido no processo de escolarização; o que, no caminho até ali, eles achavam que tinham conquistado. Primeiro houve um certo silêncio do grupo. Deixei por um pequeno instante, mas depois disse: “Ué? Não aprenderam nada?” e ri. Eles riram e disseram que tinham aprendido sim, mas é que responder uma coisa só assim era mais difícil. Ivan mesmo falou que ele tinha aprendido muita coisa. Falei para eles que poderia ser qualquer coisa que viesse à cabeça, que não tinha essa de achar que tinha que ser “a coisa” que mais aprendeu. Disse que eles poderiam dizer o que achavam que tinham aprendido e logo depois, se pensasse em outras coisas, mil coisas, poderiam falar as mil. Que não tinha problemas. E que se eles achassem também que não aprenderam, era só dizer que não aprenderam nada. Eles riram e disseram que nada não tinha como também. Perguntei, então, o que tinham aprendido. Paulo disse que tinha aprendido a pegar ônibus. Perguntei se ele nunca o tinha pegado antes de estudar naquela escola e ele disse que sozinho, mas que agora tinha aprendido. Steffany falou que tinha aprendido a ser menos tímida e que tinha começado a falar mais. Disse que tinha mudado muito. Perguntei no que ela achava que tinha mudado e ela disse que achava que tinha menos vergonha, estava mais madura e que agora falava mais na aula sem tanto medo de sofrer bullying pela questão da dicção. Disse que já tinha sofrido muito bullying por isso, mas que tinha visto que não adiantava ela ficar calada, porque ela que ficava com a dúvida e poderia acabar se prejudicando. Disse também que o bullying melhorou depois que ela falou com a direção da escola sobre o que estava acontecendo. Ela já tinha falado dessa questão do bullying em outros encontros também, é algo que sinto que sempre que ela pode ela volta a falar. Deve se sentir mal com isso, ainda que diga que “superou” e que o tal bullying tenha diminuído e tal.

Assim que Steffany terminou de falar sobre a questão de ser menos tímida e falar mais, Joana disse que ela tinha razão, que às vezes a pessoa deixa de tirar

uma dúvida por timidez ou vergonha, e isso acaba prejudicando-a nos estudos, na compreensão de determinados assuntos e matérias. Falou que também tinha aprendido, principalmente este ano, a falar mais quando tinha qualquer dúvida; a ser menos tímida para perguntar ao professor sobre o que ele explicou. Perguntei por que ela não perguntava antes e ela disse que, várias vezes, quando alguém perguntava algo que o restante da sala achava besteira, eles ficavam falando que a pessoa era burra e rindo e que isso fazia a pessoa não querer falar mais. Porém ela disse que não estava mais acontecendo isso, pelo menos não toda hora, e que ela estava bem melhor em relação a isso. Eu acho que tem acontecido menos, porque ela não é mais da turma A. Como já percebi que a B é a que tem os alunos mais velhos, que passaram por várias (ou algumas reprovações), acho que a turma pega mais leve em relação à dúvida do outro.

Para tentar ver se eles falavam alguma coisa em relação aos conteúdos escolares, se achavam que algo que tinham aprendido ali tinha feito diferença real na vida deles, perguntei o que achavam que ainda faltava aprender. A maioria deles, puxada por Joana, disseram que “muita coisa”. Perguntei que muita coisa seria essa e Joana disse que eles tinham ainda um monte de coisas para aprender, porque ainda tinha o Ensino Médio todo, caso passassem naquele ano. Ivan falou que faltava merenda boa. Disse que normalmente era só mingau e sopa. Nessa mesma direção de “faltas” na/da escola e não do que faltava aprender como eu tinha perguntado, Steffany falou que faltava ventilação, porque o calor estava demais e ninguém aguentava. Perguntei se era isso que eles achavam que faltava e Steffany falou que faltava também a escola ser mais comunicativa com os alunos, que ela achava que faltava mais diálogo. Ao perguntar o motivo, ela me disse que, para me dar um exemplo, quando chegava alguém novo na escola, um funcionário, ninguém parava para ir às salas apresentar essa pessoa aos alunos. Steffany disse que eles ficam sabendo, porque veem a pessoa nova e procuram saber, mas que ninguém vai às salas apresentar e dizer o que aquela pessoa faz na escola.

Ao perceber que eles não falariam nada relacionado aos conteúdos etc., perguntei o que eles achavam que faltava aprender em relação às aulas, às disciplinas, se tinha algo que não tinha na escola, nas aulas, e que eles gostariam que tivesse. Nessa hora Steffany falou que achava que a escola deveria trabalhar mais informática. Disse que estamos em um momento em que tudo se pode tentar

resolver pela internet, mas que a escola não ensina como fazer, como pesquisar, como mexer no computador, nas coisas. Ela falou também que, além da informática, achava que tinha que ter mais coisas voltadas para artes, que ela gostava de artes e que na escola praticamente não tinha. Steffany disse que achava que poderia ter mais pintura de quadros e aulas de danças, que achava que seria importante para não ficar só na sala de aula, com coisas no quadro. Perguntei o que os demais achavam e Joana disse que achava que deveria ter mais palestras na escola. Perguntei sobre o que e ela respondeu que sobre vários temas, que ela achava que a escola poderia ver assuntos importantes ou até mesmo fazer votações nas salas de aula para ver e chamar pessoas para dar palestras. Como o assunto não avançou muito mais depois disso, mudei um pouco de assunto.

Perguntei a eles o que eles pretendiam fazer assim que terminassem os estudos escolares. Depois do terceiro ano, o que fariam. Dessa vez, eu queria ouvir a todos, mesmo que apenas alguns falassem espontaneamente, eu insistiria aos que ficassem calados, para que ter uma ideia geral sobre isso de todos os participantes. Marcos foi o primeiro a responder e disse que trabalharia ao terminar à escola. Perguntei no que ele trabalharia e ele disse: “Em alguma coisa que possa ganhar dinheiro”, “Trabalhar com o que me dê dinheiro, que eu possa ter minha vida”. Ivan disse que faria algum curso técnico. Perguntei qual e a resposta foi “qualquer coisa, o importante é ter com o que trabalhar”. Ele é mais velho que os outros, embora só um ano mais que Marcos e Djalma. Mas ele parece já ser alguém que trabalha ou trabalhou na vida. Não me parece ser alguém que está pensando ou focando no que poderia sonhar em ser. Ele parece (pelas coisas que disse) ser alguém que está com pressa em fazer algo que possa dar a ele melhor condição financeira. Marcos também parece ter essa pressa, mas são “pressas” diferentes, pelo que percebo. Marcos é mais em uma tentativa de independência, de autonomia. Ivan me parece ser mais em relação a trabalhar em uma coisa “melhor”, ou, pelo menos, que ele ache melhor, mais valorizado.

Paulo respondeu que queria fazer faculdade – vestibular – ou ENEM. Quando perguntei o curso, ele disse que ainda não tinha certeza, mas que achava que era gastronomia. Claro que a “escolha” do curso pode mudar ao longo dos anos e das experiências vividas. Mas pensar em fazer gastronomia mostra o que eu já vinha notando desde o primeiro encontro: Paulo parece fazer parte de uma condição

diferente dos demais participantes do grupo. Ele, além de branco e do cabelo liso, me parece ter uma condição financeira/econômica melhor do que os demais. Paulo estudava em escola privada, aprendeu a andar de ônibus passando a estudar na escola pública e está certo de que, após a conclusão dos estudos, vai fazer vestibular/ENEM. Ele foi o único participante que não colocou as questões financeiras em primeiro lugar. Ele foi o único que não associou a faculdade, necessariamente, ao trabalho. Isso parece dizer muita coisa.

Djalma disse que ainda não sabia o que faria, que achava que trabalharia, mas também queria fazer faculdade. Quando perguntei qual curso, ele disse que achava que faria música, mas que não estava certo disso, pois música “não dá nada” (nas palavras dele). Perguntei o que significava “mas não dá nada” e ele disse que era porque música não dava dinheiro e ele precisava de um curso que desse dinheiro. Fora isso, também falou que ele poderia continuar trabalhando com música sem fazer faculdade, que uma coisa não estava necessariamente ligada à outra. Concordei e ele disse que, embora tenha vontade de fazer essa faculdade, ainda não sabe se é de fato o que fará, que teria que pensar melhor.

Joana disse que pretendia fazer faculdade e que seria Pedagogia, falou ela: “Não sei, acho que faculdade”; “acho que pedagogia”. Mas ressaltou também que trabalharia enquanto estaria cursando a graduação. Falou que, sem o trabalho, não poderia se manter estudando, porque teria as coisas dela para pagar.

Steffany respondeu que pretendia fazer faculdade de Geologia, trabalhar e também trabalhar com o que gosta. “Além de trabalhar com uma coisa ‘normal’, trabalhar com o que gosto”, disse ela. Ela disse que trabalharia em um turno e estudaria no outro. Pensei em perguntar o que seria esse “normal” e o que seria “o que gosto”, mas ela acabou emendando a fala dizendo que se não pudesse fazer faculdade, faria um curso técnico. Acabei me passando em explorar melhor esse “normal”, mas é algo sobre o que pretendo voltar a falar e explorar melhor. Eles usam às vezes esse termo. Bom, quando Steffany falou que se não pudesse fazer faculdade, faria curso técnico, perguntei por que não poderia e ela me disse que seria “por questões financeiras”. Ela disse (e Ivan concordou) que o curso técnico é mais rápido e o coloca no mercado de trabalho igualmente mais rápido e que isso poderia ser um diferencial na hora da “escolha”.

A quem tinha respondido que faria faculdade, perguntei se essa seria pública ou particular. Steffany logo respondeu “O que vier”. Os outros jovens fizeram coro e disseram que cursariam a faculdade em que passassem, fosse ela pública ou privada. Joana falou que, talvez para trabalhar, fosse melhor uma faculdade particular, mas também lembrou (e Steffany concordou) que, na pública, não tem mensalidade. Ficaram em dúvida do que estavam falando e voltaram para a ideia inicial de que “tanto fazia” e que cursariam a faculdade em que conseguissem passar.

Perguntei qual delas achavam que era melhor, a pública ou a privada. A maioria disse não saber responder, disseram, de modo meio generalizado, que dependia mais do aluno do que da faculdade. Afirmaram que, quando o aluno estuda, ele faz uma faculdade boa, independente de ela ser pública ou particular. Quando eu perguntei se elas eram iguais, então Paulo falou que achava que a pública era melhor, porque o ensino era melhor e os professores tinham mais experiência. Marcos disse que também achava que a pública devia ser melhor, mas que não tinha certeza. Ivan, Joana e Steffany reafirmaram que dependia mais do aluno do que da faculdade, mas disseram que se conseguissem passar na pública, seria melhor.

Questionei o que fazia alguém passar em uma faculdade pública e eles responderam, quase que em uma única voz, “estudar”. Perguntei se era só isso e eles disseram que sim, que era estudar, se dedicar e se esforçar. Insisti se não tinha nenhum outro fator além disso e todos disseram que não. Todos concordaram que, para passar em uma faculdade pública, basta estudar e se dedicar. Perguntei, então, se eles achavam que a escola os preparava para o que desejavam cursar. Todos concordaram que sim, uns falando mais e outros apenas acenando com a cabeça. Perguntei o porquê e Paulo respondeu que a escola preparava “principalmente no Ensino Médio, com preparatório para o ENEM”.

Vendo que eles ficavam apenas na ideia do “se estudar, passa”, fiz a seguinte questão: “se eu dissesse a vocês que eu, Ariane, não passei no ENEM/vestibular, o que vocês me diriam? Eu não passei por quê? Todos eles foram unânimes em dizer que eu não teria passado por falta de estudo ou por não ter me dedicado o tanto que eu deveria. “Não estudou o suficiente”, disse Marcos em consonância com a ideia do grupo todo; “Deu uma recaída, estudou pouco”, falou Ivan. Todos eles foram nessa

direção de entender que o único motivo possível para explicar a não aprovação seria a falta de estudo ou, pelo menos, estudo suficiente. Nada referente a vagas ou qualquer outra questão que não fosse individual, de esforço e mérito. Percebendo isso, provoqueei: “Então todo mundo que estuda, passa? Todas as pessoas?”,. Alguns deles responderam que não, incluindo Marcos e Ivan. Eu disse: “Ué? Mas não é só uma questão de estudo e dedicação? Por que não são todos que estudam que passam, então? Steffany respondeu que o número de vagas também influenciava a pessoa não passar. Marcos disse que não teria como caber todo mundo na faculdade pública. Eu falei: “Então não é só uma questão de estudar?” Steffany respondeu que dependia também do apoio da família, que quando a família apoiava e ficava ao lado da pessoa, era mais fácil que ela passasse. Paulo disse que achava que o que fazia a pessoa não passar em uma faculdade pública e só conseguir passar em uma privada era o esforço da pessoa.

Sendo assim, provoqueei, mais uma vez: “Então, se a partir de hoje, todo mundo começasse a estudar muito, 15 horas por dia, todo mundo entraria na universidade pública? Ivan disse: “essa pessoa iria ficar maluca” e riu. Eu também ri e disse: “mas suponham que todas essas pessoas não ficaram malucas e estudaram essas 15 horas, todos os dias, incluindo finais de semana. Todo mundo vai entrar na universidade pública?”. Eles responderam que não em um som único. Eu perguntei: “Por que não? O que mais acontece?”. O grupo respondeu ser pela falta de vagas para todos e eu concluí “Então não seria meramente individual, seria?”. Ivan disse, nesse momento, que era também por culpa do governo, pois esse não abria mais vaga para que todos pudessem entrar. Ele disse “Se eu fosse político eu obrigaria e colocaria na lei que todos são iguais. Todo mundo que está estudando tem que poder fazer faculdade.”. Marcos disse que, nesse caso, seria para quem quisesse fazer faculdade, porque ele mesmo iria “Primeiro trabalhar para seguir minha vida e depois eu estou pensando se faço faculdade”.

Ao problematizar com eles essa questão de ter coisas a mais do que só esforço individual para o ingresso na universidade, ao pegar o gancho da fala de Ivan, perguntei quem estava dentro e quem estava fora da faculdade. Steffany disse que “tem um perfil”. Perguntei qual e antes que ela respondesse, Ivan afirmou “as pessoas de pele branca são mais privilegiadas. Elas entram mais na faculdade”. Steffany complementou a fala de Ivan dizendo que na sociedade tem preconceito,

muito preconceito, e que, por isso, há “pessoas sendo barradas não só na universidade como no trabalho também”. Deu-me um certo alívio em ouvi-los dizerem aquilo, porque eu estava me sentindo angustiada em só escutar coisas relacionadas a esforço e mérito pessoal, mesmo quando eu tentava apertar um pouco mais. Só que me dá a impressão de que, mesmo eles reconhecendo isso, existe uma questão política, como diria Ivan, eles não se mostram revoltados, não sei, ao menos indignados com isso. Lamentam, talvez, mas não se mostram nem com raiva disso tudo. Posso estar errada, mas eles parecem (e não por culpa deles, claro, reconheço isso) conformados com essa desigualdade, com a existência desse perfil “barrado” da universidade e também do trabalho. Não me sinto muito bem percebendo essas coisas, mas não sei se isso é porque criei muita expectativa. Não sei dizer o que sinto direito. Só queria ouvir coisas diferentes, eu acho, ou perceber que, mesmo quando ouço justificativas mais “coletivas”, isso vir com certa raiva, e não com aceitação.

Quando Ivan falou desse perfil de pessoas que comumente estão fora da universidade, do direito ao acesso a elas – pessoas não brancas – falei que isso tinha dado uma certa melhoria com a implementação da política de cotas, embora estejamos longe do que seria ideal ou, minimamente, justo. Eles nunca tinham ouvido falar sobre isso, me perguntaram o que era, como funcionava. Expliquei e eles se interessaram bastante pela temática. Fizeram diversas perguntas a esse respeito e pareceram estar preocupados com o fato de cotistas serem identificados como tal. Paulo perguntou: “O pessoal que passa pelas cotas, é divulgado que foi pela cota?”. Eu respondi que divulgado, assim, diretamente, não. Ivan perguntou se existiam salas diferentes para cotistas e não cotistas. Respondi que não, que não se fazia essa separação. Ele, então, perguntou: “Lá dentro fica todo mundo junto?”. Respondi que sim e ele completou: “Acho que por isso deve existir preconceito, né?”.

No momento da conversa inicial sobre cotas, o sinal já tinha batido. Eles já estavam por volta de uns 10 minutos “atrasados” para a aula que aconteceria logo após o encontro. Ao perceber que já tinha passado esse tempo e que a conversa sobre cotas não estava mostrando que iria terminar em pouco tempo, pois eles estavam muito interessados no assunto e fazendo muitas perguntas, combinamos que voltaríamos a falar sobre esse tema no próximo encontro. Para ser mais sincera,

eles pediram para continuarmos a conversar sobre cotas na outra semana, pois o combinado, inicialmente, era passar um filme. Então, ficou acertado, no nosso coletivo, que na semana seguinte voltaríamos a conversar sobre cotas e o filme ficaria para depois, caso fosse do interesse deles. Pedi, então, que todos eles pesquisassem sobre o assunto e trouxessem no próximo encontro para a gente ter uma riqueza maior de informações e para eles poderem tirar mais possíveis dúvidas, darem opiniões etc. Assim, finalizamos o encontro e eles voltaram para a sala de aula. Eu disse a eles, por fim, que avisaria à coordenadora que o atraso foi por causa do grupo e que, qualquer problema com o professor, eles poderiam falar com ela, pois a coordenação estaria ciente, o que, de fato, fiz logo ao sair da sala.

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista

Roteiro da entrevista individual

1. Conte-me como foi/é sua vida como aluno. O que aconteceu nesse tempo que você está na escola? O que foi bom e o que foi ruim? Do que mais se lembra?
2. Como você acha que as pessoas da escola percebem você? O que acha que pensam e sentem? Por quê?
3. Você concorda com esse pensamento? Gostaria que fosse diferente? Em que (quais) pontos?
4. O que você faria igual e o que faria diferente se você fosse educador (professor, coordenador, diretor etc.)?
5. Alguma vez já se sentiu humilhado ou discriminado na escola ou fora dela? Como foi isso? Por que acha que isso aconteceu/acontece?
6. Você acredita que a escola influencia no que você projeta para seu futuro? Por quê?
7. O que você acha que influencia seu futuro?
8. O que você entende como sucesso? Um futuro considerado por você bem-sucedido é um futuro como? E fracasso?
9. Aprofundamento das questões das cartas individuais.

APÊNDICE H – Transcrição da entrevista de Ivan

Transcrição entrevista

Ivan

(Antes da gravação, houve uma conversa prévia, explicando o que era a entrevista e reforçando que não haveria identificação do nome da pessoa)

Ariane: Por que está com medo? Não há o que temer, eu comecei a gravar só para ter o material para analisar. Depois que eu transcrever, se você quiser, te mando para você ler e me dizer se tem alguma correção a fazer, tudo bem? De alguma coisa que você tenha dito, mas não era bem aquilo que você queria dizer e quer mudar ou não quer mudar. Enfim...Aí você me fala. Eu mando por e-mail e aí você me fala.

Ivan: Entendi...

Ariane: Ou, então, “Ah, não, eu não disse tal coisa, mas eu quero dizer, então escreva aí”. A entrevista não é minha, ela é nossa.

Ivan: Certo.

Ariane: Então, antes de qualquer coisa, eu queria que você me contasse um pouquinho de como foi e como é sua vida como aluno. O que aconteceu de importante desde que você entrou na escola, o que você lembra? O que teve de bom? O que teve de ruim?

Ivan: Minha vida como aluno? Eu ainda sou aluno, né?

Ariane: Então... Como foi e como é?

Ivan: (risos) Rapaz... Minha vida como aluno foi, ainda é, muito boa.

Ariane: Por quê?

Ivan: É boa porque eu me mantenho na escola. Me mantenho na escola... Isso é bom. Já fui repetente algumas vezes, vacilão, bagunceiro. Fica na história de vida, né? E... quando eu entrei nesse colégio aqui, eu não conhecia muita gente. Foi difícil para mim me adaptar, sabe? Eu me adaptei porque eu fui para a quadra, aí ficava jogando bola, filava algumas aulas... Brincava muito, merendava coisa boa.

Ariane: O que? Merendava?

Ivan: (risos) E... Passei a gostar muito da escola. Eu era um menino, tipo assim, cheguei na escola, eu era muito abusado, não respeitava os professores... E aí ao

longo do tempo, né? Fui tentando mudar, ser um menino melhor, ouvir os professores e os diretores falarem comigo “Ivan, seja assim, faça isso. Vai ser melhor para você.”. Aí a cada ano eu vim a crescer. A minha amizade... Hoje tenho vários amigos professores, vários amigos alunos. Estou na escola ainda, graças a Deus! Atrasado, mas eu estou. Não desisti. E assim vai até o último ano da escola.

Ariane: Que, no caso, é daqui a dois anos. E por que você... Algumas perguntas.

Uma: Por que você acha que você demorou de se adaptar aqui?

Ivan: Porque eu era um menino que não tinha ligação a ninguém. Ligação que eu falo é de conhecer alguém. Então, eu entrei no Colégio Estadual eu não conhecia ninguém. Eu vim de uma outra escola que não era daqui, era de muito longe, e isso me trouxe mudança. Então, para mim, assim, isso era difícil, eu conhecer alguém. A única coisa que fez eu conhecer alguém foi a quadra. Primeiro eu conheci os meninos, depois as meninas foram vendo “Olha, aquele menino joga bola” (risos). Aí assim foi. Fiquei conhecido pelas salas também como o menino do futebol, que não assiste aula e ia para a diretoria. E aí assim fui mudando, conhecendo.

Ariane: E você foi conhecido como o menino que não assistia à aula e ia para a diretoria?

Ivan: É.

Ariane: E por quê? O que é que acontecia?

Ivan: Acontecia que meu instinto assim de menino traquino fazia com que eu fosse assim, mas aí eu não ligava para nada... E era isso.

Ariane: E lá na outra escola que você estudava antes?

Ivan: Na outra escola? Era tipo assim: era muito bom, eu conhecia também muita gente, jogava muita bola e assistia aula.

Ariane: Lá você assistia. E por que aqui você não assistia?

Ivan: Por que eu não assistia? Pela mudança. Pelo destino que eu tomei, o rumo, a locomoção de lá para cá.

Ariane: Lá é onde?

Ivan: Na XXX⁴³.

Ariane: Você se mudou para morar em XXX⁴⁴, foi isso que aconteceu?

Ivan: Foi. Aí é tudo novo, né?

Ariane: E por que essa mudança da XXX para cá?

⁴³ O nome do local foi omitido para evitar identificação.

⁴⁴ O nome do bairro foi omitido para evitar identificação.

Ivan: Porque eu decidi vir morar com meu pai. Eu morava lá com minha mãe, aí eu decidi vir morar com meu pai. Meu pai ficava pedindo para eu vir ver ele, que eu tinha que ver ele e estar com meu pai sempre foi bom. Aí eu vinha, tinha vezes que eu passava uma semana aqui, vinha sábado e só voltava no outro sábado para casa e era muito ótimo.

Ariane: E por que era muito ótimo? Com sua mãe não era?

Ivan: Minha mãe era, mas, tipo assim, minha mãe ficava “Ô, filho, não saia, não faça isso, não sei o que. Você é criança. Seu pai vem te ver, fique em casa”. Minha mãe sempre foi muito dengosa comigo, aí ficava me prendendo, não deixava eu sair, eu só podia sair quando ela dormia (risos).

Ariane: Escondido, no caso?

Ivan: Rapaz... Era.

Ariane: E isso você tinha quantos anos?

Ivan: Eu me lembro que no tempo eu tinha uns 12 anos. Eu vim morar com meu pai com 13.

Ariane: E você acha que ela não queria que você saísse de casa por quê?

Ivan: É, ela não queria que eu saísse de casa. Acho que pelo jeito dela de cuidadora, né? Ficar... de muito chamego. Acho que é por isso que hoje em dia eu sou assim, vou fazer 20 anos e sou muito dengoso. Sou... Eu sou... Como é que fala, assim? Cínico.

Ariane: Você acha que você é cínico por causa disso?

Ivan: É, dengo. Eu acho, né? Não sei se as pessoas acham isso de mim.

Ariane: E dengo e cinismo são a mesma coisa?

Ivan: Hã?

Ariane: Dengo e cinismo significam a mesma coisa?

Ivan: Se é a mesma coisa?

Ariane: Sim...

Ivan: Eu acho que é, porque, tipo assim, muitas coisas eu não gosto de falar, não falo. Aí fico só observando. Aí no momento certo eu estou lá, falo, penso, digo.

Ariane: E quando você saiu da casa de sua mãe e veio morar com seu pai, ela concordou? Como foi que aconteceu?

Ivan: Eu falei com ela que iria morar com meu pai, ela falou para mim que era para eu ir. Tipo, eu tenho um irmão mais velho, então ele poderia estar com ela, ajudando ela no que fosse preciso. Ela deixou eu ir morar com meu pai e eu vim.

Ariane: E gostou?

Ivan: Muito!

Ariane: Por quê?

Ivan: Porque aqui, daquele tempo para cá, eu mudei, assim. Não sei se eu tivesse lá eu estaria estudando ou trabalhando.

Ariane: Por quê? Qual é a diferença em relação a isso? O que acontecia lá?

Ivan: Lá eu acho que eu vivia muito preso, minha mãe me deixava muito preso. Aí eu aproveitava o momento que ela ia trabalhar, pegava e saía. Acontecia coisa ruim e ela não sabia. Tipo, eu brigava na rua e ela não tava sabendo e quando ela sabia, ela me quebrava no pau. Foi isso.

Ariane: Entendi... Mas você acha que essas coisas fariam você não estar estudando?

Ivan: Sim, pelo amadurecimento. Tipo assim, a maioria dos meninos que eu conheço de lá não é boa influência, hoje se encontra usando droga, vivendo essa vida aí que não é boa.

Ariane: E você acha que você poderia estar nessa mesma vida?

Ivan: Incluído nisso.

Ariane: E por que você acha isso?

Ivan: Porque... Eu acho que... A amizade influencia. Eu não gostava de ficar sozinho, não gostava de ficar de mal com ninguém, de brigar com ninguém. Brigava um dia e no outro já queria estar se falando de novo. Então, e isso eu achava que poderia não estar estudando, como eu estou.

Ariane: Você acha que as suas amizades daqui de XXX são melhores?

Ivan: Sim. Porque a gente tem que ter objetividade. Se a gente quer ter uma amizade, a gente tem que procurar uma amizade boa, que nos faça crescer, que nos dê conselho, que nos ajude. Então... É isso aí.

Ariane: E você encontrou essas amizades aqui em XXX?

Ivan: Uhum. Escutei muito meu pai, minha madrasta, que me ama muito, me tem como um filho, sempre ali ó: “faça isso, faça aquilo. Isso é bom para você.”. Isso ajuda muito.

Ariane: E o que era o “isso e aquilo” que ela falava e fala?

Ivan: “Vá procurar um trabalho, vá estudar. Vá ser alguma coisa na vida, construir sua casa. Ande com fulano de tal, não ande com amizade ruim, isso não vai te levar a nada.”

Ariane: E você procurou um trabalho?

Ivan: Procurei. Consegui, fiquei um tempo, depois eu saí. Sempre gostei de trabalhar, desde o tempo que eu morava com minha mãe. Sempre gostei de trabalhar. Uma coisa que eu gostava de fazer era ajudar minha mãe. Muitas vezes ela gostava mais de me ver chegar em casa com dinheiro do que tomar uma nota boa na escola. Entendeu?

Ariane: Entendi. Você trabalhava em que quando morava com sua mãe?

Ivan: Trabalhava com material de construção. Tinha uns carrinhos de botar material. Tinha dia que não tinha ninguém para poder fazer o serviço, mas o patrão queria. Eu pegava e fazia sozinho. Enchia o carro de areia, de cal, de brita, levava. Quando ela passava e via assim, gostava. Eu via no rosto dela. Está aí um dos motivos, né? Que eu poderia não estar estudando hoje. Poderia ser que hoje eu vivesse só para trabalhar, só. Entendeu? E a pessoa tem que ter um estudo.

Ariane: Sim... E você acha que a pessoa tem que ter um estudo por quê?

Ivan: Porque o estudo ajuda. Ajuda a pessoa a ter conhecimento, ocupar espaço.

Ariane: Que espaço?

Ivan: Não era para eu falar isso.

Ariane: Então substitua pelo que queria falar.

Ivan: Espaço que eu falo é... Tipo... Poder chegar junto numa comunidade, poder ajudar, ter condições para poder ajudar a comunidade. Estar ali para o que o pessoal precisar, se puder ajudar. Ter um emprego bom, até uma empresa, se for possível. É assim que eu acho. Acabou?

Ariane: Ainda não. E você acha que a escola poderia te ajudar a ter essa empresa ou esse emprego bom e ajudar a comunidade? Que comunidade?

Ivan: A minha comunidade.

Ariane: Qual é a sua comunidade?

Ivan: A daqui de XXX.

Ariane: E como é que a escola o ajudaria a ter isso?

Ivan: Estudando. Eu completando meus estudos, fazendo uma faculdade ou um curso técnico. E me ingressar em algum trabalho aí. Só procurar crescer, crescer, estudar, estudar. E buscar e... Conseguir.

Ariane: Como é buscar, buscar?

Ivan: Buscar?

Ariane: É... Vamos supor: terminou a escola. E aí?

Ivan: Terminou a escola, é fazer uma faculdade.

Ariane: E é a faculdade ou o curso técnico?

Ivan: Ou faculdade ou curso técnico. Os dois acho que ajuda.

Ariane: E o que é que vai pesar para essa decisão se é um ou outro?

Ivan: Hã?

Ariane: O que vai pesar nessa decisão se é um ou se é outro? Se é faculdade ou se é curso técnico?

Ivan: Eu acho que o curso técnico é rápido.

Ariane: Sim...

Ivan: O curso técnico é rápido. Né isso?

Ariane: Não sei. Estou lhe perguntando.

Ivan: Eu acho, mas eu não estudei sobre isso não.

Ariane: Não, ele dura menos que uma graduação. Mas ser rápido implica o que? É isso que eu quero entender.

Ivan: Em poder estar em qualquer trabalho aí. Ter uma profissão.

Ariane: Poder estar em qualquer trabalho e ter uma profissão?

Ivan: É.

Ariane: E que trabalho seria esse?

Ivan: Tipo... No que eu acharia que eu poderia estar trabalhando?

Ariane: Sim.

Ivan: Poderia estar trabalhando de mecânica, ganhando dinheiro.

Ariane: E aí faria um curso técnico em mecânica e depois trabalharia com isso? Seria isso?

Ivan: Só isso. Eu acho.

Ariane: Entendi. E depois que você trabalhou lá quando morava com sua mãe ainda, que você trabalhava levando material de construção no carrinho e tal. Isso você tinha o que? 12 anos? 10, 11?

Ivan: Tinha 10. Até uns nove.

Ariane: 9, 10 anos?

Ivan: Acho que eu parei com 12.

Ariane: Até porque foi a fase que você foi morar com seu pai também, não é? Nesse meio tempo?

Ivan: Foi, foi.

Ariane: E fora esse trabalho, você trabalhou em que mais?

Ivan: Eu trabalhei... Como estagiário. Mercado, pet shop. Trabalhei, trabalhei com... com várias coisas. Risos.

Ariane: Não está lembrando mais não?

Ivan: Trabalhei como revendedor.

Ariane: Revendedor de que?

Ivan: Roupas, sapatos, essas coisas assim.

Ariane: Era para uma loja ou era para uma pessoa?

Ivan: Uma loja.

Ariane: E quando você foi estagiário, era vinculado à escola ou era por fora?

Ivan: Era pela escola, não tinha como ser por fora não.

Ariane: E era já essa ou era a anterior ainda?

Ivan: O que?

Ariane: A escola. Você estudava aqui ou lá?

Ivan: Aqui.

Ariane: E hoje, trabalha?

Ivan: Por enquanto ainda não. Estou jogando currículo.

Ariane: E quando você coloca currículo, você coloca onde?

Ivan: Eu coloco... No shopping, nos mercados.

Ariane: No shopping para trabalhar no que? Porque no shopping pode ser vendedor, pode ser segurança, pode ser...

Ivan: É isso. Só não... Eu poderia... gostaria de trabalhar no shopping como segurança, mas aí tem várias lojas, né? Aí eu boto currículo no... Nas Lojas Americanas, na C&A... Entendeu?

Ariane: Então você tenta ser segurança e também tenta ser...

Ivan: Aonde o currículo pegar o trabalho.

Ariane: Hum?

Ivan: Aonde o currículo pegar o trabalho.

Ariane: Entendi. Qualquer trabalho que seja?

Ivan: É.

Ariane: Daí você tem colocado nos últimos tempos, mas ainda não foi chamado.

Ivan: Ainda nada.

Ariane: E isso tem quanto tempo que você está sem trabalhar?

Ivan: Dois meses, eu acho.

Ariane: Então quando você fazia o grupo comigo, você trabalhava?

Ivan: Sim. Então tem um mês?

Ariane: Não... A gente terminou em dezembro e é março já. Janeiro, fevereiro, março, três meses.

Ivan: Então é isso mesmo.

Ariane: E você trabalhava em que?

Ivan: Trabalhava num... num mercado.

Ariane: Como estagiário ou...

Ivan: Estagiário.

Ariane: E lá você fazia o que?

Ivan: Administrava meu... como é que eu posso dizer... Eu sei que eu tinha um corredor assim, olhe, que eu não sei o nome, fugiu da mente, que eu trabalhava de repositor, administrava. Trabalhava de... descarregava quando chegava.

Ariane: Produto, né?

Ivan: Os produtos.

Ariane: Era mercado grande?

Ivan: Não. Acho que você até conhece. Um mercado que tem aqui. O mercadinho XXX em XXX ali.

Ariane: Onde? Perto de XXX? Não sei qual é não, mas tudo bem. E você saiu de lá por quê?

Ivan: Saí de lá porque eu tava lá só para tirar outro pessoal e tal.

Ariane: Ah, sim, era temporário.

Ivan: Uhum.

Ariane: E o pessoal voltou.

Ivan: Foi. O pessoal voltou e eu tive que ir embora.

Ariane: Entendi. E você trabalhava quantas horas por dia?

Ivan: Cinco.

Ariane: No contraturno da escola.

Ivan: Era.

Ariane: E para estudar, fazia como?

Ivan: Rapaz... Era uma correria, viu? Eu saía meio-dia, ia para casa, tomava banho e descia para a escola.

Ariane: Mas chegava atrasado aqui? Não?

Ivan: Muitas vezes já cheguei.

Ariane: E como era para você trabalhar e estudar?

Ivan: Para mim sempre foi bom, porque, sobretudo, né, estudo, treino, escola. Eu conseguia, só não tinha muito tempo, mas eu conseguia administrar tudo. O ruim era acordar muito cedo para não perder o horário.

Ariane: Que horas você acordava?

Ivan: Cinco horas.

Ariane: Você tinha que estar lá que horas?

Ivan: Sete.

Ariane: Era de sete as doze?

Ivan: Isso.

Ariane: Entendi. E você falou que não tinha muito tempo, era tempo para que?

Ivan: Rapaz, eu não tinha tempo para poder, tipo assim, quando tinha uma pesquisa para eu fazer, ou eu tava cansado ou eu tinha que treinar. Aí eu tinha que escolher.

Ariane: Treinar o que? Só para eu saber.

Ivan: Capoeira.

Ariane: Ah, não sabia.

Ivan: Muita capoeira.

Ariane: Você gosta, né?

Ivan: Muito.

Ariane: Aí você tinha que escolher entre fazer a pesquisa da escola ou treinar capoeira?

Ivan: Era.

Ariane: E o que você escolhia?

Ivan: Às vezes eu escolhia treinar, porque aí para fazer a pesquisa iria me cansar mais ainda, porque eu iria ter que ler, fazer... Quando não era isso, em grupo eu poderia, eu dava o dinheiro, decorava umas falas, o pessoal fazia e a gente apresentava.

Ariane: Dinheiro de que?

Ivan: Para poder fazer a pesquisa.

Ariane: Dinheiro...

Ivan: Para fazer a vaquinha, né? Quando era em grupo.

Ariane: Mas para fazer a pesquisa ou para comprar o material?

Ivan: Para fazer a pesquisa, comprar o material... Acho que para comprar o material e fazer a pesquisa rapidinho.

Ariane: E esse dinheiro iria para que? Comprava o que, por exemplo?

Ivan: Cartolina, cola, tesoura, quando não tinha, né? Esses materiais aí que é de pesquisa. Imprimia...

Ariane: E aí agora você estudando de manhã, já que é Ensino Médio e só tem de manhã, pretende trabalhar de tarde?

Ivan: Sim. E a correria não para.

Ariane: E por que você acha que a correria não para?

Ivan: Porque eu acredito que a gente sem trabalho, a gente já não tem dinheiro. E a gente trabalhando a gente não tem muito, mas tem o necessário.

Ariane: E o que é o necessário?

Ivan: Necessário é para poder, tipo, se em casa faltar alguma coisa, poder ter para dar, ajudar a pagar uma luz, um *wifi*, que eu uso de dentro de casa. Entendeu?

Ariane: Uhum.

Ivan: Eu sou assim.

Ariane: E como era o combinado seu com seu pai e sua madrasta? Só mora vocês três ou moram mais pessoas?

Ivan: Só nós três.

Ariane: E como era o combinado com eles em relação ao seu dinheiro?

Ivan: Tipo assim: o dinheiro que eu pegava eu dava a metade e ficava com metade.

Ariane: E essa metade que você dava a seu pai era por quê?

Ivan: Porque eu gostava de chegar junto e ajudar. Eles nunca me cobraram não. Mas eu chegava e dava assim, porque eu sabia que aquele dinheiro ali iria ajudar muito, mesmo sendo pouco.

Ariane: Desculpe perguntar, mas seu pai trabalha com o que e sua madrasta trabalha? De que?

Ivan: Meu pai, ele trabalha de... em obra. Não sei a profissão dele não. Não sei falar não, sei que ele trabalha em obra. E minha mãe, ela trabalha de... Ela trabalha em loja, tipo, ela é gerente de loja de roupas.

Ariane: Sua mãe ou sua madrasta?

Ivan: Minha madrasta, que é minha mãe.

Ariane: Você tem duas, né?

Ivan: Tenho três.

Ariane: Três? Quem é a outra?

Ivan: Minha mãe da capoeira. Eu amo muito.

Ariane: Tem uma mãe na capoeira? Não sei exatamente como funciona essas coisas na capoeira não. Como é? Me explique.

Ivan: Hã?

Ariane: Me explique como é que funciona, que eu não sei não.

Ivan: O que?

Ariane: Por que tem uma mãe na capoeira?

Ivan: Por que eu tenho?

Ariane: Sim.

Ivan: Porque... porque, tipo assim, me viu na capoeira, gostou de mim, gostou de mim na capoeira e até hoje me tem como filho, me ajuda. Ela é professora de espanhol, uma coisa assim.

Ariane: Ela ajuda você em que?

Ivan: Em tudo. Se eu precisar de um dinheiro ela me ajuda, se eu cair doente e não tiver ninguém para me levar, ela me leva, viajo o mundo todo com ela...

Ariane: Viaja o mundo todo com ela? Para onde que você já viajou?

Ivan: Eu só não saí daqui da Bahia, mas ela já me levou para vários lugares. É... São Félix, Itabuna, Porto Seguro.

Ariane: Passeando ou fazendo alguma coisa com ela, trabalhando?

Ivan: Eventos, capoeira.

Ariane: E aí vai lutar em vários lugares?

Ivan: Jogar capoeira.

Ariane: Jogar.

Ivan: É.

Ariane: Em vários desses lugares. E ela ajudando você, inclusive financeiramente, a ir?

Ivan: Sim, ela me leva.

Ariane: Entendi. Então sua mãe é gerente de loja de roupa e sua mãe, que não é nem a da capoeira e nem sua madrasta, trabalha em que?

Ivan: Ela trabalha em hotel.

Ariane: E ela faz o que lá?

Ivan: Ela é administradora, ela é a pessoa que atende. Fica na... lá na...

Ariane: Recepção?

Ivan: Isso, na recepção.

Ariane: Então ela é recepcionista do hotel?

Ivan: É.

Ariane: E ela é casada?

Ivan: Sim.

Ariane: E seu padrasto?

Ivan: É meu brother.

Ariane: Mas ela já era casada quando você morava com ela ou casou depois?

Ivan: Não, não era casada não.

Ariane: Quando você não morava mais lá foi que ela começou a se relacionar com esse rapaz?

Ivan: Sim.

Ariane: E você tem quantos irmãos?

Ivan: Tenho mais um, mais velho.

Ariane: Que é esse que mora com sua mãe? Ou não mora mais?

Ivan: Não mora mais, casou.

Ariane: E ele é irmão do seu pai com sua mãe?

Ivan: Ele é do meu pai e da minha mãe.

Ariane: E por que ele não quis morar com seu pai também?

Ivan: Porque ele já estava em outro foco. Já estava já namorando, já queria morar só. Então onde ele tava lá ficava perto de minha mãe e da mulher onde morava.

Ariane: Lá mesmo na XXX?

Ivan: Isso.

Ariane: E quantos anos ele tinha nessa época?

Ivan: Quem? Eu?

Ariane: Não, ele. Você tinha 12, 13 quando foi morar com seu pai, não foi isso? E ele? Quantos anos ele é mais velho que você?

Ivan: Dois anos.

Ariane: Ele tinha 15.

Ivan: É, no caso.

Ariane: Mas ele já namorava e já queria casar.

Ivan: Casar.

Ariane: Entendi. Bom, lembrando aqui, você terminando a escola, você quer fazer o curso técnico ou faculdade. Se fosse faculdade, seria de que?

Ivan: Não sei. Não estudei ainda, não sei.

Ariane: Não sabe. Mas tem tempo também para saber.

Ivan: Hum?

Ariane: Tem tempo também para saber. Mas você gostaria de trabalhar em que?

Ivan: De... Eu queria ser médico.

Ariane: Por quê?

Ivan: Por vários motivos.

Ariane: Por exemplo?

Ivan: Salvar vidas.

Ariane: E o que mais?

Ivan: Poder atender as pessoas que precisarem de mim.

Ariane: Então esse é um sonho?

Ivan: É, trabalhar de médico, ser médico. E ser um daqueles bem estudados mesmo, bonzão, com essa pele aqui, oh, preta. Né?

Ariane: Não tem muitos, não é?

Ivan: Não tem muitos.

Ariane: E por que você acha que não tem muitos?

Ivan: Não sei explicar não.

Ariane: Mas o que você acha, assim, na sua cabeça? A maioria é branco realmente, mas porque você acha que isso acontece?

Ivan: Não sei dizer não.

Ariane: O que significaria ser um médico bonzão da pele preta, que você falou?

Ivan: Foi o que eu falei com você, ocupar espaço. Para mostrar que você está ali, que você também tem a capacidade de estar ali no meio deles. E isso é tudo. Acho que a gente da pele negra não tem muita oportunidade e eu acho que a gente é considerado burro, né? Preto. Eu acho que é isso.

Ariane: Você acha que preto é considerado burro por que e por quem?

Ivan: Pelo racismo.

Ariane: Uhum. E o que faz você pensar em ser médico, mas também ter o curso técnico como possibilidade?

Ivan: O que me fez pensar em ser médico?

Ariane: Não, você pensou em ser médico.

Ivan: Sim.

Ariane: Beleza. Mas o que te faz pensar também em fazer o curso técnico?

Ivan: O que me faz pensar é que... Eu acho que o curso técnico ajuda bastante a pessoa a arrumar um emprego. E aí eu queria trabalhar com mecânica, ter a minha

loja de automóveis. Seria bacana também. Podendo montar carro em qualquer lugar. Dinheiro fácil. E suado.

Ariane: Você acha esse dinheiro fácil?

Ivan: É, eu acho fácil e suado?

Ariane: Fácil, porém suado?

Ivan: Sim.

Ariane: E qual é o dinheiro suado e difícil?

Ivan: Que eu acho?

Ariane: Sim. Quando trabalha com o que, que é um dinheiro suado e difícil?

Ivan: Tipo assim... Dinheiro fácil e difícil?

Ariane: É porque você falou assim, que se você tivesse um curso técnico em mecânica, você montaria automóveis e talvez teria uma empresa.

Ivan: Uma loja de automóveis.

Ariane: Uma loja de automóveis, né? E aí teria seu dinheiro fácil.

Ivan: Sim.

Ariane: E suado. E aí eu perguntei o que seria um dinheiro difícil e suado.

Ivan: Não sei explicar não.

Ariane: O que é dinheiro fácil?

Ivan: Dinheiro fácil?

Ariane: Hum...

Ivan: Quem tira dos outros.

Ariane: Quem tira dos outros?

Ivan: Sim.

Ariane: Mas na sua loja você estaria tirando dinheiro dos outros?

Ivan: Não.

Ariane: Então por que você disse que seria um dinheiro fácil? É isso que eu quero entender.

Ivan: Porque onde eu... tipo assim... eu tô caminhando na rua, vamos supor, aí um carro para, aí tem um problema lá, aí o cara não sabe dizer o que é. Aí eu me apresento a ele, aí ele vai e pergunta quanto é X coisa para botar o carro dele para andar. Aí eu pego, faço o processo rapidinho e aí pronto, ele sai feliz e eu saio melhor ainda.

Ariane: Esse é o fácil?

Ivan: É. (risos)

Ariane: E quando é difícil é porque tem que fazer o que? Me dê um exemplo.

Ivan: Acho que todos os trabalhos o dinheiro vem difícil. Para quem trabalha como estagiário mesmo, você tem que fazer muita coisa. Como era lá no mercado mesmo, você tem que fazer muita coisa e o dinheiro que vem é pouquíssimo. Então, esse é difícil.

Ariane: Então um dinheiro fácil seria, na verdade, uma maior quantidade de dinheiro pelo trabalho feito?

Ivan: Sim. O necessário.

Ariane: Necessário para o que?

Ivan: Necessário para poder fazer o que for preciso.

Ariane: E o que é o que for preciso.

Ivan: O que for preciso, fazer, usar, comprar, investir...

Ariane: Pagar as contas?

Ivan: Está incluído também.

Ariane: E o que mais está incluído?

Ivan: Isso aí tudo que eu falei.

Ariane: E investir é investir em que?

Ivan: Tipo, eu tendo minha empresa, eu poderia crescer mais, aí poderia contratar funcionários.

Ariane: E isso é o que você pretende?

Ivan: Sim.

Ariane: Independente da medicina?

Ivan: É... Ou um ou outro.

Ariane: Qual você acha mais provável?

Ivan: Eu não sei. Não sei qual é o mais provável. Eu sei que a oportunidade que eu tiver, eu vou escolher um ou outro.

Ariane: E como seria essa oportunidade? Viria de onde?

Ivan: Eu iria precisar muito da ajuda de... do meu pai ou da minha mãe para poder me ajudar no que eu poderia ser. Eu tendo essa oportunidade, tendo esse estudo completo. Se eu perguntasse a minha mãe, que é minha madrasta, se seria melhor fazer o ENEM ou o curso técnico, o que ela falasse eu iria fazer.

Ariane: E você já conversou com ela sobre isso?

Ivan: Ainda não. Eu pretendo conversar com ela depois que eu terminar os estudos.

Ariane: Depois do terceiro ano?

Ivan: É. Depois do terceiro ano.

Ariane: E hoje ela fala o que? Hoje, você no primeiro ano, ela fala algo em relação a futuro?

Ivan: Falou que eu seguisse, que eu continue estudando. Mas nunca falou de ENEM, nem de curso técnico. Ela fala “termine seu estudo, vá trabalhar, vá jogar currículo”. Quando eu terminar isso tudo aí, eu vou chegar para ela, conversar com ela direitinho.

Ariane: Ela ter formação superior?

Ivan: Eu acho que tem. Não perguntei não, mas deve ter.

Ariane: Mas você a viu fazendo alguma faculdade nesse tempo em que você mora com eles?

Ivan: Eu não vi, não cheguei a ver não. Mas eu acho que ela já fez.

Ariane: Ela mora com vocês há quanto tempo?

Ivan: Acho que já tem oito anos.

Ariane: Quem chegou primeiro, você ou ela? Quando você foi morar lá, ela já morava?

Ivan: Já. Acho que tem cinco ou é seis.

Ariane: Cinco não, porque se você tinha 13... Se fosse cinco, hoje você teria 18.

Ivan: É... É isso. Então é seis, né? Nem de matemática eu sou bom.

Ariane: Nem eu. Acredite. Agora, deixa eu lhe perguntar uma coisa, você falou da questão da pele preta, de ser um médico da pele preta... você já se sentiu discriminado, humilhado, por esse motivo ou por algum outro dentro da escola ou fora dela?

Ivan: Não.

Ariane: Nunca?

Ivan: Nunca. Até porque eu sempre ouvi que onde a gente chegar, a gente tem que ser aquela pessoa diferenciada, tem que ser educada, interativa. “Ah, chegue lá, converse bem, puxe assunto, seja educado.”. Então nunca passei por isso não. “Vá com o cabelinho cortadinho”.

Ariane: Mas você acha que aonde a pessoa chegar e for humilhada ou qualquer coisa nesse sentido, é porque ela não foi educada?

Ivan: Eu acho que sim, né? A gente tem que ter educação independente de qualquer coisa, de ser humilhado ou não. Talvez essa humilhação não chegou até a

mim, talvez não vá chegar. Para outras pessoas já chegou e não sei qual é o motivo. Mas para mim ainda não.

Ariane: Você não sabe qual o motivo?

Ivan: Não sei o motivo.

Ariane: E o motivo de ser negro? Você acha que ninguém é humilhado pelo motivo de ser negro?

Ivan: Eu acho que isso... a humilhação... Humilhação de que forma, você fala?

Ariane: Qualquer uma delas.

Ivan: Eu acho que a humilhação ela de fato só se faz presente quando... quando não. Ela só se faz presente através do racismo.

Ariane: E você nunca passou por nenhuma situação assim?

Ivan: Tipo... eu já ouvi muito “neguinho” (risos), “seu preto”, “seu boneco de vodu”, “picolé de betume”. Mas eu nunca... Nunca liguei não. Sempre respondi da mesma forma, brincando. Levando em consideração que isso não é legal, mas como diz a eles que isso é errado, que isso é feio, que isso não existe. A gente não tem como educar quem não é educado. A gente tem que dar exemplo, ensinar, mostrar. Então, nunca liguei para isso não. Se me chamar de pretinho eu vou até gostar (risos).

Ariane: Você ouviu isso de quem?

Ivan: O que?

Ariane: “Neguinho”, “boneco de vodu”...

Ivan: Essas coisas eu sempre escutei dos colegas da rua. Tem um menino que a gente é amigo mesmo e ele sempre fala comigo “cole, neguinho?”. A gente se cumprimenta assim?

Ariane: Mas você acha que isso é racismo nesse caso?

Ivan: Não. Porque, tipo assim, eu acho que, na realidade, isso é racismo, né? Chamar o outro de neguinho. Mas como já é agressivo para a sociedade, fica como normal. Só não acharia que seria assim, falar isso com uma pessoa da pele branca. Chegar e a pessoa sendo branca, falar assim “e aí, neguinho?”. Nada a ver. (risos)

Ariane: Mas, assim, alguma situação de racismo que você já tenha passado, que não essas coisas que seus colegas te chamam?

Ivan: Não...

Ariane: Polícia, por exemplo, já teve alguma situação?

Ivan: Eu nunca ouvi isso de policial nenhum, que... que... tipo assim, me chamasse de preto. Mas eu sei que muitas vezes que eu já tomei enquadro foi por causa da

minha pele, pela forma de eu estar arrumado, de chapéu, corrente. Isso daí é difícil ver acontecer com branco, né?

Ariane: E isso não é racismo? Racismo é só quando a gente chama de preto?

Ivan: Não, isso também é racismo. E, tipo assim, e eles gostam muito de dizer que você é outra pessoa por ser preto.

Ariane: Outra pessoa quem?

Ivan: Tipo algum bandido que já pegou. Aí fala: “é você! Não sei o que...”. Nunca passei por isso não, mas já vi muito.

Ariane: E o que você já passou? Tomar enquadro?

Ivan: Sim, toda vida. Já tomei um enquadro dentro da farmácia. Eles passaram... E aí dentro da farmácia... eu tava sem camisa porque eu queria adiantar logo o lado, pegar logo o remédio. Aí acabei não pegando a camisa. De chapéu, minha correntinha e aí fui para a farmácia. Cheguei educadamente, conversei, aí a viatura voltou. Não tinha visto a hora que passou, eu sei que eles falaram que voltou e aí me tirou de lá de dentro. Me enquadrou dizendo que eu era olheiro, que me viu no celular e corri, sendo que eu não fiz nada disso, que eu não sou olheiro. Eu falei para ele. A todo momento eles querendo me bater e eu sendo duro também. Não baixei a cabeça, se fosse de tomar um tapa eu iria tomar, se fosse de eu ser levado eu iria ser levado, mas eu não abaixei a cabeça não. Falei “não é eu” e aí eles começaram a falar com as atendentes se era eu, se era eu. Elas ficaram sem entender. Foi um negócio tenso.

Ariane: Quando isso aconteceu?

Ivan: Foi ano passado.

Ariane: E o que aconteceu depois disso?

Ivan: Me liberou.

Ariane: Liberou como? Como foi isso?

Ivan: Pegou meu celular, me pediu para botar a senha. Eu botei a senha. Aí no meu celular só tem grupo de... tipo assim... grupo da capoeira, grupo raça e prosa, do projeto, grupo da escola e alguns amigos que eu tenho intimidade. Aí eles abriam a conversa e falavam: “aí, oh, deve ser mesmo. Tá aqui, oh.” (risos). “A conversa dele aqui, oh, tá dizendo que a favela tá suave” não sei o que. Fiz nada. Aí, puxou minha ficha, viu que eu não tinha nada. Aí um amigo meu passou no carro e parou. Aí eu mandei ele seguir, ir embora. Eles pegaram e me liberaram. Aí quando eu cheguei já na porta de casa, minha tia, minha mãe, minha madrasta já estava doida já atrás de

mim. Aí foi um negócio tenso. <Ela disse> “Eu falei, não saia sem camisa, tira o boné. Pelo amor de Deus!” (risos), essas coisas assim. Sinistro.

Ariane: E como é que você se sentiu?

Ivan: Mais um. Mais um considerado como ladrão, traficante. Ainda, além disso tudo, eles pediram para ver meu dinheiro. Eu estava com cem reais. Eles quase levaram meu dinheiro. Aí mandaram eu comprar o remédio, ficaram esperando eu comprar o remédio. Eles aí foram embora e eu pedi desculpa às atendentes, que nunca tinha passado por isso e não queria constranger ninguém.

Ariane: Você ou eles pediram desculpa?

Ivan: Eu que pedi. E aí elas falaram que isso acontece <incompreensível> e tal. Ficou tudo bem. Eu peguei comprei e eu fui embora.

Ariane: E era remédio para quem que você estava comprando?

Ivan: Eu estava com febre. Era eu mesmo que tava doente, aí eu fui comprar.

Ariane: É perto da sua casa a farmácia?

Ivan: Pertinho.

Ariane: Você mora aqui em XXX mesmo, né?

Ivan: Moro.

Ariane: Onde?

Ivan: No fim de linha do XXX. Se quiser ir lá fazer uma visita, a gente conversa. (risos)

Ariane: Beleza. Tá, isso que você contou foi um caso de racismo e, sim, foi uma humilhação, discriminação... Na escola você já passou por isso também? Não precisa ter sido de forma tão drástica e escrota, desculpe a palavra, como essa que você acabou de me contar com a polícia. Mas de alguém achar que você poderia ser um criminoso... Esse balançar de cabeça é um sim?

Ivan: De polícia verdadeiramente não, mas já passei por uma situação aí de... aí na frente aí da escola esperando abrir e de chegar um menino, assim, que era conhecido aqui do colégio e tal, ficar do meu lado, aí a topic parar e esse cara aí pegar o chapéu do cara no “buzu” e sair correndo. Aí o cara desceu da topic e veio diretamente a mim dizendo que fui eu que roubei. Eu fiquei assim “porra, como é isso?”. E aí falaram que eu tava junto com o cara, aí eles tentaram me pegar, me dar uma gravata, mas não consegui. Aí falaram aqui na diretoria que eu roubei isso e aquilo. Aí chamou a polícia. A polícia demorou de vir, aí eles queriam me levar para

a delegacia, aí eu fui. Descemos eu e meu colega para lá. Aí no meio do caminho, a gente indo, meu amigo viu que ele tava querendo me bater.

Ariane: O policial?

Ivan: Não, o rapaz, o da topic. O rapaz branco. Queria me bater. Aí o que é que aconteceu, ele do meu lado, segurou no meu braço, aí o cara veio para me dar uma gravata, aí eu saí. Nessa que eu saí, aí passou a viatura. Aí a viatura parou, eu parei a viatura e expliquei tudo. A gente pegou e voltou para a escola. Chegou lá e conversou. O menino não apareceu e aí o cara foi embora e eu continuei na escola.

Ariane: Tá, mas deixa eu entender. Pera aí. Você estava na frente da escola, aconteceu um assalto à topic e quando a pessoa desceu, disse que era você.

Ivan: Foi.

Ariane: Quem disse?

Ivan: O cara que foi roubado.

Ariane: Ah, o roubado. O cara branco roubado.

Ivan: Foi.

Ariane: Aí ele disse que foi você, que você estava junto com o cara?

Ivan: Foi.

Ariane: E aí, quem entrou na escola para falar que você tinha roubado?

Ivan: Ele. Tinham dois, eram dois gays.

Ariane: E eles falaram na escola que você tinha roubado?

Ivan: Foi, eles falaram que eu tinha roubado.

Ariane: E aí aconteceu o que? A escola fez o que?

Ivan: A escola... Acho que não estava o diretor, aí acho que um professor se responsabilizou, pegou, pediu para abrir minha mochila, viu que não tava nada, que não tinha como provar que eu roubei e aí chamou a ronda.

Ariane: Quem chamou a ronda?

Ivan: A escola.

Ariane: A escola chamou a ronda?

Ivan: Foi, para poder esclarecer isso tudo. Aí acabou que os caras não queriam ficar na escola, aí me arrastaram para poder ir na delegacia.

Ariane: Esses caras?

Ivan: Foi. Aí eu fui e no meio do caminho eles tentaram me bater ou me desmaiar, alguma coisa assim. Aí eu saí. Experiente, né? (risos). E aí justamente nessa hora passou a viatura. Eles aí se aquietaram mais. A gente voltou para a escola, aí não

teve como comprovar que eu roubei e nem nada, não tava com ninguém. Aí liberaram e eles foram embora.

Ariane: Mas e a ronda?

Ivan: A ronda resolveu. (risos)

Ariane: Quando a ronda veio, teve o que? Aconteceu o que?

Ivan: Eu não lembro não. Eu sei que apareceu uma viatura, agora se era a ronda eu não sei. Eu sei que nesse dia eu pedi a escola para ir embora e aí fui. Cheguei em casa e falei tudo para minha mãe o que aconteceu e pronto.

Ariane: Entendi, mas quando você saiu da escola junto com esses caras e seu colega, por que você saiu junto com eles. É isso que eu quero entender.

Ivan: Porque eu queria... Ele falou que eu tinha roubado. Aí ele falou “então bora na delegacia”, eu falei “então bora, que eu não sou ladrão.”. E aí eu fui com eles.

Ariane: E a escola deixou você sair?

Ivan: Foi, até porque a escola não estava aberta ainda, tava cedo e... não sei.

Ariane: Não tinha vice-diretora, coordenadora, diretor...

Ivan: Eu não sei se estava na escola. Eu não sei. O que pode... o que pode estar presente na hora foram as tias.

Ariane: As auxiliares de disciplina, né?

Ivan: Sim. Que chegou até a falar “ele não é ladrão não, ele estuda aqui” e mandaram eu ir para casa. Foi uma coisa sinistra, assim, aquele momento, assim, que eu fiquei “nossa, a pessoa morre e não sabe!”.

Ariane: E morre mesmo, literalmente. E quando você falou com sua mãe, o que ela disse?

Ivan: Falou nada, falou que era para eu ter mais cuidado, para não ficar mais na frente da escola, quando chegar entrar logo, <ela disse> “nem que o portão de dentro esteja fechado, mas você fica da portaria para dentro” e para eu ter cuidado onde eu passar <incompreensível>, vir direto para casa.

Ariane: E sua madrasta ela é negra ou é branca?

Ivan: Ela é branca.

Ariane: E seu pai?

Ivan: Da minha cor, pretinho.

Ariane: E seu pai o que fala disso tudo?

Ivan: Meu pai eu não levo muito esses assuntos para meu pai não. Porque meu pai ele é um cara que ele é muito ligado a mim, ele fica muito preocupadão, essas

coisas. É capaz até dele faltar trabalho como ele já fez. Já faltou trabalho para poder ver, ficar me olhando. Entendeu? Para ninguém mexer comigo. Então eu não levo esses assuntos para ele não. Aqui já tem um tempo já.

Ariane: Aqui já tem um tempo já o que?

Ivan: Já tem um tempo já que aconteceu isso.

Ariane: Ah... Isso que aconteceu aqui na frente da escola?

Ivan: Sim.

Ariane: Seu pai faltou trabalho para ficar te olhando onde?

Ivan: Aqui, junto com a escola.

Ariane: Para ver você sair de casa e chegar até a escola? Você vem andando ou de ônibus?

Ivan: Venho de topic. Aí ele vinha para ficar me olhando. Aí faltava trabalho para ficar me vigiando. Aí parei, até minha mãe mesmo evita de ficar levando esses assuntos para ele.

Ariane: E você evita por quê?

Ivan: É porque, tipo assim, é uma coisa que se torna constrangedor para ele. Ele tem muito cuidado comigo, até porque eu estou mais próximo dele, né? O cuidado é com os dois filhos, mas como eu estou mais próximo, se eu levar esses assuntos para ele, ele vai ficar preocupado.

Ariane: E quando você leva para sua tia, sua mãe, ela conta para ele?

Ivan: A gente faz de tudo para resolver. A gente resolve entre nós mesmo.

Ariane: Entendi. Se a situação que aconteceu com você, tivesse acontecido com um aluno seu. Se você fosse trabalhador aqui da escola, você faria o que?

Ivan: Eu primeiro iria procurar entender o que é que estava acontecendo, iria ver quem era o responsável, diretor, vice-diretor, alguém que pudesse assumir a responsabilidade do aluno e a gente iria descer junto para a delegacia.

Ariane: Você sendo funcionário da escola, você iria junto para a delegacia?

Ivan: Sim, eu iria junto, independente de qualquer coisa. Porque aí deixar o aluno sair assim, sem saber quem são os caras... Entendeu? Mas eu fui na fé e na coragem. Meu amigo também me avisou quando o cara veio para poder me atacar e eu liso (risos) <esquivou> e é isso.

Ariane: Entendi. E chegaram a puxar sua ficha?

Ivan: Não, porque eu não fui para a delegacia.

Ariane: Mas e quando a viatura passou?

Ivan: A gente voltou para a escola.

Ariane: Ah, foi mesmo. E era a viatura normal e não a ronda escolar.

Ivan: Não, não era a ronda não. A ronda eu não vi não.

Ariane: E na escola, além dos elementos de fora dela, como você já me contou nessa história, dentro da escola, você já sentiu algum olhar ou alguma fala na direção de achar que você era algum tipo de criminoso ou coisa assim?

Ivan: Eu acho que já. Eu acho que já quando eu ia para a diretoria pelo motivo de estar com quem não presta. Entendeu? Tipo assim, vamos supor que a diretora fosse para a funcionária e falasse “fique de olho naqueles meninos, qualquer coisa você traz aqui”. Aí, no caso, aí vamos supor: tem uns meninos na quadra, aí eu conheço porque é daqui do Colégio Estadual mesmo. Aí vou chegar para falar com eles e se eles estiverem fazendo coisa errada, pronto, vou junto. Nem que eu não fique lá, mas que só passe assim para falar.

Ariane: Só falou com eles e já está junto.

Ivan: É, uma coisa que eles achavam que eu era isso, né? Envolvido, criminoso, traficante (risos). Deus é mais!

Ariane: Mas já lhe falaram isso abertamente ou não?

Ivan: Deixa eu ver se eu lembro... Não... Já ouvi muito na diretoria “você está andando com fulano de tal, se você estiver com alguma coisa eu vou descobrir”. E eu ficar assim: “Eu vou descobrir”, descobrir o que? (risos). “Beleza, não sei o que. Você vai ver.”. Eu: “Oxe! Que estranho.”.

Ariane: E quem dizia isso? A vice-diretora?

Ivan: É...Toda vez levava gente, assim, e eu sempre tinha que estar no meio. Pô, não gostava disso (risos). Tipo, uma coisa que aconteceu numa outra sala, chama Ivan que Ivan estava. Mentira, não estava nada. As tias que chegavam e falavam que eu estava. No caso, se acontecesse um negócio desse que te falei ontem, e eu chegar e falar com os meninos. Aí hoje de fato aconteceu alguma coisa, aí a diretora mandou chamar os meninos que estavam. Aí ela vai me chamar. Já ouvi já da boca de um amigo meu que, tipo assim, ele esculhambava comigo e com outro colega. Aí a direção chamou ele e falou que era para ele se afastar da gente, que a gente era traficante. E até ele mesmo na hora deu risada, assim. Coisa séria. Mas eu não ligo para essas coisas não. Sempre mostrei diferente, ajudava muito aqui na escola e ajudo ainda, se precisar. Muitos professores aí gostam de mim. A direção, mesmo que nova ainda, eu já tô fazendo uma amizade já. A gente tem que ser assim.

Ariane: Com o diretor novo?

Ivan: Também. Ele é meio casca dura, mas a gente dá um jeito.

Ariane: E a direção nova tem uma vice-diretora nova, né?

Ivan: É. Já pedi até a ela para poder mudar de sala, já mudei hoje.

Ariane: Ah, você não era C não?

Ivan: Não, eu era D.

Ariane: Tá, duas perguntas...

Ivan: Você me achou por quê?

Ariane: Não, foi ela que me falou qual era sua turma.

Ivan: Quem?

Ariane: Bom, eu não a conheço, mas acho que ela deve ser a nova vice-diretora. É uma alta.

Ivan: Foi ela que falou?

Ariane: Foi.

Ivan: Entendi.

Ariane: Porque eu perguntei por você e aí ela falou que você estava no 1º ano C.

Ivan: Aí, está vendo?

Ariane: Aí eu falei com a coordenadora, para ela poder falar com a professora e eu poder tirar você da sala.

Ivan: Aí eu estou um pouco preocupado porque eu entrei hoje nessa sala e hoje eu não fiz nada na sala.

Ariane: Porque você está aqui comigo, né? Eu já vou liberar você, não se preocupe não.

Ivan: Não, está ótimo. Para mim está bom.

Ariane: Mas sim, venha cá, duas coisas: uma, você falou que esse pessoal que não prestava e você falava com eles. Eles não prestavam por quê? O que eles faziam?

Ivan: Eles fumavam.

Ariane: Maconha?

Ivan: Sim, era o que eu via. Cigarro... Direto.

Ariane: Fumava aqui dentro ou lá fora?

Ivan: Aqui na quadra. Muitas vezes as tias viam e aí falavam "Olha, aquele menino ali e Ivan está no meio" (risos).

Ariane: Mas você não estava nem fumando e nem nada?

Ivan: Nada. Não estava fazendo nada. Já me ofereceram muito já. Mas eu não ia para isso não. Tipo assim, os meninos que faziam isso jogavam bola também e a amizade que eu tinha com eles era por causa do futebol. Então muitas vezes eles fumavam e me chamavam para jogar bola. Aí eu ia, falava com todo mundo e jogava bola. Quando terminava o futebol, a gente parava e ficava todo mundo sentado, resenhando.

Ariane: Tá, e quando a diretoria falou com esse seu amigo que não era para ele andar com você porque você era traficante de drogas, você acha que ela falou isso por quê? Por que ela achou que você era traficante?

Ivan: Por esse fato que eu estou te dizendo, de achar que porque eu conheço um menino que fuma, o menino está e eu também estou junto.

Ariane: Mas esses meninos estão fumando ou traficando?

Ivan: Os meninos fumavam. Nunca vi vender nada. Já a diretora dizia que era tráfico, sei lá como ela iria entender lá. Ela falava. Rapaz, que situação, viu? Tempo bom da porra (risos).

Ariane: Era um tempo bom? Por que era um tempo bom?

Ivan: Porque, assim, eu achava engraçado quando eu ia para lá sem ter feito nada. Ela começava a falar um bocado de coisa “você está andando assim, assado... Vou chamar seus pais”.

Ariane: E já chegou a chamar?

Ivan: Não. Nunca chamou não. De fato, eu não fazia nada realmente. Mas as pessoas que eles descobriam que fumava, chamavam. Às vezes vinha, às vezes não vinha e aí continuava a mesma coisa.

Ariane: E hoje acontece isso ainda?

Ivan: Não. Aqueles meninos, oh, já foram embora. <estalos de dedos para mostrar que tem tempo> Foi do tempo que o Colégio Estadual era bagunça.

Ariane: Como era a bagunça?

Ivan: Bagunça que eu falo é... era se reunir todo mundo para jogar bola, para brincar de bater, para bagunçar na merendeira. Era isso tudo aí.

Ariane: E você acha que hoje não tem mais isso por quê?

Ivan: Porque aqueles meninos que era assim já foram embora. Uns terminaram, outros acabaram no... seguindo num ritmo aí *miserento* de drogas, outros pararam de estudar.

Ariane: E os que pararam de estudar, pararam por quê?

Ivan: Não sei te dizer não. Uns pararam porque falaram que trabalham, estabilidade, essas coisas assim.

Ariane: E a escola não estaria ajudando os alunos nesse quesito?

Ivan: A escola sempre ajudou, né? Mas vai saber as condições dentro de casa, que se passava? Todo mundo tem uma história.

Ariane: Com certeza. Isso é um fato. E você acha que a escola influencia em que no que você espera para seu futuro?

Ivan: Me influencia em... Em estudar bastante, para daqui fazer um ENEM. Influencia em eu ser uma pessoa educada, influencia a ter amizades boas, muitas amizades boas. É o que eu vejo, né? Eu vejo pelo lado de quem é, assim, mais experiente, que tem... que já é professor, diretor, funcionário. Eu me foco neles, no que eles têm a nos ensinar. Entendeu?

Ariane: Aham, entendi. E isso influenciaria no seu futuro?

Ivan: Uhum, sim.

Ariane: Que você ainda não sabe em termos de profissão se vai ser a mecânica ou se vai ser a medicina?

Ivan: Isso, mas em uma dessas coisas eu vou me destacar. Com certeza.

Ariane: Tudo bem. Eu ficaria conversando mais, mas para não atrapalhar você mais, eu vou encerrando por aqui. Se eu tiver alguma dúvida, algo que não tenha sido esclarecida, eu procuro você no *whatsapp*.

Ivan: Tá bom.

Ariane: Mas tem alguma coisa que a gente não tenha falado aqui que você queira falar? Sobre a escola, sobre futuro, sobre sua vida... Algo que você queira falar?

Ivan: Não, acho que eu falei tudo. A não ser que você me pergunte algo e aí rapidinho venha na mente.

Ariane: Perguntar o que, por exemplo, que venha rapidinho na mente?

Ivan: Alguma dúvida sua, de fato. Depois dessa gravação sua você vai estudar, né? Aí se tiver alguma dúvida você fala comigo e a gente volta de novo.

Ariane: Maravilha. Ah, deixa só eu lhe perguntar uma coisa, que acabei esquecendo de lhe perguntar em outra ocasião: quantas vezes você acabou repetindo o ano?

Ivan: Eu repeti dois anos aqui, eu acho. Na quinta.

Ariane: Dois anos na quinta?

Ivan: Sim. Eu acho que eu perdi um ano antes porque eu morava num lugar, tipo, morava lá, aí parei de estudar lá e vim para aqui. Aí fiquei um ano sem estudar, entendeu? E lá onde eu estudava já perdi de ano. Só foi isso só.

Ariane: Você já perdeu de ano, um ano, lá na outra escola, deixou de estudar um ano porque mudou de bairro, saiu da casa de sua mãe e foi morar com seu pai.

Ivan: Isso.

Ariane: E depois já entrou aqui, já no Colégio Estadual?

Ivan: Aí depois eu perdi dois anos, foi...

Ariane: Aí ficam quatro, no final das contas?

Ivan: Sim, aí depois eu fui seguindo. <ruído com a boca e gesto de progressão com as mãos> Acho que é isso aí mesmo, está certo.

Ariane: E quando você perdeu na quinta série foi por quê?

Ivan: Eu era traquino, muito traquino. Bagunçava muito. Inclusive até hoje ainda encontro com alguns professores que olham para mim, assim, e falam “rapaz, quem era você, né? Nunca achei que você estaria aqui e tal. Um menino assim”, ôôô... (risos). Ai, ai. Falei “é, professor, realmente”.

Ariane: Porque você mudou, é por isso?

Ivan: Eu mudei muito. Eu era um menino muito abusadão mesmo. Até hoje sou meio chato, abuso mesmo.

Ariane: E você acha que essa é a visão que a escola tem de você?

Ivan: Sim. Não seria de outra forma também, né?

Ariane: Por quê?

Ivan: Porque, sei lá, não seria eu do jeito que eu era antes para hoje. Vai que eu não procurasse mudar e fosse um menino traquino até hoje, nem sei se eu estaria estudando mais.

Ariane: Por quê?

Ivan: É... Porque eu acho que eu teria saído da escola, iria procurar outras coisas, poderia estar usando drogas. Entendeu?

Ariane: E o que você acha que fez você mudar?

Ivan: Acho que meus pais ajudaram muito. A minha base foi meus pais, principalmente minha mãe. Sempre pegou durão comigo assim.

Ariane: Sua mãe qual?

Ivan: Minha madrasta.

Ariane: Sempre pegou duro com você?

Ivan: Isso é bom.

Ariane: E você sempre trabalhou e estudou, desde lá com sua mãe até...

Ivan: Morar com meu pai. Sim.

Ariane: Certo.

Ivan: Sempre gostei, sempre ajudei um bocado da forma que eu pudesse ajudar. Se de lá eu trabalhava e ganhava cinco reais, três reais, um era do pão e dois era meu. E daquela evolução para cá, se aqui eu trabalhei como estagiário, era metade de cada.

Ariane: Uhum. Mesmo não necessariamente precisando.

Ivan: Sim.

Ariane: Ou precisava? Aqui?

Ivan: De fato, não. Mas uma ajuda é sempre bem chegado, né? (risos)

Ariane: Claro.

Ivan: Sou fechamento, sou 10 a 10.

Ariane: Como é, menino?

Ivan: Sou 10 a 10. Fechado com qualquer pessoa. Entendeu?

Ariane: Entendi, você é fechamento e 10 a 10. (risos) Tá bom, Ivan, obrigada, amore.

Ivan: Sim, deixa eu fazer uma pergunta para você. Posso?

Ariane: Pode.

Ivan: Me diga aí, como é que você vê essa minha história de vida? O que foi que em algum momento eu falei que, tipo, tocou você, que você se identificou ou não? Se minha história para você é complicada, é razoável, é boa? O que você acharia de tudo isso?

Ariane: Sua história é uma história...

Ivan: Comparada com outras... sim.

Ariane: É uma história relativamente comum. Comum no sentido de pessoas negras, estudante da escola pública e que mora em alguma comunidade que seja. No seu caso, no final de linha do Abaeté. E essas pessoas, como você, sofrem diversos tipos de discriminação, racismo... Então, o que aconteceu com você com a polícia, na farmácia; o que aconteceu com você no dia do assalto da topic aqui na frente da escola, são coisas que não aconteceram isoladamente. Aconteceram por causa de um contexto, por você ser dessa cor e por pertencer a essa classe social. E, em relação à escola em si, você trouxe até um pouco menos de elemento do que

da vida cotidiana, por assim dizer. Então, não sei de nota, não sei muito disso. Mas sei de pessoas com esse mesmo perfil que já sofreram discriminação dentro da escola e não foi à toa e nem isoladamente também. Ainda que não tenha sido uma discriminação direta, “você é isso ou aquilo”, mas de suposições de que a pessoa seja isso ou aquilo, envolvida com isso ou aquilo. E que tudo isso faz parte de um grandioso preconceito que temos na sociedade. E a sua história, o seu relato, vem também nessa direção. São coisas que eu nunca vivenciei pessoalmente na minha história de vida, na prática, porque, querendo ou não querendo, eu não tenho a pele da cor da sua e isso faz de mim privilegiada. E o que a gente tem que fazer enquanto sociedade é lutar contra esse tipo de privilégio. Esse e outros tipos, em realidade. E que possa haver algum tipo de equiparação, de igualdade. E... os seus relatos também me fazem pensar coisas relacionadas ao que se pretende fazer na vida, o que a gente sonha, talvez a própria medicina e o que se mostra como possibilidade de se inserir mais rapidamente no mercado de trabalho, como o curso técnico, por exemplo. Que faça você trabalhar mais rápido e ganhar dinheiro mais rápido. Porque eu acho que no fundo você sabe que a medicina não é uma coisa tão fácil dentro desse contexto em que você vive e eu já falei aqui. O que a gente chama de recorte de classe, recorte de etnia... Acho que é basicamente isso.

Ivan: Bacana.

Ariane: É uma história muito boa, mas que passa por questões muito duras. Mas você não é sozinho e nem é porque você fez isso ou deixou de fazer aquilo. Não é individual. Acontece no individual, na sua história de vida, mas também tem a ver, está marcado com o que a gente, sociedade, produz. Você entende?

Ivan: Sim.

Ariane: Mas você queria saber o que eu achei, por quê?

Ivan: Para ouvir isso aí que você me disse aí. É bacana ouvir você falar também o que você acha do que eu tenho para lhe passar sobre minha vida.

Ariane: E você tem muitas coisas para me passar sobre sua vida.

Ivan: Espero ter ajudado.

Ariane: Ajudou e ajuda.

Ivan: Agora, me diga uma coisa, por que eu fui escolhido por você?

Ariane: Para participar do grupo?

Ivan: Sim.

Ariane: Então...

Ivan: Coincidência?

Ariane: Não, coincidência não. Você lembra que quando eu entrei na sua turma, nas duas turmas, na verdade, eu apliquei um questionário?

Ivan: Sim.

Ariane: Então, desse questionário eu não sabia quem era quem de rosto, mas por ele eu fui vendo algumas coisas que vocês responderam e me chamaram atenção. A partir das respostas, eu fui selecionando: se já tinha sofrido discriminação ou não, se já tinha repetido ou não, se tinha saído da escola ou não, se queria participar ou não...

Ivan: E muita gente quis?

Ariane: Todo mundo marcou que queria, menos uma pessoa. Aí foi muito difícil para mim e para minha orientadora selecionar, mas tinha que selecionar e a gente foi estabelecendo alguns critérios para isso. Se escrevia, além do X, a gente priorizava um pouco, se dizia que não se sentia respeitada, a gente queria trazer para perto para ouvir melhor, porque o questionário não ouve ninguém, né? Assim a gente foi montando o grupo.

Ivan: Bacana.

Ariane: Então, assim, quando eu vi seu questionário, eu não sabia que você era você, mas quis conhecer você e sua história mais de perto, por isso tudo que eu falei.

Ivan: Bacana.

Ariane: E não estou nem um pouco arrependida. Foi um grupo ótimo e você é ótimo.

Ivan: Massa.

Ariane: E você achou o que do grupo, de participar do grupo?

Ivan: Muito bom. Parabéns! Foi uma experiência, experiência que eu tive de ter um relato sobre minha vida.

Ariane: Meu sobre sua vida?

Ivan: Não, de mim mesmo. De, tipo assim, justo ano passado mesmo que foi meio doido assim, poder estar passando meus pensamentos, o que eu tava vivendo, explicando, dizendo, entrando em detalhes. Detalhes por detalhes e vários e vários (risos), por que, muito por que. E para mim tudo isso é experiência. Daqui uns dias eu posso estar fazendo esse papel seu. Né? De estar podendo entrevistar alguém. Acho isso muito bacana. Parabéns!

Ariane: Obrigada! Fico feliz de poder ter ajudado você também. Uma coisa que lembrei aqui agora, enquanto falava para você sobre os questionários e tal. Você era do nono ano B, não é isso?

Ivan: Isso.

Ariane: Você via diferença entre o nono B e o nono A?

Ivan: Não lembro mais da diferença não. Acho que eu não acompanhei não, o nono ano A não. Eu só achava que tinha mais gente na sala.

Ariane: Na sua ou na outra?

Ivan: Na outra.

Ariane: E as pessoas tinham o mesmo perfil ou perfis diferentes?

Ivan: Tem uma diferença da idade. Lá, acho que tinha o pessoal mais novo e cá o pessoal mais velho.

Ariane: E por que você acha que tinha essa diferença?

Ivan: Porque acho que na escola tem que ter isso, né? Não pode colocar uma pessoa que, tipo, uma pessoa mais velha com uma pessoa mais nova na mesma sala. Tem que separar. Não sei porque tem que ser assim, né? Mas...

Ariane: Você não sabe por que, mas você acha que tem que ser assim?

Ivan: Sim.

Ariane: E você se sentia bem, se sentia mal em ser nono B? Como era?

Ivan: Eu achava legal, beleza, bacana porque essa turma que eu tinha do nono ano B era de lá de trás lá. A gente já vem junto há um bom tempo.

Ariane: E o pessoal do A? Você se dava bem, tinha relação com alguém?

Ivan: Com uma parte, acho que a maioria só com as pessoas que participaram do grupo, que eu abusava. Eu não tinha, assim, uma amizade, uma relação. Eu abusava.

Ariane: Steffany...?

Ivan: É (risos).

Ariane: Tinha Isadora, que ficou acho que quatro encontros.

Ivan: Foi... Depois não quis ir mais, não foi?

Ariane: É. Tinha aquele Paulo também. Você tinha alguma relação com eles? Isadora, Paulo...

Ivan: Com Isadora eu tinha, mas com o sacaninha não. Paulo não. Isadora eu abusava, tipo... nunca chamei para conversar.

Ariane: E você já sentiu alguma coisa de ruim em ser B?

Ivan: Não... Nunca reparei isso não.

Ariane: Então está bom. Foi só porque eu lembrei de perguntar isso. Muito obrigada! São 9h 50m, que horas é seu intervalo?

Ivan: Agora.

Ariane: Agora que horas?

Ivan: 10 horas.

Ariane: Faltam 10 minutos, poderia ter ficado aqui conversando comigo mais 10 minutos (risos).

Ivan: Estou aqui (risos).

Ariane: Eu sei (risos). Foi só porque eu vi você um pouco preocupado com o horário, porque eu perguntava “por que” e você colocava a mão na cabeça.

Ivan: Isso é normal porque às vezes você fazia uma pergunta que eu achava que eu não conseguiria responder. Aí eu tento de todas as formas dar uma resposta que esclareça a sua pergunta. Entendeu?

Ariane: Mas você sabe responder, se eu estou perguntando coisas da sua vida?

Ivan: Tipo, se fosse outras coisas eu iria passar vergonha.

Ariane: O que que você iria passar vergonha?

Ivan: Tipo... Você perguntou sobre o ENEM, não sei nada do ENEM. Da faculdade não estudei ainda.

Ariane: Sim, mas não saber as coisas do ENEM é vergonhoso?

Ivan: Para mim é.

Ariane: Por que?

Ivan: Porque eu já deveria saber. Porque, tipo assim, minha mãe ela sempre faz uma coisa boa, minha madrasta, ela sempre pergunta certas coisas. Aí eu já estudo. Quando eu via ela falando alguma coisa, aí estudo. Aí quando é depois ela vai e pergunta “e sobre isso?”, aí eu falo. Entendeu?

Ariane: Entendi. Mas sobre o que, por exemplo?

Ivan: Tipo assim uma coisa que está acontecendo... Em Salvador... Tipo uma palavra que eu não sei o que é que significa... Aí eu pergunto a ela e ela fala “ah, vá estudar”. Aí no outro dia eu pego e falo “oh, tia, isso que a senhora perguntou é isso e isso”.

Ariane: Entrega a lição de casa?

Ivan: Graças a Deus. Uma coisa que ela sempre pega no meu pé também é para deixar a cama arrumada. Todo dia depois que eu levanto e todo dia eu passo pano

na casa. De manhã... De manhã não, que agora eu estou estudando de manhã, mas de tarde e de noite.

Ariane: Passa pano duas vezes no dia?

Ivan: Todo dia. E eu só passo pano se tiver Qboa. Minha mãe é chatona.

Ariane: Pela limpeza da casa?

Ivan: Pela limpeza da casa.

Ariane: E você acha isso bom ou ruim?

Ivan: Rapaz... eu acho que cada um tem que fazer a sua parte, né? Eu sei que no começo foi muito chato e ela não compreendia nada. Eu não queria fazer, aí de tanto que eu ficava ouvindo ela falando, ouvindo, ouvindo toda vez. Eu falei "oh, tenho que fazer alguma coisa". Aí comecei a fazer, a gostar de... do ambiente limpo. Aí teve alguns tempos que ela começou a me testar também, tipo assim, tinha dia que ela chegava com visita lá, aí se tivesse alguma coisa fora do lugar ou alguma poeira assim, ela falava, me escaldava, assim, na cara do povo. Aí assim eu fui aprendendo e fui gostando de arrumar a casa.

Ariane: E só você arrumava ou ela e seu pai também?

Ivan: Todo mundo faz, todo mundo faz. Mas ela é a mais chata. De cobrar, assim, as coisas assim dentro de casa. Se eu não fizer, ela fala. Ela me ensinou essa coisa de ser limpo, de estar com as coisas organizadas.

Ariane: E o que mais?

Ivan: Que a qualquer momento, tudo é uma surpresa. Todo dia a gente tem uma surpresa, a gente não sabe de nada, não espera nada. Mas a gente tem que estar preparado.

Ariane: Qual tipo de surpresa a vida pode oferecer?

Ivan: A vida oferece riscos, a qualquer momento pode acontecer alguma coisa ruim, né? A qualquer momento também pode acontecer coisa boa. Tipo assim, eu botei currículo, a surpresa pode vir depois de três meses, alguém me ligar e falar "Olhe, Ivan, tem um trabalho aqui para você. Venha". Entendeu? Surpresa. Às vezes pode ser uma visita familiar.

Ariane: E ela ensina você a estar preparado sempre.

Ivan: Sempre, sim. Minha mãe é minha mãe.

Ariane: E ela lhe ensina também coisas sobre estudo?

Ivan: O que ela mais fala é para eu estudar, estudar. Pegar o livro e ler, estudar. Que nem meu pai.

Ariane: E você estuda?

Ivan: Mais ou menos, mas não estou decepcionando eles em nada não. Tipo assim, se o tempo passar, assim, e eu não fizer nada, aí eu estar prejudicado, vamos supor, fui mal na primeira unidade, aí eles vão ver minha nota e na segunda eu já faço diferente. Entendeu? Já não mostro aquele risco da primeira.

Ariane: Já muda para recuperar na segunda.

Ivan: É... E não perder de ano. Não pode, né? Se isso acontecer eu estou arrasado.

Ariane: Por que?

Ivan: Porque eu não quero mais perder de ano não, eu já perdi muito ano já, me prejudica.

Ariane: E no que prejudica você perder de ano?

Ivan: Prejudica de conseguir trabalho. É isso que eu acho que prejudica. Que aí a idade vai avançando e o estudo atrasado.

Ariane: E para trabalhar precisaria ter o Ensino Médio completo?

Ivan: Acho que sim. O de carteira assinada. Que de estagiário a gente também trabalha.

Ariane: Nisso a escola ajuda também?

Ivan: Sim. A escola é a base.

Ariane: A base de que?

Ivan: A base de tudo. A escola sempre vai estar presente nas memórias de alguém que conseguiu vencer na vida.

Ariane: E o que seria vencer na vida? E aí eu libero você porque acho que já bateu o intervalo.

Ivan: Vencer na vida para mim é quando a pessoa sonha em ter alguma coisa que venha a te interessar e, através do estudo, você consiga chegar lá. No caso, um exemplo, se você sonha em ter uma casa, aí você está estudando, aí você sonha em ter uma casa. Aí você vai estudar, vai se estruturar para poder ter um trabalho que tenha a possibilidade de te dar uma casa e você conseguir realizar seu sonho.

Ariane: Isso é vencer na vida.

Ivan: Eu acho que é.

Ariane: E para chegar lá depende de que?

Ivan: Só de mim.

Ariane: Só de você?

Ivan: Só de mim.

Ariane: Nada mais?

Ivan: Nada mais, porque, tipo assim, eu acho que eu que tenho que ter meu foco.

Ariane: E quem não vence na vida é porque não teve foco?

Ivan: Porque... Eu acho que é porque não tem o interesse. Não tem o interesse de estudar. Então, eu acho que é muito difícil a pessoa conseguir alguma coisa na vida sem o estudo.

Ariane: E uma pessoa que passa fome e vive pela rua é porque não teve foco?

Ivan: Eu acho que isso vai pela questão de... da... acho que isso vai pela questão da situação de dentro de casa. Acho que isso aí vai pela educação. Tipo, se a mãe não educou seu filho, não pegou no pé, assim, para ele poder ficar na escola e seguir aquele caminho. Muitas vezes, no meu conhecimento, acho que vai e acontece isso. Aí começa a usar droga, das drogas vira sacizeiro e aí vai morar nas ruas.

Ariane: Então, se todo mundo estudasse na escola, todo mundo venceria na vida? Teria lugar para todo mundo?

Ivan: Todo mundo que tivesse o foco. Se quisesse se ingressar numa coisa boa, assim, para poder ter o que se quer, eu acho que sim. Todo mundo cresceria estudando.

Ariane: Teria espaço para todo mundo?

Ivan: Rapaz, espaço para todo mundo eu não sei porque tem muitas coisas, muitas em relação aí as coisas políticas, né? Para mim todo mundo deveria conseguir. Mas não sei explicar não.

Ariane: Tá bom, vá lanchar.

Ivan: Eu não lancho aqui não.

Ariane: Por que?

Ivan: Não gosto não, não conheço quase ninguém. Eu estou passando por aquele processo de...

Ariane: Adaptação de novo.

Ivan: É.

Ariane: E no processo de adaptação não come?

Ivan: Não, não sinto vontade não.

Ariane: Não tem fome?

Ivan: Não.

Ariane: Fica até o almoço sem comer?

Ivan: É.

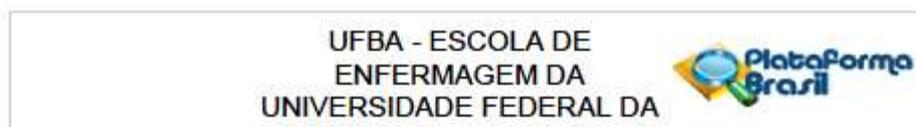
Ariane: Então tá. Mas então vá para a sala ou vá encontrar com algum colega que você já conhece.

Ivan: Pronto?

Ariane: Pronto. Muito obrigada novamente. Eu volto a falar com você qualquer coisa.

Ivan: Tá bom. Obrigada você também.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projeção de futuro de adolescentes: impactos dos discursos medicalizantes

Pesquisador: Lygia de Sousa Viégas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05312318.1.0000.5531

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.878.904

Apresentação do Projeto:

Projeto de Tese de Doutorado da Faculdade de Educação, UFBA. Estudo de abordagem qualitativa; descritiva e exploratória. A pesquisa pretende fazer uma interface entre os estudos da Psicologia e da Educação, apoiada em autores críticos de referência, clássicos e atuais, das duas áreas do conhecimento. Se insere na área da Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica. A problemática dessa pesquisa versa sobre o processo de medicalização e seus impactos na projeção de futuro de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da rede pública estadual. Pretende-se compreender como a medicalização e os discursos gerados por ela impactam no que os adolescentes esperam do seu futuro, passando pela sua trajetória escolar e os possíveis fracassos vivenciados nela. Entende-se por medicalização a transformação de questões coletivas, produzidas a partir de instâncias históricas, sociais, políticas, culturais e escolares, em problemas de cunho individual, muitas vezes interpretados pela via da patologia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como os processos de medicalização impactam na projeção de futuro de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Salvador.

Objetivo Secundário: a) Entender qual papel da escola na projeção de futuro para os alunos da escola pública; b) Compreender como os alunos entendem seu próprio processo de escolarização; c) Entender como os discursos medicalizantes são compreendidos e vivenciados pelos alunos na escola.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar		CEP: 41.110-060
Bairro: Canela		
UF: BA	Município: SALVADOR	
Telefone: (71)3283-7615	Fax: (71)3283-7615	E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.876.904

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Consideramos como possíveis riscos à participação na presente pesquisa a possível identificação e estigmatização dos alunos que participarem da mesma. A fim de evitar a identificação e embasada nas resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, a presente pesquisa irá garantir o sigilo em relação ao nome e outros meios de identificação dos participantes da pesquisa, atendendo, pois, a todas as normas das referidas resoluções. Nesse sentido, todos os participantes da pesquisa assinarão o TCLE ou termo de assentimento (incluindo os responsáveis legais), após serem informados sobre a pesquisa, documentos nos quais já garantimos o sigilo e respeito ético aos participantes, como preconiza as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS. Quanto ao risco de estigmatização, é justamente contra ele que essa pesquisa se engaja. Além disso, as pesquisadoras assumem o compromisso ético-político de acolher toda e qualquer forma de sofrimento advinda dos diálogos, bem como das possíveis angústias por ter de falar e refletir sobre questão tão complexa como a interface entre escolarização, medicalização e projeção de futuro de adolescentes em formação.

Benefícios: A análise crítica da medicalização da vida e da educação pode trazer contribuições significativas no sentido de sua superação, caminhando, portanto, na luta pelo acolhimento e respeito às diferenças, e combate às desigualdades (PATTO, 1990). Pesquisar sobre a medicalização e a projeção de futuro dos adolescentes é também tentar trazer a tona a compreensão do aluno sobre seu próprio processo, colocá-los no centro. É tentar cavar brechas para desencadear o desafio a lutar por mudanças nessa escola pública oferecida. Essa luta, que é tão coletiva quanto a construção histórica do sistema educacional público tal qual ele se apresenta, implica em tornar os espaços de encontro locais potentes para reflexão e criação de estratégias possíveis de transformações, nem que sejam pequenas transformações de pensamento, ideia, projeção ou ação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável, tema atual e relevante. Apoiada em bases teóricas, visando compreender como os processos de medicalização impactam na projeção de futuro de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Salvador. As autoras descrevem os riscos, as ações e estratégias de intervenção para os possíveis riscos da pesquisa junto aos participantes, diante da possibilidade da ocorrência desses riscos ou outros desconfortos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados, incluindo as cartas de anuência dos participantes do estudo. Os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos foram contemplados.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.876.904

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos foram contemplados e os termos de apresentação obrigatória foram anexados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado acata parecer de aprovação emitido pelo relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1093103.pdf	16/08/2018 15:07:04		Aceito
Outros	INSTITUICAOCOPARTICIPANTE2.pdf	16/08/2018 15:06:22	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Outros	termoanuenciacampo.pdf	04/08/2018 17:12:09	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INSTITUICAOCOPARTICIPANTE.pdf	04/08/2018 17:10:34	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodetalhadoArianeFelicio.pdf	04/08/2018 17:08:41	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOFINANCEIRO.pdf	04/08/2018 17:08:14	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuradopesquisadorArianeFelicio.pdf	04/08/2018 17:06:23	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Outros	Termodeautorizacaoinstitucional.pdf	10/04/2018 15:28:00	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/04/2018 15:23:42	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostocanimbada.pdf	10/04/2018 15:20:36	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Outros	MODELO_DOS_TERMOS_COMUNS_A_TODOS_OS_PROJETOS.doc	14/03/2018 08:48:22	Patricia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Reso488.pdf	14/03/2018 08:47:39	Patricia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	Checklist.docx	14/03/2018 08:47:24	Patricia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.876.904

Outros	Termodecompromissodopesquisador.pdf	13/03/2018 14:53:33	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	13/03/2018 14:52:24	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Outros	Solicitacaodeavaliacao.pdf	13/03/2018 14:51:42	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Outros	solicitacaodeanuenciaassinada.pdf	13/03/2018 14:50:48	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodeiniciodocampoapenasapos aceite.pdf	13/03/2018 14:49:03	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODECONCORDANCIACO MODESENVOLVIMENTODOPROJETO DEPESQUISA.pdf	13/03/2018 14:48:34	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodecompromissodeentregader elatorio.pdf	13/03/2018 14:48:06	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodecomprometimentoetico.pdf	13/03/2018 14:47:29	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Outros	Conviteparaparticipardapesquisa2.pdf	13/03/2018 14:46:44	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Outros	Conviteparaparticipardapesquisa.pdf	13/03/2018 14:45:59	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
Outros	Cartadeapresentacao.pdf	13/03/2018 14:45:10	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimentolivreesclarecidod oresponsavel.pdf	13/03/2018 14:43:51	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimento.pdf	13/03/2018 14:42:58	Lygia de Sousa Viégas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/03/2018 14:42:25	Lygia de Sousa Viégas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.875.904

SALVADOR, 05 de Setembro de 2018

Assinado por:
Maria Carolina Ortiz Whitaker
(Coordenador)

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br