



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

CESAR OLIVEIRA CARNEIRO

TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL:
INVESTIMENTOS FAMILIARES

Salvador

2023

CESAR OLIVEIRA CARNEIRO

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL:
INVESTIMENTOS FAMILIARES**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, no âmbito da linha de pesquisa Família e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia A. Fialho da Costa

Salvador

2023

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

C289 Carneiro, César Oliveira

Trajетórias escolares em contexto de vulnerabilidade social:
investimentos familiares / César Oliveira Carneiro. – Salvador, 2023.
186 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade
Contemporânea. Linha de Pesquisa: Contextos Familiares e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Alessandra Fialho da Costa.

1. Família 2. Capital Cultural 3. Capital Social 4. Trajetória Escolar
5. Vulnerabilidades Sociais I. Costa, Lívia Alessandra Fialho da –
Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de
Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

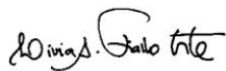
CDU 316.356.2:37

TERMO DE APROVAÇÃO
CESAR OLIVEIRA CARNEIRO
“TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: INVESTIMENTOS FAMILIARES”

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 27 de março de 2023.

Banca Examinadora:




Prof.ª Doutora Livia Alessandra Fialho da Costa (Orientadora – UCSAL)



Prof.ª Doutora Deyse Luciano de Jesus Santos (UNINASSAU)


Prof.ª Doutora Elaine Pedreira Rabinovich (UCSAL)



Prof.ª Doutora Gilca Oliveira Carrera (UCSAL)



Prof.ª Doutora Ester Nunes Praça da Silva (EBSERH)

Dedico este trabalho às famílias e aos estudantes de escolas públicas que, mesmo em contexto de vulnerabilidades sociais, seguem construindo trajetórias escolares e assegurando “à unha” o acesso ao ensino superior.

A todas as pessoas que se dedicam a acabar, ou minimizar os efeitos das desigualdades de acesso e permanência na educação.

Às vítimas da Pandemia e às pessoas que se dedicaram ao combate da pandemia, dos seus efeitos e da desinformação.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos meus pais, Ester (*in memoriam*) e Shirley (*in memoriam*), pelo dom da vida.

À minha esposa, Ana Lúcia, e às minhas filhas, Iris Shalom e Naiade, pelo incentivo, pelo apoio e pela compreensão nos momentos de ausência ou de angústia.

Peço licença aos ancestrais, aos quais agradeço pelo legado que me permitiu caminhar até aqui.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Livia Fialho; o qual estendo às/aos professoras/es da UCSAL, com as/os quais aprendi a lançar novos e multidisciplinares olhares sobre a família na sociedade contemporânea, e sem o risco de me esquecer de algum.

Começamos essa jornada com mais nove colegas, em meio às reviravoltas do mundo, incluindo a Pandemia, nem todos chegaram até aqui, mas, de todos, recebi contribuições multidisciplinares, como também as recebi de colegas de turmas anteriores ou posteriores com quem compartilhei alguma disciplina e aos quais deixo a minha eterna gratidão.

Muito grato às/aos colegas de trabalho, que, seja pelo incentivo ao abraçar esse novo desafio, seja pelo auxílio durante a caminhada, marcaram presenças importantes ao longo desta jornada: Wanderlene, Pollyanna, Cláudia, Ely, Itabajara, Jeremias, Madalena, Gilvã, Messias, Anderson, Beck, Álvaro e Miguel.

Ao longo da pesquisa pude também escutar algumas mães e avós de ex-estudantes do colégio, minha gratidão a todas elas, em especial à ex-aluna, hoje colega, que também é mãe de ex-estudante, Sheilane; às mães e avó de ex-estudantes, Vera, Mel e Ritinha, as duas últimas também funcionárias do colégio, e última acumulando ainda na trajetória de vida o tempo em que foi estudante do colégio tomado como referência para esta pesquisa. Agradeço ainda às mães Juci e Silvia, essa também ex-estudante. A todas a minha imensa gratidão!

Gratidão às amigadas cultivadas ao longo de minha existência, quase família de tão amigos, outras mais que família de tão amigas, a muitas delas recorri durante o percurso do Doutorado, com o perdão se me esqueci de algumas. Assim, agradeço à prima Catinha, à sobrinha Neila, às tias Nilza e Anésia, ao sobrinho George; à família do Fundo da Folia, com os quais, ao mergulhar para limpeza do mar, muitas vezes revigorei minhas energias e organizei as ideias; à Elaine, que pacientemente me escutou nas manhãs de quinta; às amigas Paloma e Inês; aos amigos Antônio, Henrique e Cláudio; e, com o perdão dos efeitos da Covid sobre a memória, estendo estes agradecimentos a quem eu, porventura, tenha me esquecido de citar nominalmente nessas linhas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por isso, minha gratidão a essa instituição pela bolsa que pagou as mensalidades dos dois últimos anos do curso. Nesse respeito, agradeço também à APLB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia, pelo convênio com a UCSAL, por meio do qual pude obter um desconto generoso nas mensalidades dos dois primeiros anos. Sem esses apoios esta caminhada não seria possível.

Igual gratidão à minha advogada, Dra. Paloma Braga, por sua atuação que foi fundamental para assegurar, por via judicial, o direito à licença enquanto professor da rede estadual da Bahia, para dedicar-me à pesquisa nos três anos finais desta jornada.

RESUMO

Apesar da obrigatoriedade do ensino público gratuito no nível básico ser um direito constitucional no Brasil para crianças, jovens e adolescentes até os 17 anos, a construção da trajetória escolar de um estudante de escola pública demanda uma série de investimentos familiares, que vão desde o investimento de tempo e ações para transmissão do capital cultural familiar, até custos financeiros, com serviços e materiais necessários ao dia a dia do estudante. A presente tese partiu da premissa de que essa demanda pode ser ampliada para famílias em contextos de vulnerabilidades sociais. Ancorado nos conceitos de vulnerabilidade social, capital cultural e capital social, a partir de uma abordagem qualitativa, a investigação é baseada nas trajetórias de ex-estudantes, investigadas a partir de suas próprias perspectivas, com objetivo de analisar as relações entre o contexto de vulnerabilidades sociais e os investimentos na educação escolar dos filhos. As famílias estudadas são de origem trabalhadora e enfrentam dificuldades financeiras e de acesso à educação. Foram entrevistados doze ex-estudantes, moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador, região onde também se localiza o colégio em que cursaram o ensino médio. A pesquisa de campo foi realizada entre 2019 e 2022. A análise mostrou que, mesmo inseridas no contexto de vulnerabilidades sociais, estas famílias não deixaram de investir na educação dos filhos; mostrou também como o contexto consumia recursos, tempo e energia dos estudantes e familiares. Mostrou, ainda, que o envolvimento dos estudantes com atividades extraescolares pode contribuir para a ampliação do capital social, mas, no contexto analisado, os benefícios desta contribuição podem ser reduzidos ou não efetivados, por conta das distâncias das suas residências para os locais onde há oferta destas atividades, sejam elas cursos, estágio ou trabalho.

Palavras-chave: família, capital cultural, capital social, trajetória escolar, vulnerabilidades sociais.

ABSTRACT

Despite the fact that the obligation of free public education for children and adolescents up to the age of 17 at the basic level is a constitutional right in Brazil, a public school student's educational path demands a series of family investments, ranging from time and actions to transmit the family's cultural capital, to financial costs and expenses with services and materials necessary for the student's daily life. This thesis started from the premise that this demand can be extended to families in contexts of social vulnerability. Supported by the concepts of social vulnerability, cultural capital and social capital, from a qualitative approach, the investigation is based on former students' journeys, investigated from their own perspectives, with the objective of analyzing the relations between the context of social vulnerabilities and investments in children's school education. The families who were part of the study come from the working class, face financial difficulties and struggle with access to education. We conducted interviews with twelve former students who live and studied at Subúrbio Ferroviário, a region in the city of Salvador. The field research was carried out between 2019 and 2022. The analysis showed that, even within the context of social vulnerabilities, these families kept investing in their children's education; it also showed how the context demanded resources, time and energy from students and their families. It also showed that the involvement of students with extracurricular activities can contribute to the expansion of social capital, but, in the analyzed context, the benefits of this contribution can be reduced or non-existent due to the distance from their homes to the places where these activities - courses, internships or jobs - are offered.

Keywords: family, cultural capital, social capital, school journey, social vulnerabilities

RESUMEN

Aunque la educación pública gratuita sea obligatoria en el nivel básico y un derecho constitucional en Brasil para niños, jóvenes y adolescentes hasta los 17 años, la construcción de la trayectoria escolar de un estudiante de escuela pública exige una serie de inversiones familiares, que van desde la inversión de tiempo y acciones para transmitir capital cultural familiar, hasta costos financieros, como servicios y materiales necesarios para la vida cotidiana del estudiante. La presente tesis se desarrolló de la premisa de que esta demanda puede extenderse a familias en contextos de vulnerabilidad social. Relacionada a los conceptos de vulnerabilidad social, capital cultural y capital social, desde un enfoque cualitativo, la investigación se basa en las trayectorias de antiguos alumnos, investigadas desde sus propias perspectivas, con el objetivo de analizar las relaciones entre el contexto de vulnerabilidades sociales y las inversiones en la educación escolar de sus hijos. Las familias estudiadas son de la clase trabajadora y enfrentan dificultades financieras y de acceso a la educación. Fueron entrevistados a doce exalumnos, que viven en la región del Suburbio Ferroviario de Salvador, donde también se ubica la escuela secundaria a la cual asistieron los alumnos. La investigación se realizó entre 2019 y 2022. El análisis presentó que, incluso en el contexto de vulnerabilidades sociales, estas familias no dejaron de invertir en la educación de sus hijos; Como también este contexto consumía recursos, tiempo y energía de los estudiantes y miembros de la familia. Además, se destacó que la participación de los estudiantes con actividades extraescolares puede contribuir a la expansión del capital social, sin embargo, en el contexto analizado, los beneficios de esta contribución pueden reducirse o no ser efectivos, debido a las distancias desde sus hogares a los lugares donde se ofrecen estas actividades, ya sean cursos, pasantías o trabajo.

Palabras clave: familia, capital cultural, capital social, trayectoria escolar, vulnerabilidades sociales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 1 | Mapa mental: categorias analíticas | 39 |
| Figura 2 | Mapa do IVS - Salvador - Censo de 2000 | 45 |
| Figura 3 | Mapa do IVS - Salvador - Censo de 2010 | 45 |
| Figura 4 | Mapa do bairro de Itacaranha (circunscrito em vermelho) e vizinhança | 59 |
| Figura 5 | Mapa com a localização, destacados, no canto esquerdo, o Colégio, e no direito, o Campo da Lagoa | 61 |
| Figura 6 | Clínica particular do bairro de Itacaranha localizada a 350 metros do Colégio | 63 |
| Figura 7 | Mapa mental: constituição e rotina da família | 73 |
| Figura 8 | Mapa mental: escolaridade dos pais, familiares e pessoas próximas | 93 |
| Figura 9 | Mapa mental: situação econômica e investimentos financeiros da família na trajetória escolar | 115 |
| Figura 10 | Mapa mental: infraestrutura urbana e relação com a trajetória escolar | 133 |
| Figura 11 | Mapa mental: o mundo do trabalho batendo na porta: a relação dos estudantes com o trabalho durante o ensino médio | 150 |
| Quadro 1 | Caracterização de cada caso | 71 |
| Quadro 2 | Situação econômica, deslocamento e violência | 112 |
| Quadro 3 | Dificuldade econômica e trabalho | 153 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|--|----|
| Tabela 1 | Comparativo de índices e subíndices dos bairros – Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) Censo de 2000 | 43 |
| Tabela 2 | Comparativo de índices e subíndices dos bairros - IVS Censo de 2010 | 44 |

LISTA DE SIGLAS

AMPLA Associação de Moradores de Plataforma
AVSI Brasil Associação Voluntários para o Serviço Internacional Brasil
CAB Centro Administrativo da Bahia
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
EF Ensino Fundamental
EM Ensino Médio
EMBASA Empresa Baiana de Águas e Saneamento S.A
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVS Índice de Vulnerabilidade Social
MEC Ministério da Educação
Mobral Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP Ministério Público
SEMOC Semana de Mobilização Científica
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDHs Unidades de desenvolvimento humano
UFBA Universidade Federal da Bahia.
UNEB Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 | PERCURSO METODOLÓGICO..... | 20 |
| 2.1 | A IDENTIDADE DO PESQUISADOR..... | 20 |
| 2.2 | CONSTRUINDO LEITURAS A PARTIR DO CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIAL..... | 23 |
| 2.3 | ELEMENTOS AUTOETNOGRÁFICOS, CONTEXTO E O CAPITAL CULTURAL..... | 26 |
| 2.4 | ESCOLHENDO FAMÍLIA COMO OBJETO DE ESTUDO..... | 29 |
| 2.5 | DELIMITAÇÃO DA PESQUISA - ESCOLHA DO COLÉGIO ESTADUAL..... | 32 |
| 2.6 | METODOLOGIA..... | 33 |
| 2.7 | CATEGORIAS ANALÍTICAS..... | 38 |
| 3 | TRAJETÓRIA ESCOLAR SOCIALMENTE CONSTRUÍDA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE..... | 42 |
| 3.1 | TRAJETÓRIA ESCOLAR E OPORTUNIDADES DE EMPREGO..... | 51 |
| 3.2 | UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO..... | 56 |
| 3.3 | PÚBLICO ESTUDADO..... | 58 |
| 3.4 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO COLÉGIO E DO BAIRRO..... | 58 |
| 3.5 | NA CASA, NA RUA E NO CHÃO DA ESCOLA: RECONHECENDO VULNERABILIDADES..... | 64 |
| 4 | VOZES DE EX-ESTUDANTES..... | 70 |
| 4.1 | CAPITAL CULTURAL FAMILIAR/CAPITAL SOCIAL..... | 70 |
| 4.1.1 | Constituição e rotina da família..... | 73 |
| 4.1.1.1 | Famílias formadas por mãe e filho(s) morando na mesma casa: os casos de Cravo, Cacto, Palmeira e Rosa..... | 74 |
| 4.1.1.2 | Famílias formadas por mãe, pai e filho(s) morando na mesma casa: os casos de Orquídea, Lírio, Cidreira, Copo-de-leite, Alecrim e Carpa..... | 81 |
| 4.1.1.3 | Família formada por mãe, filha, avós e tias morando na mesma casa: o caso de Palma..... | 89 |
| 4.1.1.4 | Família formada apenas por irmãs morando na mesma casa: o caso de Girassol..... | 91 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 4.1.2 | Escolaridade dos pais, familiares e pessoas próximas..... | 92 |
| 4.1.2.1 | Pais analfabetos ou com ensino fundamental: os casos de Girassol “analfabeta” Carpa “fundamental incompleto”, Cidreira “fundamental completo”..... | 93 |
| 4.1.2.2 | Pai e/ou mãe com ensino médio completo: os casos de Lírio, Orquídea, Cravo, Palmeira e Alecrim..... | 97 |
| 4.1.2.3 | Família com membros com pós-graduação: os casos de Cacto e Palma..... | 106 |
| 4.1.2.4 | Não fizeram referências à escolaridade dos pais: os casos de Rosa e Copo-de-leite..... | 108 |
| 4.2 | CAPITAL ECONÔMICO MATERIAL..... | 111 |
| 4.2.1 | Situação econômica e investimentos financeiros da família na trajetória escolar..... | 114 |
| 4.2.1.1 | Demonstraram ter enfrentado dificuldades econômicas durante o ensino médio: os casos de Cravo, Cacto, Lírio, Cidreira e Alecrim..... | 115 |
| 4.2.1.1.1 | <i>Famílias que foram beneficiárias do Bolsa família em algum período: os casos de Lírio, Cidreira e Alecrim.....</i> | 121 |
| 4.2.1.2 | Não Demonstraram ter enfrentado dificuldades econômicas durante o ensino médio: os casos de Orquídea, Palmeira, Copo-de-leite, Carpa, Girassol, Rosa e Palma..... | 126 |
| 4.2.2 | Infraestrutura urbana e relação com a trajetória escolar..... | 124 |
| 4.2.2.1 | Faziam a pé o deslocamento para o colégio: os casos de Palma, Lírio, Cravo, Orquídea, Girassol, Copo-de-leite, Alecrim, Cidreira, Carpa e Palmeira..... | 133 |
| 4.2.2.2 | Percurso casa-colégio revezando entre a pé e de ônibus: o caso de Cacto.... | 146 |
| 4.2.2.3 | Percurso casa-colégio com transporte escolar: o caso de Rosa..... | 148 |
| 4.2.3 | O mundo do trabalho batendo na porta: a relação dos estudantes com o trabalho durante o ensino médio..... | 149 |
| 4.2.3.1 | Estudantes que não trabalharam durante o ensino médio..... | 150 |
| 4.2.3.1.1 | <i>Nem tentaram ou desejaram trabalhar durante o ensino médio: os casos de Cidreira, Copo-de-leite, Rosa e Palma.....</i> | 152 |
| 4.2.3.1.2 | <i>Desejaram trabalhar ou estagiar, mas não o fizeram: os casos de Cravo, Cacto e Carpa.....</i> | 154 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.2.3.2 | Estudantes que desenvolveram algum trabalho remunerado de forma esporádica com o pai, familiares ou amigos: os casos de Alecrim e Cravo..... | 158 |
| 4.2.3.3 | Estudantes que trabalharam ou estagiaram durante o ensino médio: os casos de Orquídea, Lírio, Palmeira e Girassol..... | 159 |
| 4.3 | DISCUTINDO OS DADOS. INTERPRETANDO AS CATEGORIAS..... | 165 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 174 |
| | REFERÊNCIAS..... | 179 |
| | APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM EX-ESTUDANTES..... | 183 |

1 INTRODUÇÃO

No campo da sociologia da educação, o papel da escola e a relevância da família são fatores quase que exaustivamente trabalhados, apontando para uma relação direta entre capital cultural, econômico e social da família e o percurso escolar de seus filhos. A relação família-escola constitui, assim, um tema relevante e bastante explorado no Brasil, em dissertações e teses das mais diversas áreas do conhecimento. Esses trabalhos têm demonstrado o quanto os filhos de famílias menos abastadas precisam superar as dificuldades financeiras e culturais para se manterem alinhados com as propostas educativas da Escola. Superar barreiras impostas por essa relação é o que fazem cotidianamente jovens das classes populares, estudantes de escolas públicas, alguns dos quais, mesmo submetidos a vulnerabilidades sociais, muitas vezes sobrepostas e perenes, conseguem construir percursos escolares capazes de os conduzirem a conquistas diversas, entre elas o ingresso no ensino superior e/ou uma formação e carreira profissional. Tal superação possivelmente exigirá um alto investimento pessoal e familiar.

Considerando essa assertiva, esta pesquisa parte da análise da trajetória de estudantes que apostaram e deram continuidade aos estudos após a conclusão do ensino médio (doravante EM) em um Colégio Estadual, localizado na periferia de Salvador, numa área historicamente presente no mapa das vulnerabilidades sociais.

Em um país marcado por desigualdades socioeconômicas, como o Brasil, vemos alguns estudos sobre esses e outros fatores que influenciam no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens, mas poucos tratam sobre o investimento familiar na educação dos filhos, particularmente quando se trata de estudantes de escolas públicas, deixando uma lacuna sobre o tema, que para muitos passa despercebido, ainda mais que, não raro, o senso comum considera investir em educação apenas colocar os filhos para estudar em instituições privadas.

Esta tese discute, portanto, a relação entre investimento familiar e trajetória escolar. Compreendemos “investimento familiar” como um conjunto de ações afetivas, de tempo, que envolvem compreensões educativas e projetos de vida. Embora o investimento seja também, financeiro, não se reduz apenas a essa dimensão da vida.

Quando focados em estudantes de baixa renda, muitos trabalhos referem-se ao “fracasso” da escola pública, ou à “falência” da família, mas poucos debruçam-se sobre outros elementos e instituições que participam ou exercem influências na formação dos indivíduos e sobre as múltiplas influências a que estão expostos jovens e adolescentes, dentro e fora do ambiente escolar, e entre essas, as próprias condições de vulnerabilidade social que vivenciam. Existem ainda alguns estudos sobre o “sucesso escolar” de jovens oriundos de escolas públicas;

porém, em geral, esses estudos focam mais na instituição escolar do que nos sujeitos que a integram. Sabemos que, em suas histórias de vida, estudantes passam mais tempo em outros ambientes do que na escola, e que tanto dentro quanto além muros, estudantes passam por variadas experiências suscetíveis de impactarem nos seus percursos escolares.

De fato, grande parte dos estudos acerca da relação família-escola tem apontado uma tensão entre estes dois contextos, em que, por um lado, a família acusa a escola de não fazer sua parte na educação dos alunos, e por outro, a escola culpa os pais por não acompanharem e ajudarem os filhos nas atividades escolares ou mesmo na chamada “educação doméstica”.

Presos a essa diáde e à necessidade de encontrar culpados, muitos trabalhos deixam de lado outros atores, direta ou indiretamente, também responsáveis pela educação e formação de crianças, jovens e adolescentes, entre eles a sociedade (de forma genérica) ou mais especificamente a grande mídia, o mercado, seu marketing e mais recentemente as mídias sociais com suas redes virtuais e as políticas públicas de acesso e permanência no sistema educacional.

No Brasil, a Constituição Federal (CF) atribui à “sociedade” a função de colaboradora em relação à educação. Seu artigo 205 estabelece que a educação, como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, n.p.). O seu Art. 227 atribui a essa trilogia o dever de assegurar, com “absoluta prioridade” às crianças, aos jovens e aos adolescentes alguns direitos, entre eles à educação, à cultura e à profissionalização, e também o dever mantê-los a salvo, entre outros, da violência.

Note-se que, aqui, o “dever” dos entes é assegurar “com absoluta prioridade” uma série de direitos para crianças, adolescentes e jovens. Esse artigo é praticamente copiado no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, com substituição do termo “sociedade” por “da comunidade, da sociedade em geral” (BRASIL, 1990); mas, a exemplo da CF, também o ECA não detalha quais seriam as responsabilidades da “sociedade em geral” ou da “comunidade” em relação à educação ou aos outros direitos citados no artigo.

Apesar da constituição brasileira estabelecer a educação básica como obrigatória e gratuita entre os 4 (quatro) e os 17 (dezessete) anos de idade, a manutenção da condição de estudante nessa fase da vida envolve custos, não apenas financeiros, tanto para a pessoa que está estudando quanto para a família. Entendemos que, por um lado, esses custos não devem ser vistos como gastos, mas sim como investimentos, e por outro lado, que parte considerável dos estudantes de escolas públicas no Brasil vivem em contextos de vulnerabilidade social. Dessa forma, emerge a relevância de uma abordagem da relação família-escola, inserida no

contexto da sociedade, considerando que esta “sociedade” também desempenha um papel importante na formação de crianças e adolescentes; e, por que não dizer, dos próprios adultos?

Essa relevância torna-se ainda mais latente quando estudamos sujeitos envolvidos em contextos de vulnerabilidades sociais, visto que é no seio dessa mesma sociedade, à qual a Constituição atribui o papel de colaboração, que são produzidas inúmeras vulnerabilidades sociais, algumas das quais podem aparecer como obstáculos ou até impedindo a efetivação do direito à educação para alguns indivíduos.

Enfim, é na sociedade que são produzidas vulnerabilidades sociais, às quais são expostas as famílias, aí incluindo crianças, adolescentes e jovens durante a escolarização. E os esforços para sobreviver nesse contexto, adotando estratégias de convivência ou de superação dessas vulnerabilidades, certamente, vão deixando marcas ao longo de seus percursos escolares.

Sabemos que, durante o período da escolarização, estudantes de escolas públicas e suas famílias vivem situações de vulnerabilidades sociais que muitas vezes podem consumir boa parte dos poucos e limitados recursos disponíveis e necessários para a construção da trajetória escolar.

Levando em conta que a efetivação do direito constitucional à educação básica demanda uma série de investimentos familiares, a presente investigação partiu da premissa de que essa demanda pode ser ampliada para famílias em contextos de vulnerabilidades sociais. Ancorado nos conceitos de vulnerabilidade social, capital cultural e capital social, optamos por uma abordagem qualitativa, baseada na escuta de ex-alunos, para investigar, sobre a perspectiva destes, as relações entre investimentos familiares em educação e vulnerabilidades sociais.

Entendendo que o ensino básico, mais do que um direito das crianças e dos adolescentes entre 4 e 17 anos de idade, é também uma obrigação do Estado, da família e da sociedade, buscamos analisar a relação entre investimentos familiares em educação e o contexto de vulnerabilidades sociais, a partir da perspectiva de estudantes que, ainda no ensino médio, decidiram investir na possibilidade de seguir os estudos após a etapa obrigatória. O desafio desta pesquisa é analisar esses investimentos e suas relações com vulnerabilidades vividas pelos estudantes e suas famílias ao longo da trajetória escolar.

Sendo assim, além deste capítulo 1, Introdução, a tese é composta por mais 4 capítulos. No capítulo 2, trataremos das opções metodológicas, do lugar do pesquisador, dos conceitos utilizados, das categorias de análise e da escolha do lócus da pesquisa, situando-o no mapa das vulnerabilidades sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

No capítulo 3, traremos elementos do trabalho de campo, com vistas a permitir ao leitor uma visão mais ampla dos sujeitos da pesquisa, do bairro e da unidade escolar tomados como

lócus das investigações. Assim apresento o lócus da pesquisa, trazendo junto a relação do pesquisador, com o objeto e com o contexto estudado, as famílias, o bairro que abriga a Escola Estadual e seu entorno, onde habitam os estudantes da amostra.

Adotando “Capital Cultural familiar/capital social” e “Capital material econômico” como duas grandes categorias analíticas, o Capítulo 4 sistematiza e traz à tona dados de entrevistas de um grupo de ex-estudantes. Cruzamos dados para identificar e descrever as vulnerabilidades sociais, os ativos familiares mobilizados durante a construção do percurso escolar e as relações entre estas vulnerabilidades e o investimento familiar na trajetória escolar.

Nas considerações finais, Capítulo 5, entendendo a trajetória escolar como fruto de uma construção social, intrinsecamente ligada às disposições culturais, mostramos dificuldades encontradas pelas famílias inseridas no contexto de vulnerabilidades sociais para realizarem o investimento familiar na construção da trajetória dos filhos e apontamos para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre esse investimento, e particularmente, sobre as possibilidades de compensação das dificuldades de transmissão do capital cultural familiar enfrentadas pelas famílias inseridas em contextos de vulnerabilidade social.

Por fim, são apresentadas as referências que serviram de base para a produção deste estudo, bem como o Apêndice.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, desenhamos o percurso metodológico da pesquisa, começando com os elementos construídos ao longo da vida do pesquisador, como morador de bairros populares e estudante em contexto de vulnerabilidade social entre os anos 1970 e meados dos anos 1990; depois como professor, também de escola pública, no mesmo contexto. Passamos pela definição da escolha de família como objeto de estudo, seguindo pelas delimitações da pesquisa e escolha do Colégio Estadual, objetivos, metodologia e categorias analíticas adotadas para o trabalho.

2.1 A IDENTIDADE DO PESQUISADOR

Os anos como estudante e depois como professor de escolas públicas, vivendo o primeiro papel em contextos de vulnerabilidade social, são, inevitavelmente, o ponto de partida desta pesquisa, que, por isso, carrega um traço auto-etnográfico. Embora a auto-etnografia não seja o método adotado, ela termina sendo uma orientação predominante na investigação que ouviu doze ex-estudantes de um colégio público que apostaram na continuidade dos estudos após a conclusão da etapa obrigatória, constituído assim, um estudo de caso.

Realizar uma pesquisa com ex-alunos do colégio público onde atua como professor, tem, por um lado, a conveniência de estar familiarizado com o espaço social, mas, por outro, impõe o desafio de estranhar o familiar (VELHO, 1980). Mas, em se tratando de uma pesquisa que pretendia ouvir os sujeitos, essa familiaridade representou um ganho no estabelecimento das relações entre entrevistados e entrevistador, o que foi um peso para a escolha da escola referência para este estudo.

Como um estudo que busca analisar as relações entre vulnerabilidades sociais e investimento familiar na educação, tornava-se imprescindível buscar ex-estudantes e familiares que vivessem em contextos de vulnerabilidades, sendo esse o critério que mais pesou na escolha do colégio, uma vez que este está inserido em um território que figura no mapa de vulnerabilidade sociais do IPEA e atende, historicamente, a estudantes do seu entorno.

Há vinte anos lecionando em colégios públicos estaduais de educação básica na Bahia, acompanho, e sou parte integrante, como observador ativo, de percursos escolares vividos por estudantes dessa etapa de ensino. Embora alguns estudos e o senso comum apontem a estrutura sociofamiliar como um fator importante na definição do percurso escolar de jovens e adolescentes, ao longo desses anos, observamos uma diversidade de percursos que, à primeira vista, não se encaixam nesse padrão. Identificar esses percursos e analisá-los com vistas a

desvendar elementos, que contribuem ou dificultam o avanço nos estudos, poderá tanto abrir novas perspectivas para o planejamento escolar, quanto apontar caminhos para a construção de uma relação mais estreita entre a escola, os estudantes, as famílias e a sociedade.

O tempo de atuação como professor, no “chão da escola pública”, embalado pelas lembranças de treze anos de percurso escolar no ensino básico, também como estudante em escolas públicas, despertaram e fortaleceram neste pesquisador a necessidade de estudar o investimento das famílias populares no percurso escolar de seus filhos. Foi olhando para esse horizonte que embarquei, em 2019, como doutorando no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea na Universidade Católica do Salvador (PPGFSC-UCSAL), com o objetivo de fazer uma pesquisa focada em estudantes concluintes do ensino médio na rede pública.

Com esse norte definido, ao cursar as disciplinas, nos primeiros semestres, pude dar passos que resultaram em uma aproximação maior do destino almejado. Navegando, nem sempre em linha reta, mas nunca ao sabor dos ventos, essa aproximação foi possível graças a bússola, cordas, lentes, velas, leme e remos que me foram disponibilizados nos primeiros semestres e com os quais pude velejar mesmo contra o vento, ou remar nos momentos de calmaria.

Saber aonde ir foi fundamental para maior aproximação com meu destino, para chegar aos objetivos, dialogando com as três finalidades apontadas por Samaja para o processo de investigação científica “a. el conocimiento por sí mismo; b, el conocimiento como instrumento de la práctica, y c. el conocimiento como funcion de autoregulación de la vida social.” (SAMAJA, 2004, p. 23).

Imprescindível registrar que nessa viagem levo também bagagens, ensinamentos e inquietações de meu percurso acadêmico que passa pelo curso de História, no qual fiz graduação e mestrado, na Universidade Federal da Bahia (UFBA)¹, e pela pós-graduação em Metodologia do Ensino na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Desse modo, combinando lentes de outras jornadas com as adquiridas no curso de doutorado, foi possível consolidar uma visão da trajetória escolar não apenas como construção

¹ No Mestrado, assim como no Doutorado, fiz o primeiro ano simultaneamente com uma jornada de 40 horas semanais em salas de aula na Rede Pública de Educação do Estado da Bahia. No mestrado, sou grato pela licença concedida pela SEC a partir do 3º semestre e, no doutorado a gratidão é para com a justiça baiana e minha advogada, Dra. Paloma Braga, pela conquista da liminar garantindo, a partir do 3º semestre, a efetivação do direito à licença. No mais, como milhões de jovens brasileiros das classes populares, estive na condição de estudante-trabalhador, desde o ensino médio. No caso do Doutorado, tive metade do curso custeado através de bolsa da CAPES.

individual, mas percebendo-a cada vez mais, como socialmente construída, resultante de fatores individuais, familiares e escolares, como defende Castro (2018):

[...] os fatores individuais, familiares e escolares podem se manifestar e se relacionar de diferentes maneiras: gênero, cor, composição familiar, capital econômico, social e cultural, a posição social da família e processos de socialização extra familiares, aliados à estrutura de oportunidades sociais e escolares (como local de moradia, acesso à educação básica, técnica e superior, acesso a políticas sociais, acesso ao primeiro emprego etc.), podem se manifestar e se relacionar de diferentes maneiras. Juntos, esses fatores implicam a complexidade do transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável, culminando em sua produção e reprodução social, ou seja, na produção social do sucesso escolar e na reprodução social do fracasso escolar. (CASTRO, 2018, p. 169)

O contato com abordagens teóricas e metodologias diversificadas oportunizou-me estabelecer diálogos entre estas e os objetivos da tese, contribuindo para esboçar o primeiro desenho da pesquisa que se iniciava. Nesse sentido, cabe destacar as contribuições de Sarti (2004), ao apontar que os trabalhos com família devem partir de uma autodefinição destas famílias. Na mesma direção, os resultados das pesquisas de Fonseca (1994) – notadamente aquelas que tratam da escola – levam a considerar que entre diferentes classes sociais existem também diferentes percepções sobre o papel da escola. A esse respeito, diz a autora:

É nossa hipótese que, no Brasil, onde – para uma vasta porção da população – não há nem estabilidade salarial nem escola de qualidade, emerge uma visão de mundo em que, logicamente, outras formas de socialização – emprego e “circulação” social – permanecem tão adequadas quanto a escolarização como preparo para a vida adulta. Para entender o lugar da escola no sistema de valores dos grupos populares do Brasil urbano, é necessário refletir sobre o processo amplo de socialização que, neste contexto, prepara a criança para a vida, dotando-a de conhecimentos úteis e integrando-a às redes sociais adequadas. (FONSECA, 1994, p. 155)

Ancorados nos conceitos de capital cultural e capital social de Bourdieu (2007), assim como Castro (2018), consideramos a trajetória escolar como socialmente construída, o que nos leva à necessidade de, ao estudar temas relacionados a estas trajetórias, considerá-las inseridas no contexto social. Por conseguinte, ao longo deste capítulo, apresentamos os principais conceitos teóricos utilizados na pesquisa, ambientando-os no contexto social estudado e no contexto vivido pelo pesquisador. Contextos que, com certa frequência, se aproximam ou se entrelaçam.

Considerando os objetivos e o contexto que ambientam a pesquisa, começaremos nossa discussão destacando o conceito de vulnerabilidade social adotado por este estudo, recorrendo a Stoco (2011), quando nos mostra a pertinência do uso do conceito de vulnerabilidade social para os estudos sobre educação. Apresentaremos o conceito e delimitaremos os espaços que compõem o estudo, inserindo-os no mapa de vulnerabilidades sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Em seguida, ao abordar as relações entre família e educação, partimos das observações de Sarti (2004), quando aponta a necessidade de, nas pesquisas envolvendo família, o pesquisador trabalhar não apenas com as definições teóricas acerca de família ou dessas famílias, mas também buscar entender como elas se autodefinem, ou o que elas definem como família.

Da perspectiva de famílias “autodefinidas” – em termos de reconhecimento dos membros consanguíneos ou não – partiremos para entender os investimentos familiares na educação e suas relações com as vulnerabilidades sociais, atentos à formulação de Fonseca (1994), quando assinala que a educação pode assumir diferentes sentidos para as diferentes classes sociais e que, como mostra Peregrino (2006), dentro de uma mesma escola podem ser produzidas trajetórias desiguais de acordo com o estatuto social dos sujeitos. Assim, buscaremos entender os investimentos familiares na trajetória escolar considerando a autodefinição de família dos pesquisados e os sentidos da educação para eles.

2.2 CONSTRUINDO LEITURAS A PARTIR DO CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Tal como Stoco (2011), trabalharemos com a formulação que, para além da condição socioeconômica dos sujeitos, o que caracteriza a vulnerabilidade social é a inexistência, insuficiência de recurso (ou incapacidade do sujeito de utilizá-los) para manter ou melhorar suas condições de vida. Segundo este autor:

Estar em situação de vulnerabilidade social é mais abrangente que estar em situação de pobreza, pois se refere à condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais e imateriais que permitiriam ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza. Dessa forma, os lugares vulneráveis são aqueles nos quais os indivíduos ou grupos sociais enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços e direitos básicos de cidadania como condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação e acesso diferencial à informação e às oportunidades oferecidas de forma mais ampla àqueles que possuem estas condições (STOCO, 2011, p. 65)

Sem deixar de exercer uma função reprodutora, como aponta Bourdieu e Passeron (2014), a educação, na visão de Stoco (2011), pode figurar tanto como ativo, agindo como uma vantagem no enfrentamento das vulnerabilidades sociais, quanto como um passivo social, ao passo que determina, por meio dos mesmos capitais, a deterioração das condições de vida. Dessa forma, em meio às adversidades enfrentadas diariamente, estudantes de escolas públicas seguem construindo suas trajetórias escolares, na maioria dos casos, no período em que convivem com suas famílias, o que coaduna com as definições de Carmo e Guizardi (2018) que, apesar de destacar a imprecisão do conceito, credita ao termo vulnerabilidade a possibilidade de ampliação da compreensão dos múltiplos fatores que, ao incidirem sobre os sujeitos, acabam por fragilizar sua cidadania. Na sua formulação o indivíduo vulnerável

Não necessariamente sofrerá danos, mas está a eles mais suscetível uma vez que possui desvantagens para a mobilidade social, não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade em função de sua cidadania fragilizada. Assim, ao mesmo tempo, o ser humano vulnerável pode possuir ou ser apoiado para criar as capacidades necessárias para a mudança de sua condição. É com base nessa última afirmação que concordamos que não se trata, a vulnerabilidade, apenas de uma condição natural que não permite contestações. Isso porque percebemos que o estado de vulnerabilidade associa situações e contextos individuais e, sobretudo, coletivos. (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 6)

Essa formulação caminha junto com a formulação de Stoco (2011), que tomamos de empréstimo, considerando que as relações entre vulnerabilidades sociais e educação são determinadas nas interações com o contexto em análise e que, por isso, a educação pode ser tanto um ativo a ser usado no enfrentamento à pobreza quanto como passivo social capaz de deteriorar as condições de existência.

A educação tanto como ativo que permite o enfrentamento de vulnerabilidades sociais, particularmente o risco à pobreza, que em determinadas condições sociais se transforma em importante capital humano, social e cultural, como passivo social que acaba por determinar, por meio dos mesmos capitais, a deterioração das condições de existência. Isso ocorre porque a relação entre os ativos, capitais e estrutura de oportunidades é determinada historicamente e pode ser evocada apenas, na medida em que referenciamos o espaço social estudado. No caso da educação isto significa observar três eixos analíticos, todos eles fontes de diferentes desigualdades educacionais: o acesso à educação, as condições extraescolares e as condições intraescolares (STOCO, 2011, p. 15).

Falar das condições “extraescolares” é, entre outras coisas, falar das famílias, da sociedade, do contexto, sendo assim, precisamos estar atentos às desigualdades que marcam a

história do Brasil e como essas desigualdades refletem e se reproduzem na educação e no discurso em torno dela. Seja no período Colonial, durante o Reino Unido de Portugal, no Imperial ou no primeiro século da República, como mostra Peregrino (2006), a educação escolar atendia apenas a dois polos opostos: a elite, à qual era oferecida o ensino superior, e aos órfãos e miseráveis, aos quais eram ofertados o ensino profissionalizante em escolas agrícolas ou de aprendizes de artífices. Desse modo, a maioria da população sequer tinha acesso à escola. Segundo a autora:

A escola republicana nasce com uma proposta específica: “letrar” e “certificar” os filhos das classes dirigentes. Aos demais trabalhadores pobres, ex-escravos, restavam as formas de incorporação às margens das institucionalidades geridas e organizadas pelo Estado. A gestão dos pobres se dava através da Igreja, pela “assistência às carências” e pelo “temor a Deus”. Fora desta, a polícia “recuperava” os descrentes. (PEREGRINO, 2012, p. 330-331)

Castro e Abramovay (2004, p. 11) frisam que “[...] as materialidades que vulnerabilizam jovens e não jovens, hoje, combinam privações econômicas, mas não se limitam a essas: é econômica, é política e é cultural.”. Considerando que, como apontam essas autoras, os jovens estão expostos a vulnerabilidades sociais, e que estas podem exercer um papel preponderante nos seus destinos, esta pesquisa buscou identificar situações de vulnerabilidades a que foram expostos os jovens que compõem o escopo escolhido, como eles e suas famílias agiram diante destas vulnerabilidades, particularmente, se, sozinhos ou com auxílio extrafamiliar, foram capazes de empreender ações para superar ou conviver com essas vulnerabilidades sociais.

Ainda que não se trate de uma pesquisa historiográfica, estudar o papel das famílias na educação é um desafio complexo, para o qual não se pode passar ao largo do histórico de desigualdades do país, particularmente considerando que tanto o direito à família quanto o direito à educação foram sistematicamente negados durante séculos à boa parte da população, basta lembrar que índios, africanos e seus descendentes escravizados eram frequentemente separados de seus parentes, muitas vezes mandados para destinos ignorados por eles. Assim, passando pela trajetória escolar da própria família, buscarei, a seguir, resgatar elementos desse histórico em um ensaio com traços autoetnográficos.

2.3 ELEMENTOS AUTOETNOGRÁFICOS, CONTEXTO E O CAPITAL CULTURAL

A análise dos investimentos familiares na educação de seus filhos nos impõe a utilização das balizas sinalizadas por duas autoras, antropólogas, que pesquisam sobre família e práticas educativas na contemporaneidade. Assim, do ponto de vista de construção dos elementos do objeto desta pesquisa, a autora Cynthia Sarti (2004) nos faz compreender que, para se estudar temáticas envolvendo famílias, é necessário fugir da tendência a considerá-las a partir de nossas experiências. A busca pela autodefinição das famílias que compõem o escopo do estudo é o primeiro passo: o que cada família considera como sendo sua família? A outra autora, Cláudia Fonseca (1994), indica que, para além de considerar a existência de famílias no plural, a educação formal é vivida de formas diferentes, nas diferentes classes sociais, podendo assumir para elas diferentes sentidos.

Durante o período da pesquisa, em meio à reclusão, imposta a partir de abril de 2020 pela pandemia de Covid-19, acabei me deparando com o manuscrito de autoria deste pesquisador, datado de 1997, que ilustra, em certos aspectos, talvez de forma extremamente “real” essas balizas. Escrito em um momento de tensão entre a necessidade econômica de entrar para o mercado de trabalho, a obrigatoriedade do serviço militar e o desejo de investir nos estudos rumo ao ensino superior. Transcrevo abaixo o conteúdo original do manuscrito feito em uma folha de rascunho, guardada por décadas em meio a cartas recebidas e manuscritos de pretensas poesias. Para melhor visão do leitor, optei por reproduzi-lo mantendo as lacunas e incorreções presentes no original, inclusive as variações do uso de maiúsculas ou minúsculas em alguns trechos, como forma situar o lugar de fala do pesquisador e, ao mesmo tempo, ilustrar elementos que analisaremos no decorrer da tese.

Tô sendo muito UMILHADO dentro DE CASA PORQUE NÃO TRABALHO, MAS se não sou MAIOR DE idade NAO POSSO ARRANJAR um emprego. Será que vale a pena perturbar O MEU ESTUDO COM UM TRABALHO EM QUE NÃO será pago um salário + OU - OU DEIXO MINHA MENTE CONTURBADA POR NÃO ESTA TRABALHANDO E AINDA por cima recebendo cobrança de MINHA MÃE, MINHA VIDA ESTA SE TRANSFORMANDO NUM INFERNO, E JÁ NÃO consigo sequer PENSA DIREITO E AGORA CHEGA ESTA MALDITA FÉRIAS e terei que ficar longe do colégio, a única coisa que tem ME DADO alegria UTIMAMENTE, QUANDO paro para pensar SE TEM ALGUMA razão para continuar VIVO eu só consigo achar 2 o colégio e não ter coragem de suicidar-se. Será que vou viver assim por quanto TEMPO? sem ESTAR LIBERADO DO serviço MILITAR NUNCA ARRANJAREI UM EMPREGO sem TRABALHAR NÃO consigo ESTUDAR com a MENTE CONTURBADA EM MOMENTOS penso QUE VOU ELOUquecer. ALEM DE NÃO dispor DE MATERIAL necessário para MEUS ESTUDOS AINDA VEM ESSE problema para prejudica-los MAIS AINDA. PENSO em ir numa JUNTA DE ALISTAMENTO MILITAR PARA pedir dispensa MAS NÃO sei se é possível. ACHO que se esta situação durar por muito tempo acabo

ENLOquecendo. Por ISSO VOU ver se arranjo algum emprego caso contrário NÃO sei o que FAZER.
 PROCURAREI ALGUM ~~DEPUTADO~~ VEREADOR para ARRUMAR ALGUM emprego em campanHA OU FORA PARA QUE ASSIM ELIMINE ESTE PROBLEMA DE MINHA MENTE E consiga ESTUDAR para quando ter que retribuir o que MINHA MÃE Fez por MIM JÁ ESTEJA FORMADO e EM UM BOM emprego ASSIM ESPERO. (CARNEIRO, Manuscrito, 1987)

Ao tratar deste tema, abordando um período contemporâneo, como ex-estudante de escola pública, filho de mãe solteira, e há 22 anos atuando como professor na Rede Pública Estadual da Bahia, a realização desta pesquisa, me convida, insistentemente, a lançar mão de elementos de uma autoetnografia que ilustram um pouco dessas desigualdades presenciadas e vividas em bairros populares, em espaços públicos e privados, e no chão de escolas públicas e que podem contribuir para o alargamento das reflexões e análise seja do conceito de família, seja do papel dela na educação ou do acesso ao sistema escolar. Como define Bourdieu:

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2007, p. 41-42)

Como essa transmissão se dá dentro do contexto social, é preciso inicialmente situar no mapa das vulnerabilidades sociais os territórios em que vivi na condição de estudante de escolas públicas e nos que atuei, e que continuo atuando, como professor também de escolas públicas. Faremos isso com dados do Atlas do IPEA (2015)², mostrando o desenho dos bairros de moradia do pesquisador quando vivia a condição de estudante da educação básica, entre o final dos anos 1970 e começo dos 1990, e os bairros das duas escolas onde atuou como professor efetivo de 2000 até a presente data.

Elucidar esse contexto é fundamental quando trabalhamos com o conceito de capital cultural, em seus três estágios, conforme proposto por Bourdieu (2007). Segundo o autor, o capital cultural pode existir nos estados 1) incorporado; 2) objetivado e 3) institucionalizado. Embora, no estado institucionalizado, o capital cultural seja também um tipo de capital cultural que foi objetificado, tal qual livros, quadros e outros bens culturais que Bourdieu colocou na

² O Atlas dispõe de dados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010. Na ausência de dados sobre as décadas de 1980 e 1990, tomamos como referência os de 2000, destacando que estas décadas serão apenas para ilustrar o lugar de fala deste pesquisador.

categoria de capital cultural objetivado, as particularidades dos diplomas e certificados o fez colocá-los em uma categoria separada, à qual chamou de capital cultural institucionalizado.

Já no estado incorporado, o capital cultural está ligado ao corpo, na “forma de disposições duráveis do organismo” (BOURDIEU, 2007, p. 74) e sua transmissão não se dá de forma instantânea pois ela “pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação” [que] “custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor” (*idem*) e a transmissão desse capital começa logo cedo, no seio da família. Por um lado, sua acumulação é limitada à capacidade de acumulação do indivíduo, por outro, essa capacidade guarda relações tanto com as condições materiais de existência quanto da efetiva transmissão do capital cultural familiar, que lhe facilitará a incorporação do capital cultural disponível em outras instituições, incluindo as escolares, que são agências certificadoras do capital cultural institucionalizado.

Bourdieu também aponta que

O tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição [do capital cultural] depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar) (BOURDIEU, 2007, p.76)

Assim, seja a transmissão do capital cultural familiar seja a aquisição de outros capitais culturais pelo indivíduos está relacionada às condições materiais de existência e à disponibilidade de tempo para os trabalhos de inculcação e assimilação.

Uma vez que, como aponta o referido autor, o capital cultural não pode ser transferido de forma instantânea como dinheiro, propriedades ou títulos que podem ser doados, herdados ou comprados, situar esses contextos sociais cumpre, por um lado, o papel de reconhecer os níveis de capital cultural dos sujeitos e, ao mesmo tempo, as condições de transmissibilidade desse capital às gerações mais novas. Dito de outra forma, o mapa das vulnerabilidades sociais, construído com base nos dados dos censos demográficos de 2000 e 2010, sistematizados no Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH) no Brasil, o Índice das Vulnerabilidades Sociais (IVS) do IPEA (2015), nos dará uma visão inicial tanto das vulnerabilidades sociais quanto do capital cultural.

Conforme IPEA (2015), o IVS é complementar ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Construído com base nos indicadores do Atlas do Desenvolvimento Humano, o IVS é composto por 16 indicadores que contemplam 3 dimensões, formando 3 subíndices: infraestrutura urbana, capital humano e renda e trabalho, que têm como pretensão

Sinalizar o acesso, a ausência ou a insuficiência de alguns “ativos” em áreas do território brasileiro, os quais deveriam, a princípio, estar à disposição de todo cidadão, por força da ação do Estado. Os três subíndices que o compõem – i) infraestrutura urbana; ii) capital humano; e iii) renda e trabalho – representam três grandes conjuntos de ativos, cuja posse ou privação determina as condições de bem-estar das populações nas sociedades contemporâneas.

A definição de vulnerabilidade social em que este IVS se ancora diz respeito, precisamente, ao acesso, à ausência ou à insuficiência de tais ativos, constituindo-se, assim, num instrumento de identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional. (IPEA, 2015, p. 12)

O subíndice “Infraestrutura urbana” é composto pelos indicadores da “[...] presença de redes de abastecimento de água, de serviços de esgotamento sanitário e coleta de lixo no território, bem como o indicador do tempo gasto no deslocamento entre a moradia e o local de trabalho pela população ocupada de baixa renda” (IPEA, 2015, p. 13). O Capital Humano contempla saúde e educação e é composto pelos subindicadores.

[...] indicadores de mortalidade infantil; da presença, nos domicílios, de crianças e jovens que não frequentam a escola; da presença, nos domicílios, de mães precoces, e de mães chefes de família, com baixa escolaridade e filhos menores; da ocorrência de baixa escolaridade entre os adultos do domicílio; e da presença de jovens que não trabalham e não estudam. (IPEA, 2015, p. 13)

Já o índice “Renda e Trabalho” não se restringe à questão financeira, que é contemplada no subíndice “Proporção de pessoas com renda domiciliar per capita igual ou inferior a meio salário mínimo (2010)”, abrangendo também a outros fatores referentes à ocupação de adultos e crianças, que configuram um estado de insegurança da renda e compõem os subindicadores; “Taxa de desocupação da população de 18 anos ou mais de idade”, “Percentual de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal”, “Percentual de pessoas em domicílios com renda per capita inferior a meio salário mínimo (de 2010) e dependentes de idosos” e “Taxa de atividade das pessoas de 10 a 14 anos de idade”

2.4 ESCOLHENDO FAMÍLIA COMO OBJETO DE ESTUDO

Ao decidir estudar a relação entre família e educação, a partir de jovens da periferia de Salvador, ainda não havia me dado conta da dimensão e da larga escala que a pesquisa envolveria. Muitos passos seriam necessários para dar conta da empreitada. Embora tivesse alguma noção da diversidade de famílias que o estudo abarcava, e que conseqüentemente um

dos primeiros passos seria definir de quais famílias estamos falando, faltou-me a percepção da necessidade de buscar uma autodefinição dessas famílias.

Cintia Sarti (2004) nos traz elementos importantes nesse sentido. Primeiro chama a atenção para o fato de que, sendo família tema próximo ao pesquisador, seu estudo exige deste um maior esforço de “estranhamento”, principalmente quando pesquisador e objeto possuem diferentes referências culturais e sociais e que “Essa dificuldade emerge mais claramente no atendimento às famílias pobres.” (SARTI, 2004, p. 11-12).

Segundo destaca a autora, ao falar de família, estaremos tratando de relações e não de indivíduos, o que nos remete à importância de tratar a trajetória escolar como fruto de investimento coletivo da família, ainda que o aprendizado seja um ato individual.

Com base em estudo envolvendo moradores de locais onde vive a população “[...] desfavorecida em relação aos valores sociais da riqueza, do prestígio e do poder [...]” (SARTI, 2004, p. 12), a autora conclui que para estes, a família é “[...] uma referência simbólica fundamental para a população pobre, que ordena o lugar dos indivíduos no mundo social como um todo, dentro e fora da família.” (*ibidem*, p. 12-13).

Para a autora, família é uma realidade socialmente constituída pela linguagem, definida pelas histórias contadas aos indivíduos desde o seus nascimento, e ao longo de sua existência que lhe é transmitida “[...] por palavras, gestos, atitudes ou silêncios e que será, por eles, reproduzida e re-significada, à sua maneira, dados os distintos lugares e momentos dos indivíduos na família.” (SARTI, 2004, p. 13). Haveremos, portanto, de considerar que, como aponta a autora, cada família constrói sua própria história, ou seu próprio mito, para explicar a realidade vivida. E o faz com base em elementos objetivos e subjetivos que lhes são acessíveis e integram uma ordem simbólica.

Essa ordem simbólica é aprendida de forma imperceptível, através de construções simbólicas que operam no jogo entre mundo exterior e mundo subjetivo, de forma que “O discurso social sobre a família se reflete nas diferentes famílias, como um espelho.” (SARTI, 2004, p. 14). O discurso externo, internalizado, contribui na construção dos “mitos”, mas é também reelaborado e devolvido por cada família na forma de um discurso sobre si. Destacando que a tendência ao etnocentrismo, presentes em outras áreas, é ainda maior nos temas referentes à família, e amparando-se em Da Mata (1978), a autora aponta dois movimentos considerados por aquele, como “[...] fundamentais na pesquisa etnográfica: o de ‘transformar o exótico em familiar’ e o de ‘transformar o familiar em exótico’.” (SARTI, 2004, p. 16-17). Sarti (2004) chama-nos a atenção de que essa tarefa envolve “[...] uma operação que não é apenas de ordem intelectual, mas sim, emocional [...]” e aponta-nos que os riscos trazidos pela “[...] naturalização

das relações familiares, junto à sua transformação num modelo a ser seguido, faz da família um terreno fértil para um discurso normativo.” (SARTI, 2004, p. 17).

Considerando que as fronteiras da família são delimitadas por histórias e redefinidas por referências do contexto a seu redor, Sarti (2004, p. 18) defende que “[...] a família não se define, portanto, pelos indivíduos unidos por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações, sem os quais essas relações se esfacelam, precisamente pela perda, ou inexistência, de sentido.”.

Dentro do contexto familiar, o movimento de desnaturalizar e relativizar as referências familiares é visto pela autora como definição de crescimento, tanto das famílias ao romper modelos, quanto dos sujeitos em relação às imposições familiares.

Sarti aponta, ainda, que os jovens cumprem um papel de interlocutores de alteridades na família. Para ela, “Os jovens caracterizam-se precisamente pela busca de outros referenciais para a construção de sua identidade fora da família, como parte de seu processo de afirmação individual e social.” (*ibidem*, p. 20). Nessa busca, o jovem traz “os outros” para casa, e a forma como a família relaciona-se com esse movimento é apontada pela autora como determinante para as relações do jovem com sua família. Então, podemos considerar que, assim como a família apresenta o mundo para a criança por meio do aprendizado da fala, o jovem “apresenta” o mundo à família.

Sarti aponta, também, que a família cumpre o papel de manter um eixo de referência simbólica para o jovem, representando para ele um lugar de apego e segurança, mas, para a manutenção dessa referência, a família precisa se abrir para o outro trazido pelo jovem.

Diferente disso, Sarti aponta que o lugar socialmente designado para o jovem/adolescente configura-se como uma projeção do mundo adulto em dois sentidos: o das expectativas familiares, quando espera-se que ele realize projetos que foram de membros mais antigos, e o de se localizar no jovem situações que outrora foram problemas para os adultos, quando eram jovens. Esses dois sentidos acabam aparecendo como problema para o jovem, pois podem restringir seu desenvolvimento, limitando sua autonomia e liberdade de escolha.

Como aponta a autora, o pesquisador precisa romper com a idealização de si e de suas famílias como detentores do saber, e passar a ouvir e considerar o discurso que as famílias produzem de si como elementos importantes no reconhecimento dos seus problemas e na construção de soluções.

E essa não se constitui em uma tarefa fácil, haja vista que, ao considerar o ponto de vista do outro, entramos em conflito com nosso próprio ponto de vista. Em outras palavras, como ela

alerta, é preciso romper com a tendência de atribuir o monopólio do status de verdade ao seu conhecimento, olhando para esse como um, mas não como o único discurso legítimo.

Não seria exagero inferir que, no caso da presente pesquisa, o esforço de estranhamento conclamado por Sarti (2004) deva ser ainda maior, justamente por tratar-se de uma dificuldade que pode ser mascarada pelo fato de o pesquisador ser não apenas oriundo das classes populares, como ter vivido por sete anos na região circunscrita pelo estudo, e manter contatos muito próximos com o local há mais de quarenta anos.

Nesse sentido, além do esforço de estranhamento e da busca de uma autodefinição, é preciso estar atento e considerar a multiplicidade entre as famílias que comporão o escopo do estudo, diante disso, desnudar a trajetória pessoal, ao longo da discussão conceitual e da contextualização do estudo, parece um bom caminho para dialeticamente, ao aproximar-se, afastar-se do objeto.

2.5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA - ESCOLHA DO COLÉGIO ESTADUAL

Uma multiplicidade de fatores agrupados em dois campos – o da conveniência e da representatividade – levaram à definição do Colégio Estadual escolhido como lócus desta pesquisa. No primeiro campo, está o fato de a direção do colégio ser aberta à pesquisa, tendo a diretora atual estreita relação acadêmica com a UCSAL, onde concluiu o mestrado e cursa o doutorado, além disso, nos últimos anos, esse colégio tem acolhido pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, incluindo mestrandos e doutorandos do programa de Família na Sociedade Contemporânea da UCSAL. Soma-se a isso o fato de este pesquisador ser professor efetivo naquele colégio, onde atua há vinte e dois anos e tem relações com a comunidade atendida desde 1976, tendo ainda residindo na região entre 1987 a 1995 e retornando para trabalhar a partir de 2000.

No campo da representatividade, destaca-se o fato de o Colégio estar entre os maiores da rede estadual da Bahia em número de alunos matriculados, tendo sido o 6º maior do Estado e o 2º maior de Salvador em 2018 (SEC-BA, 2019). Além disso, oferece o ensino médio nas modalidades regular, profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (EJA), ficando a pesquisa delimitada à primeira modalidade e ao turno matutino, por tratar-se de um público majoritariamente jovem e ainda dependente de suas famílias.

Outro fator preponderante para a definição do colégio é o fato de quase a totalidade dos estudantes residirem em ruas e bairros relativamente próximos à unidade escolar, sendo raros os que fazem uso de transporte coletivo ou outros veículos automotivos nos deslocamentos

entre a residência e a instituição. E desses, boa parte os fazem de maneira esporádica ou alternando com deslocamentos a pé, como a maioria dos alunos.

Em meio à pesquisa iniciada com intuito de estudar o investimento familiar de estudantes de escolas públicas, com vista ao acesso ao ensino superior, o mundo foi surpreendido, no primeiro semestre de 2020, como a pandemia da Covid-19 que segue ceifando milhões de vidas e impondo o isolamento social ao redor do mundo.

Diante da nova realidade, foi imperativa a necessidade de replanejamento, readequação ou mesmo a suspensão de diversas pesquisas, particularmente as que pretendiam trabalhar com contatos diretos com pessoas através de metodologias como grupos focais, entrevistas, pesquisa-ação ou etnografia.

Originalmente, a presente pesquisa seria um estudo de caso, disposta a investigar o cotidiano de estudantes e familiares no contexto de uma escola pública da periferia de Salvador com vista identificar e analisar os investimentos destas famílias na construção da trajetória escolar de seus filhos rumo ao ensino superior e para tanto se comporia de um estudo longitudinal e de estudos de casos.

Isso, aliado ao início da retomada da “normalidade”, após a vacinação e queda nos números de internamentos e mortes pela Covid-19, nos levou a revisitar os rumos originais do projeto, para um estudo de caso sobre as relações entre os investimentos familiares na educação e o contexto de vulnerabilidades sociais. Considerando o percurso escolar como uma construção que, como mostra Castro (2018), envolve além do estudante, a escola e a família e tomando a inscrição para o ENEM como indicador do desejo de estender o percurso estudantil, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as relações entre o contexto de vulnerabilidades sociais e investimentos na educação escolar dos filhos, feitos por famílias inseridas nesse contexto.

Para amparar esse objetivo amplo e complexo, lançamos mão de objetivos específicos. São eles:

- 1) Traçar o perfil socioeconômico considerando ativos familiares e as vulnerabilidades sociais a que estão expostos os estudantes que compõem este estudo.
- 2) Identificar diferenças em relação ao gênero, etnia e condição socioeconômica dos sujeitos.
- 3) Verificar o acesso das famílias às políticas de assistência social durante as trajetórias escolares.

2.6 METODOLOGIA

Para alcançar os presentes objetivos, de acordo com os ensinamentos de Minayo (2010a), com vistas a traçar o perfil socioeconômico, considerando ativos familiares e as vulnerabilidades sociais a que estão expostos estudantes de escolas públicas, trabalhei dados que emergiram nas entrevistas realizadas com os ex-estudantes do colégio.

Em seguida, à luz da bibliografia e de entrevistas, analisamos o perfil socioeconômico, as vulnerabilidades sociais e as trajetórias relatadas pelos entrevistados, buscando identificar relações entre as vulnerabilidades e os investimentos familiares na educação, atentos a possibilidades de ocorrência de variações em relação ao gênero, à etnia e à condição socioeconômica dos sujeitos. Assim, a partir da escuta de ex-estudantes, a presente pesquisa analisou como as condições de vulnerabilidades interferem na trajetória escolar de estudantes de uma escola pública que vivem com suas famílias em contextos de vulnerabilidades sociais. Os dados de caráter qualitativo foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, feitas pelo pesquisador, conforme roteiro no Apêndice A.

O modelo de coleta e análise de dados construído para as entrevistas semiestruturadas, nesta pesquisa, está em conformidade com a definição de História de Vida, em que, segundo Becker (1993)

O sociólogo que coleta uma história de vida cumpre etapas para garantir que ela abranja tudo o que quer conhecer, que nenhum fato ou acontecimento importante seja desconsiderado, que o que parece real se ajuste a outras evidências disponíveis e que a interpretação do sujeito seja apresentada honestamente. (BECKER, 1993, p. 102)

Dialogando com Becker (1993) e com Mason (2022), os roteiros foram montados de maneira a deixar os entrevistados livres para falar sobre o tema da entrevista, sendo constituído de um conjunto de questões abertas, que serviram para nortear as entrevistas, compondo um roteiro aberto, uma vez que não necessariamente todas as perguntas serão feitas à cada entrevistado.

Como ensina Mason (2002), a elaboração dos roteiros foi precedida de um conhecimento prévio do tema e dos entrevistados, adquirido pela revisão bibliográfica, leitura e análise de documentos pessoais e reflexões sobre o cotidiano do pesquisador, tanto como estudante de escolas públicas imerso em contextos de vulnerabilidades sociais, quando como professor de escolas em contextos semelhantes.

Apesar de não utilizar-se da combinação entre métodos qualitativos e quantitativos, tem sido de grande valia os ensinamentos de Minayo (2010a), para, em diálogo com os dados necessários aos objetivos da pesquisa, definir os métodos a serem usados. Como assinala a autora.

Ao se desenvolver uma proposta de investigação e no desenrolar das etapas de uma pesquisa, o investigador trabalha com reconhecimento, a conveniência e utilidade dos métodos disponíveis, em face do tipo de informações necessárias para cumprirem os objetivos do trabalho (MINAYO, 2010a, p. 54).

Em se tratando de uma pesquisa que envolve seres humanos, dos quais foram coletados dados na forma de entrevistas, conforme manda a ética, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Católica do Salvador, nos termos da lei e aprovada pelo parecer de nº 5.444.705.

A fim de preservar a identidade, foi pedido a cada entrevistado que escolhesse um codinome para identificá-lo na pesquisa, sendo esta escolha livre por parte do primeiro entrevistado e no caso dos demais, sugerido que escolhessem nomes dentro do campo semântico que ele entendesse ser de uma categoria de nomes adotados pelos entrevistados anteriores.

Pela mesma preocupação de preservação das identidades, omitimos o nome do Colégio escolhido, bem como nomes de pessoas citadas durante a entrevistas, casos em que a pessoa citada pode aparecer identificada apenas pela relação estabelecida com a entrevistada, como por exemplo [a irmã], [a professora de Português], [meu amigo], [colégio em Periperi] etc. No caso do Colégio que compõe a pesquisa, quando citado por entrevistados, o nome foi substituído por [colégio].

As coletas de dados através de entrevistas foram realizadas após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética e assinatura dos termos de consentimento por parte dos entrevistados, para os quais não foram necessários termos de assentimentos, uma vez que o universo da amostra esteve restrita a maiores de 18 anos.

Nessa etapa, trabalhamos com doze entrevistas semiestruturadas, feitas com ex-estudantes do Colégio. O acesso às pessoas entrevistadas se deu através das redes sociais, com chamada feita pelo pesquisador e replicada por contatos.

Inicialmente expomos um convite no Facebook, no grupo do Colégio, buscando voluntários para participarem da pesquisa. Considerando que em um grupo com tantas pessoas, cada uma tem seu ritmo de acompanhamento das postagens, buscamos também identificar possíveis participantes, a partir da análise dos perfis dos membros do grupo e enviamos

mensagens direcionadas. Também lançamos mão do método “Bola de neve” quando, a partir dos primeiros contatos, ou entrevistas, solicitamos a estes que indicassem outras pessoas com perfil delimitado pela pesquisa.

As mensagens também foram replicadas por alguns professores do Colégio e ex-alunos, usando ferramentas como o Instagram e o WhatsApp. À medida que os voluntários iam se manifestando, era iniciado um diálogo direto entre o pesquisador e o voluntário, verificando se este estava ou não circunscrito nos critérios de inclusão e exclusão da amostra; nos casos positivos, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, foi agendada e realizada a entrevista.

Os entrevistados foram os voluntários enquadrados dentro dos critérios de inclusão: ser ex-estudante do Colégio Estadual definido para o estudo; ter concluído o ensino médio (EM) neste Colégio; ter feito ENEM, vestibular ou buscado outras modalidades de ensino pós-médio; ter residido em bairro com índice de vulnerabilidade entre média e muito alto, na circunvizinhança do Colégio durante o período em que cursou o EM. O critério de exclusão foi: ter menos de 18 anos.

No decorrer da pesquisa, estivemos atentos às possibilidade/necessidades de escutar outros segmentos da comunidade escolar. Sendo a coleta deste tipo de dado qualitativo um ponto nevrálgico desta fase da pesquisa, buscamos trabalhar em sintonia com os ensinamentos de Mason (2002), quando destaca que:

A realização de entrevistas qualitativas exige uma grande preparação intelectual, planejamento e capacidade de lidar com a dinâmica social. Ao invés de produzir uma lista estruturada de perguntas, você precisa de mecanismos que lhe habilite intelectualmente para a tomada de decisões imediatas sobre o estilo, o escopo e a sequência das perguntas, pois, durante a entrevista, as decisões precisam ser tomadas e postas em prática rapidamente, mas devem ser estratégicas considerando aquele momento. Enfatizo que é necessário fundamentar suas decisões no quebra-cabeça intelectual de suas questões de pesquisa. Porém, isso não significa que você deva produzir antecipadamente um roteiro rígido de entrevista, ou tentar antecipadamente conceber tudo que provavelmente estará interessado. Isso significa que você precisa ser claro o suficiente para reconhecer o que pode lhe interessar e poder julgar o que buscar nas entrevistas. (MASON, 2002, p. 68, tradução nossa)³

³ No original: A great deal of intellectual preparation is required for qualitative interviews, and you will also need to plan for and handle the social dynamics. [...] you are highly unlikely to find yourself producing a structured list of questions which you can simply reel off in the interview. Instead, you need to develop a mechanism to help you to devise the intellectual skills you will need to make on-the-spot decisions about the substance and style, scope and sequence of questions outlined above, for while the decisions have to be made and acted upon quickly, they should nevertheless be strategic and considered rather than ad hoc and idiosyncratic. I have emphasized the need to ground your decisions in your intellectual puzzle and your research questions. Although this does not mean that you should produce a rigid interview structure in advance, or that

Para as entrevistas, adotamos um roteiro básico, disponível no Apêndice A, contendo questões com vistas a captar pistas e identificar vulnerabilidades sociais vividas e recursos mobilizados pelos estudantes e suas famílias durante o percurso escolar. Assim, por exemplo, foram elaboradas questões com o fito de identificar possíveis relações entre as vulnerabilidades identificadas e os investimentos feitos pelos ex-estudantes e seus familiares na construção das trajetórias escolares.

Embora a adoção do roteiro vise o monitoramento da coleta de dados, durante as entrevistas, não foram tratados como roteiros rígidos, nem com uma sequência estanque a ser seguida. Como aponta Mason (2002), as entrevistas foram conduzidas de forma a deixar que o entrevistado fale livremente sobre o tema. O roteiro, junto com o conhecimento da bibliografia e dos entrevistados, serviram de balizas sinalizadoras dos objetivos da entrevista, evitando que o entrevistador deixasse escapar possibilidades de coletar informações importantes e, desse modo, evitando ou minimizando o surgimento ou a manutenção de algumas lacunas que poderiam ser sanadas durante a entrevista.

Para as entrevistas semiestruturadas, foi elaborado um roteiro preliminar, usado na realização de um entrevista piloto, este serviu para calibração do instrumento com a submissão a ajustes e reformulações de acordo com os resultados da entrevista piloto e sua análise preliminar, sendo que os dados dessa entrevista ficaram de fora da análise desta pesquisa.

Uma das características dos roteiros de entrevistas e, particularmente, de entrevistas semiestruturadas voltadas à coleta de dados qualitativos, é a preferência por roteiros abertos, as quais ajudem na fluência das entrevistas, de forma que, sem tirar o protagonismo da pessoa entrevistada, permite que quem entreviste possa balizar os temas tratados de acordo com os objetivos que motivaram a entrevista, que, no nosso caso, pode confundir-se com os objetivos da pesquisa.

As questões apresentadas no roteiro (Apêndice A) foram elaboradas de forma a nos fornecer dados capazes de nos conduzir a respostas sobre os objetivos geral e específicos da pesquisa. Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, dependendo das respostas dos entrevistados, nem sempre precisamos usar todas as questões nas entrevistas. Ademais, novas questões foram incorporadas antes ou durante a realização das entrevistas, sempre que necessário, para melhor responder aos objetivos da pesquisa.

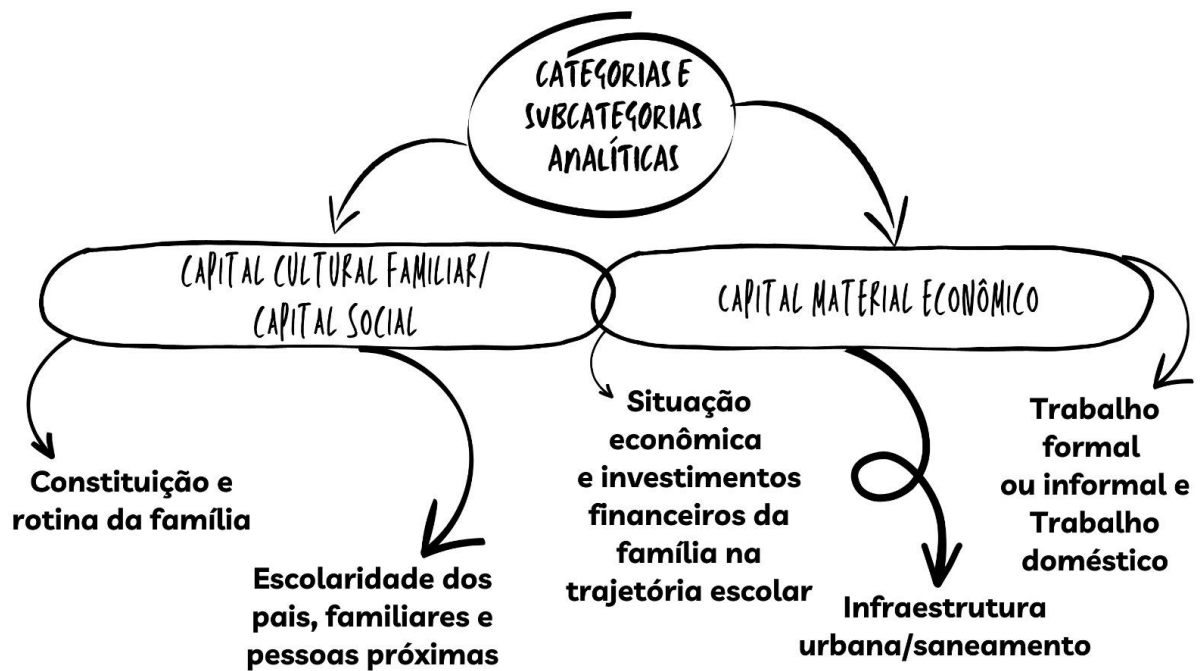
you must try to anticipate everything in which you are likely to be interested, it does mean that you need to be clear enough about recognizing what you might be interested in to be able to judge what to pursue in the interviews.

2.7 CATEGORIAS ANALÍTICAS

Tratando-se de uma metodologia qualitativa, com dados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2010a), em conformidade com Bardin (2016) e atentos à necessidade de distanciamento do pesquisador e da busca pela autodefinição dos entrevistados (SARTI, 2004), fizemos a opção de utilizar as categorias analíticas que emergiram nas falas dos participantes. Para isso, no momento das transcrições, consideramos não apenas a mera ocorrência, mas a importância que o entrevistado dava ao tema. Assim, alguns temas, no decorrer das audições e pré-análise, acabaram emergindo como categorias, cuja seleção para esta pesquisa foi pautada pelo diálogo destas categorias com o tema central, a saber, o investimento familiar na trajetória escolar, no contexto de vulnerabilidades sociais.

Esse percurso nos levou a duas grandes categorias: 1) capital cultural familiar/capital social; e 2) capital material econômico. Em constante diálogo entre si e também com outros fatores do cotidiano das famílias e ex-estudantes considerados, estas categorias podem ser melhor analisadas se fracionadas em subcategorias, sendo assim, na categoria 1) capital cultural familiar/capital social, emergiram as subcategorias: escolaridade de pais e familiares; escolaridade de pessoas do relacionamento cotidiano. Já na categoria 2) capital material econômico, emergiram as subcategorias: situação econômica e investimentos financeiros da família na trajetória escolar; infraestrutura urbana/saneamento; trabalho formal ou informal e trabalho doméstico.

Figura 1 – Mapa mental: categorias analíticas



Elaborado pelo autor.
Fonte: Dados de pesquisa.

Destaca-se que, por se tratar de uma abordagem qualitativa, a definição das categorias e dos descritores não esteve atrelada à sua ocorrência numérica e sim ao diálogo destas com os objetivos da pesquisa, ou seja às suas relações com demandas por investimentos familiares para a construção da trajetória escolar de estudantes em contexto de vulnerabilidades sociais.

Em todas as categorias, há um diálogo quase constante com as dimensões financeiras, tempo, mobilidade urbana e convivência familiar que, operando dentro de cada categoria, podem resultar em novos recursos e/ou em demandas por novos ou pelo rearranjo dos investimentos das famílias e/ou dos filhos para a manutenção da condição de estudante, podendo atuar como mecanismos de pressão da seleção apontada por Bourdieu (2007), ou em períodos fora da escola, como aponta Zago (2012).

No diálogo entre vulnerabilidades sociais e educação, as categorias acima dispostas passam pelos três eixos analíticos apontados por Stoco (2011) como [...] “fontes de diferentes desigualdades educacionais: o acesso à educação, as condições extra-escolares e as condições intra-escolares [...]” (STOCO, 2011, p. 15), entendendo que, como chama atenção Peregrino (2006), dentro da mesma escola podem ser produzidas trajetórias desiguais de acordo com o estatuto social dos sujeitos.

Essas categorias são também chaves para a tentativa de entender os sentidos que os entrevistados atribuem à educação, considerando que, como afirma Fonseca (1994), entre setores da população onde falta estabilidade salarial e escola de qualidade, “[...] emerge uma visão de mundo em que, logicamente, outras formas de socialização – emprego e “circulação” social – permanecem tão adequadas quanto a escolarização como preparo para a vida adulta” (FONSECA, 1994, p. 155).

a) Capital cultural familiar/capital social

“Capital cultural familiar/capital social” implicações entre o contexto de vulnerabilidades sociais e as condições de transmissão deste capital entre os estudantes imersos no contexto estudado e seus ciclos de relacionamento, sobretudo nas condições de transmissão doméstica do capital cultural familiar (BOURDIEU, 2007).

Os descritores desta categoria foram estabelecidos, por um lado, pelos níveis de formação escolar de pais e demais familiares ou pessoas do convívio diário com aquelas que vivem a condição de estudante; e por outro lado, pelas relações presentes na rotina familiar e do estudante, influências, inspiração e suportes ocorridos nessas relações.

Assim emergiram as subcategorias: constituição e rotina da família; escolaridade dos pais, familiares e pessoas próximas. Aqui o objetivo foi discutir se e como o contexto de vulnerabilidade exerce influências sobre as condições de transmissão do capital cultural familiar.

b) Capital material econômico

Evitando correr os riscos de fugir dos objetivos ou possibilidades concretas da pesquisa, na categoria “capital material econômico”, não buscou-se tratar de quantitativos, ou correspondentes monetários destes capitais, mas do diálogo destes com as demandas de investimentos necessários à construção da trajetória escolar. Nela emergiram as subcategorias: situação econômica e investimentos financeiros da família na trajetória escolar; infraestrutura urbana/saneamento; trabalho formal ou informal e trabalho doméstico.

Situação econômica e investimentos financeiros da família na trajetória escolar - nesta subcategoria, a partir dos relatos, buscamos conhecer a percepção que o estudante tinha da condição econômica da família e de outras demandas por investimentos financeiros que a família precisou responder para a construção da trajetória escolar deste estudante.

Infraestrutura urbana - esta subcategoria emergiu a partir da convergência entre uma constatação de Pinto (2017) e os relatos dos entrevistados da presente pesquisa. Pois, enquanto Pinto (2017) se limitou a identificar o saneamento básico como um dos problemas apontados pelos moradores do bairro de Itacaranha, onde não apenas está situado o colégio, mas também onde reside e transita parte significativa dos seus estudantes, nossos entrevistados apontaram, junto a estes problemas, desdobramentos em relação à trajetória escolar, o que nos levou a adotar “infraestrutura urbana” como uma das subcategorias de análise.

Para esta subcategoria, adotamos como descritores a falta de pavimentação e/ou saneamento básico nos caminhos que separam a casa da escola; o acesso à água potável e ao esgotamento sanitário nas residências, a precariedade na segurança e dos transportes públicos. A questão que se quer responder aqui é se, como, e em que medida, estas deficiências marcam a rotina do estudante e da família, e se estas podem impactar na perda ou necessidade de novos investimentos familiares para manutenção da trajetória escolar.

Trabalho formal ou informal - nesta subcategoria, buscamos identificar, de um lado, as motivações para que os estudantes entrassem ou não no mercado de trabalho enquanto cursava o ensino médio, e por outro, o que é central para os objetivos desta pesquisa, as possíveis implicações desta entrada na trajetória escolar.

Trabalho doméstico – aqui, também buscamos identificar possíveis implicações de sua ocorrência na construção da trajetória escolar dos entrevistados.

Esse conjunto de categorias e subcategorias, que como dito anteriormente, emergiram das falas dos ex-estudantes entrevistados, nos permitiu construir uma análise mais efetiva do contexto de vulnerabilidades sociais em que estes viviam e as implicações deste contexto na construção de suas trajetórias escolares, entendendo-as, também, como uma construção social, conforme veremos no capítulo seguinte.

3 TRAJETÓRIA ESCOLAR SOCIALMENTE CONSTRUÍDA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

Considerando, como Castro (2018), a trajetória escolar não apenas como uma construção individual, mas também como uma construção social, buscamos, neste capítulo, descrever os sujeitos, os familiares, o Colégio, e o pesquisador, ambientados no contexto de vulnerabilidades sociais em que estão (ou estiveram) inseridos. Para isso, tomamos como base dados das entrevistas, bibliografia sobre a região, observações de campo, elementos autoetnográficos, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o mapa de Vulnerabilidades Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

O recorte geográfico engloba quatro bairros marcados pelas vulnerabilidades sociais, dois nos quais o pesquisador viveu enquanto estudante secundarista (equivalente ao atual ensino médio) e dois nos quais atuou como professor. O primeiro deles é o bairro do Calabar, onde o pesquisador viveu parte da infância e o começo da juventude, entre 1976 e 1997. Trata-se de uma comunidade que faz limite ou está próximo de áreas nobres da cidade do Salvador, a exemplo das avenidas Centenário e Sabino Silva, do Alto de São Lázaro, dos bairros Barra e Ondina, situadas a menos de 4 quilômetros do Centro da cidade.

Depois os bairros de Ilha Amarela e Itacaranha; tratam-se de bairro do Subúrbio Ferroviário de Salvador, distante cerca de 14 quilômetros do centro da cidade. Ilha Amarela foi o bairro onde o pesquisador morou durante parte da juventude entre 1987 e 1995, aí inclusos os anos finais do ensino médio e parte do período da graduação. O bairro de Itacaranha é onde está localizado o Colégio onde estudaram os entrevistados, ele aparece junto com Ilha Amarela pela coincidência em relação aos dados do IBGE e à proximidade geográfica. Já o Bairro de Pirajá, que é separado da Ilha Amarela pela reserva ecológica do Parque São Bartolomeu, é o bairro que abriga outra unidade escolar onde o pesquisador atuou, como professor do ensino médio, entre 2006 e 2009.

Em relação aos ex-estudantes entrevistados, cinco moravam em Itacaranha, o mesmo bairro do Colégio lócus da pesquisa, três no Alto da Santa Terezinha, três no Rio Sena e apenas um em Plataforma. Sendo que os índices de Pirajá, Ilha Amarela, Itacaranha, Rio Sena e Alto da Santa Terezinha estão sempre dentro da mesma classificação e apenas os de Plataforma são um pouco melhores. Assim, quando o índice de vulnerabilidades de Plataforma se apresenta como “alto” o dos demais bairros aparecem como “muito alto”.

Conforme mostram as tabelas 1 e 2, elaboradas com base nos dados dos censos de 2000 e 2010, disponíveis no site do IPEA (2016), tanto os locais de moradia do pesquisador (quando

estudante) quanto de atuação como professor são marcados pela presença de vulnerabilidades sociais, com pouca variação dos índices de uma localidade para outra.

Tabela 1 – Comparativo de índices e subíndices dos bairros – Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)
Censo de 2000

| índices e subíndices | Calabar | Ilha Amarela e Itacaranha | Pirajá |
|--|----------------|--------------------------------------|---------------|
| IVS | 0,451 | 0,503 | 0,542 |
| Infraestrutura Urbana | 0,338 | 0,466 | 0,486 |
| Capital Humano | 0,504 | 0,538 | 0,615 |
| Renda e Trabalho | 0,511 | 0,513 | 0,526 |
| If Urb. 1/ sm, gasta mais de 1 hora para o trabalho | 10,23 | 29,89 | 19,2 |
| Cap. Hum. 6 a 14 anos sem ir à escola | 3,15 | 4,85 | 5,36 |
| % de mães chefes de família, sem ensino fundamental completo e com filho menor de 15 anos de idade | 55,97 | 48,04 | 67,13 |
| Analfabeto com 15 anos ou mais | 8,74 | 6,45 | 7,17 |

Elaborada pelo autor.
Fonte: IPEA (2016).

Comparando o IVS das UDHS (Unidades de desenvolvimento humano) onde estão inseridas as localidades aqui consideradas, vemos que, tanto em 2000 como em 2010, Itacaranha e Ilha Amarela aparecem os mais altos IVS, indicando uma vulnerabilidade maior em relação aos outros dois bairros considerados. Em 2000, o menor IVS foi do Calabar, e em 2010, o de Pirajá.

Tabela 2 – Comparativo de índices e subíndices dos bairros - IVS Censo de 2010

| índices e subíndices | Calabar | Ilha Amarela e Itacaranha | Pirajá |
|---|----------------|----------------------------------|---------------|
| IVS | 0,345 | 0,394 | 0,434 |
| Infraestrutura Urbana | 0,279 | 0,422 | 0,428 |
| Capital Humano | 0,337 | 0,358 | 0,486 |
| Renda e Trabalho | 0,419 | 0,403 | 0,389 |
| If Urb. 1/ sm, gasta mais de 1 hora para o trabalho | 10,23 | 29,89 | 19,21 |
| Cap. Hum. 6 a 14 anos sem ir à escola | 2,58 | 1,92 | 5,22 |
| % mães chefes de família, sem ensino fundamental completo e com filho menor de 15 anos de idade | 35,86 | 35,2 | 46 |
| Analfabeto com 15 anos ou mais | 5,92 | 4,46 | 4,97 |
| 15 a 24 anos, nem estuda nem trabalha, renda inferior a meio salário mínimo | 9,89 | 13,49 | 15,09 |

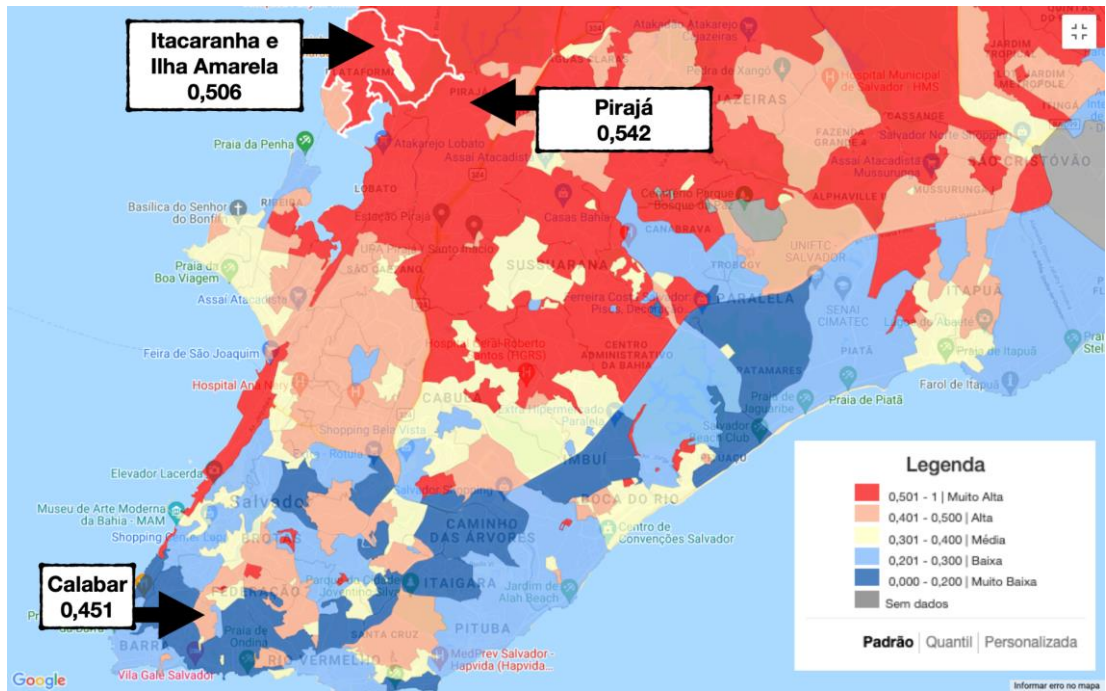
Elaborada pelo autor.
Fonte: IPEA (2016).

Desmembrando o IVS, Itacaranha e Ilha Amarela continuam com os maiores índices nos IVS Infraestrutura Urbana, IVS Capital Humano e IVS Renda para o ano de 2000, sendo que, em 2010, só não teve o maior índice na variável IVS Renda e Trabalho, na qual foram superadas apenas pelo Calabar.

Mas talvez o maior diferencial em relação a essas localidades seja o fato de Itacaranha e Ilha Amarela serem, no geral, limítrofes com regiões de índices semelhantes ou piores, enquanto o Calabar aparece como uma “ilha” em meio a localidades menos vulneráveis, como pode ser visto na comparação dos mapas I e II. A exceção à regra são os vizinhos, conjuntos Senhor do Bonfim e Conjunto Baía de Todos os Santos, que aparecem como oásis envoltos pela

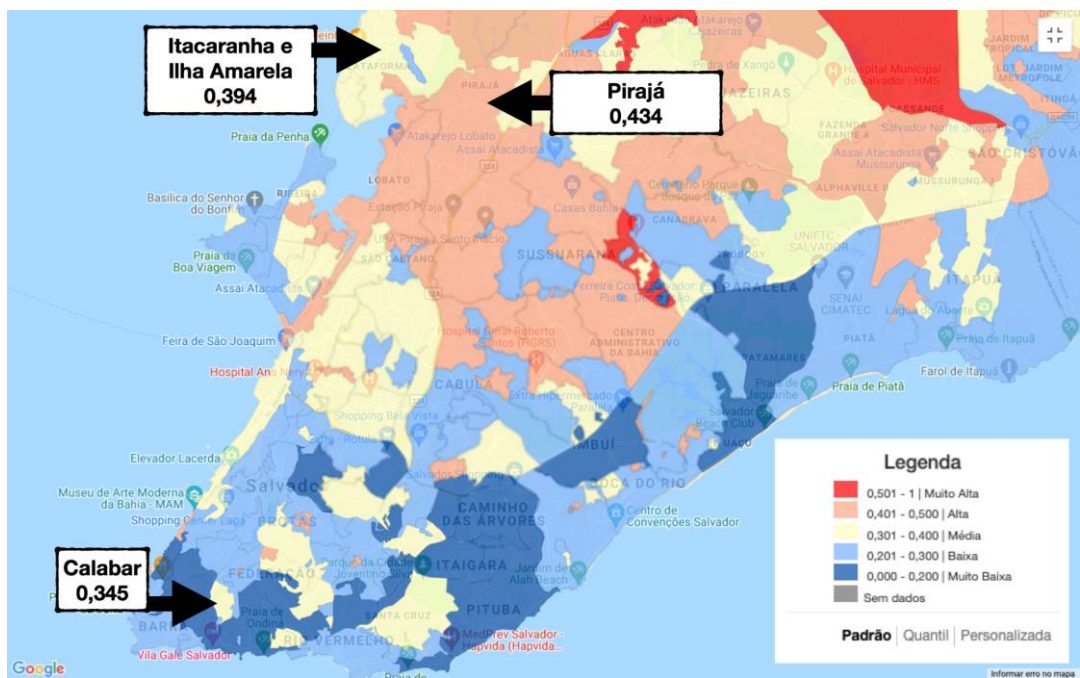
área que engloba Ilha Amarela, Itacaranha e Plataforma, apresentando sempre índices melhores que estas três localidades.

Figura 2 – Mapa do IVS - Salvador - Censo de 2000



Fonte: IPEA (2016, com adaptações)

Figura 3 – Mapa do IVS - Salvador - Censo de 2010



Fonte: IPEA (2016, com adaptações)

Ambientado nesse contexto, amparamo-nos em outro conceito de Bourdieu (2007) que nos ajudará a delinear a pesquisa em termos teóricos e metodológicos: “Capital social” parece ganhar relevância para nossa compreensão das trajetórias escolares e participação da família. Na definição de Pierre Bourdieu, capital social é:

Conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmo), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2007, p. 67)

Refletir sobre esse conceito, inserido no contexto estudado, nos sinaliza para uma sobreposição de efeitos das vulnerabilidades sociais concentradas em determinado espaço geográfico uma vez que, por um lado, a conversão do capital cultural em capital financeiro depende de uma rede de relações, como afirma Bourdieu (2007, p. 67): “O volume do capital social que um agente individual possui depende [...] da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.”.

Portanto, não podemos deixar de considerar que o baixo capital social pode se constituir em uma dificuldade a mais para a superação e/ou convívio com vulnerabilidades sociais que podem impactar negativamente na trajetória escolar dos sujeitos. Importante destacar que tanto os índices das áreas destacadas neste estudo quanto os das localizadas em suas fronteiras tiveram sensíveis melhoras na comparação dos dados de 2000 com 2010. Inicialmente, é possível inferir que isso pode se traduzir em melhoria da qualidade de vida e também ampliação das possibilidades de investimentos familiares na educação de seus filhos.

Embora só uma pesquisa voltada a esse objetivo possa analisar como e se essas melhorias apontadas nos índices acima repercutiram no investimento familiar na trajetória dos estudantes da região, cabe também registrar que, em parte do período em questão, vigorava no Brasil o Programa Bolsa Família, destinando um valor mensal às famílias que mantinha seus filhos na escola, e que exigia um acompanhamento maior da família em relação à vida escolar de crianças e adolescentes, papel geralmente desempenhados por mulheres que como afirmam Silva e Costa (2015):

As mulheres mães estão presentes, de fato, na trajetória escolar dos seus filhos, o que se constatou, em regra, pela presença nas reuniões da escola, entre outras

atividades desenvolvidas no ambiente escolar [...] demonstraram que aprendem e se relacionam com a escola de acordo com a realidade vivida e as condições concretas da própria vida, bem como que o título escolar é considerado estratégia de ascensão social, destacando, sobretudo, o diploma universitário, enquanto instrumento que compõe o enredo da escolarização. (SILVA; COSTA, 2015, p. 86)

Embora não tenhamos dados sobre o tempo de deslocamento dos estudantes para suas escolas, não podemos desprezar a hipótese de que a variável composta pelo percentual de pessoas vivendo em domicílios com renda per capita inferior a meio salário mínimo e que gastam mais de uma hora até o trabalho tende a sinalizar para uma menor disponibilidade de tempo para outras atividades, entre elas a convivência diária dos membros da família, tempo indispensável à transmissão doméstica do capital cultural, particularmente do capital cultural institucionalizado, fenômeno, segundo Bourdieu, desprezado pelos economistas que:

Deixando de colocar as estratégias de investimento escolar no conjunto das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução, sujeitam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, saber, a transmissão doméstica do capital cultural. (BOURDIEU, 2007, p. 73)

Observando-se a variável do deslocamento, nota-se que os menores índices estão com Calabar, sendo seguido por Pirajá e por último estão Itacaranha e Ilha Amarela. É importante destacar também que os índices dessa variável para 2010 mantiveram-se os mesmos de 2000, mostrando como a mobilidade e/ou a oferta de trabalho próximos às moradias não tiveram alterações significativas de um censo a outro.

Situadas as localidades no mapa das vulnerabilidades sociais, entraremos agora nos elementos autoetnográficos. Na década de 1940, minha mãe, mesmo ainda sem o segundo grau, trabalhou em uma fazenda onde ensinou as primeiras letras à filha de um fazendeiro, no semiárido baiano, mas os filhos de trabalhadores e agregados desta fazenda não tiveram esses privilégios, no período em que, como assinala Peregrino (2012), o Brasil iniciava seu processo de industrialização dando início a “[...] uma lenta e peculiar expansão [do ensino], que terá no período de 1946 até 1964 seu momento mais expansivo [...]” (PEREGRINO, 2012, p. 331).

Mais tarde, na década de 1970, quando morávamos no Calabar, poucos dos nossos vizinhos frequentavam a escola. Entre as exceções, a maioria tinha como horizonte concluir o antigo primário, alguns pleiteavam cursar o Ensino Fundamenta II, um ou outro almejava o

ensino médio⁴. Mas não me lembro de nenhum falando em faculdade, situação que se não explica, pelo menos não difere muito, da revelada pelo dos censos de 2000 quando 55,97% das mães chefes de família, com filho menor de 15 anos de idade não possuíam o ensino fundamental completo (IPEA, 2015).

No campo teórico, para entender melhor a limitação do horizonte de estudo de jovens e crianças da comunidade, cabe aqui recorrer ao conceito de *habitus*, considerando sua relação com as condições materiais de existência, como aponta Bourdieu (1983), e tomando de empréstimo as palavras deste autor, que define *habitus* como um “[...] sistema de disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Esse “sistema de disposições” operam gerando, e ao mesmo tempo determinando, os objetivos a serem alcançados e caminhos a serem trilhados pelos agentes, à medida que estes se orientam por um repertório prévia e socialmente construído no seio do grupo social. Ainda considerando as condições materiais, Setton (2012), refletindo sobre disposições híbridas de *habitus*, destaca o crescimento do mercado de bens simbólicos no Brasil, a partir da década de 1970, e sua relação com uma nova configuração social.

Assim, para crianças e jovens do Calabar, naquele contexto, a diversão girava em torno do futebol, da praia e das brincadeiras de rua. A leitura se resumia aos deveres de casa e volta e meia a uma revista doada por alguém ou encontrada em vasos de lixo dos bairros vizinhos.

Durante muito tempo, a única televisão na rua era na casa de uma tia, onde todos se reuniam para assistir ao Jornal Nacional e depois à novela das oito, ou ao programa de Silvio Santos aos domingos. Só no final daquela década e começo dos anos 1980, a maioria das casas passaram a ter televisão, todas em preto e branco. Lá em casa, só por ocasião da copa do mundo de 1982, minha mãe comprou um TV Philips portátil de 14 polegadas, mas preferimos assistir aos jogos na casa da mesma tia, que também no embalo da copa, trocou a em preto e branco de 20 polegadas por uma colorida do mesmo tamanho e continuou sendo ponto de confluência na hora de assistir aos programas mais importantes.

⁴ Em função das diversas mudança das nomenclaturas ao longo da História do Brasil, para facilitar o entendimento do leitor, doravante, salvo exceções necessárias, adotaremos a nomenclatura atual na qual a antiga a Alfabetização se juntou ao Primário, que ia da 1ª a 4ª série, para compor o ciclo denominado de ensino fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano. O antigo Ginásio que ia da 5ª a 8ª equivale hoje ao ensino fundamental II, indo do 6º ao 9º ano, e por fim, o antigo Ensino Secundário ou Segundo Grau, transformou-se no atual ensino médio.

Dessa forma, a mídia vai entrando em mais lares, alargando sua grade de programação e ocupando cada vez mais espaço no cotidiano das famílias, especialmente dos que passavam mais tempo em casa. Também, no mesmo período, as casas começam a ter toca-discos e com eles não só o hábito de ouvir músicas, mas de comprar, trocar e emprestar discos.

Se para crianças e jovens que não frequentavam a escola a penetração do mercado cultural pode representar talvez a primeira influência no *habitus* de origem exterior à família e à comunidade, para os estudantes, seria mais uma influência além da escola na formação do *habitus*, como assiná-la Setton (2012).

Não há uma centralidade da matriz escolar na construção de disposições de *habitus* entre os jovens pesquisados, bem como foi possível identificar a emergência de novas autoridades culturais com poder socializador. Enfatizei o mercado de cultura disponibilizado pelas mídias. São eles que vêm ocupando um lugar de destaque na formação do gosto de amplos segmentos da população e, dessa forma, aos poucos contribuindo para pensar o caráter híbrido da formação e das disposições de *habitus* do jovem na contemporaneidade. (SETTON, 2012, p. 52)

Em Salvador, minha mãe desempenhou algumas funções na área de educação. Trabalhou como professora do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)⁵, como funcionária de uma escola privada, e por fim, como auxiliar administrativa de escolas públicas, exercendo essa função primeiro em um colégio no Bairro da Santa Cruz e depois de nossa mudança, sendo removida a pedido para uma escola do Subúrbio Ferroviário.

Durante praticamente todo o período do final dos anos 70 ao começo do século XXI, a renda por ela obtida com os trabalhos na área de educação era complementada com o trabalho doméstico na modalidade de diarista, exercendo a função de costureira. Já o trabalho não remunerado da tripla jornada era criar dois filhos homens e, por alguns anos, uma sobrinha órfã de mãe. Essa parte da jornada em grande medida lhe era aliviada, porque os três logo foram instruídos a realizar as tarefas domésticas, as quais eram divididas e, via de regra, cumpridas no período em que a matriarca trabalhava fora do lar.

Morando em bairros marcados pela violência, pela baixa escolarização dos moradores, carência de serviços públicos, falta de pavimentação e onde o Estado malmente chegava pelas mãos da polícia, a matriarca sabia, tal qual uma jovem mãe citada por Fonseca (2000), que não precisava se “preocupar” com a segurança dos filhos quando saía para trabalhar, pois os “guris” estavam vigiando a rua.

⁵ O Mobral foi um programa de alfabetização criado pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante a vigência da Ditadura Militar e funcionou até o ano de 1980 (SOUZA, 2016).

Mas, dialeticamente, ainda assim, e exatamente por isso, além da preocupação com a educação dos filhos, nossa mãe também buscava controlar as amizades, restringindo-as aos mais próximos ou às pessoas ligadas à Igreja Católica que frequentamos. Uma estratégia assinalada por Silva e Costa (2015) quando afirmaram que:

As referidas mães se empenharam em afastar os filhos da violência que existe no espaço de seu bairro, apontam seu papel de mãe em direção ao cumprimento do dever de proporcionar referências sociais alocadas na lógica do trabalho e das suas religiões aos seus descendentes, munindo-os de habilidades para uma inserção social considerada adequada por elas. (SILVA; COSTA, 2015, p. 87)

A exemplo do que mostra a literatura, a matriarca parece ter orientado a escolha dos colégios seja para si própria ou para os filhos e a sobrinha pelo critério da qualidade da instituição. Colocou a sobrinha para iniciar os estudos com bolsa de 100% na escola particular em que trabalhava e posteriormente fez o mesmo com o caçula, o qual para tanto teve que repetir a terceira série do primário, mesmo tendo sido aprovado para a quarta na escola pública que estudava.

Naquele contexto, as escolhas se enquadram na assertiva de Nogueira (2012) que, amparada em Dubet, afirma:

Num contexto de massificação escolar, as famílias reivindicarão “legitimamente”, para seus filhos, tipo de formação, estabelecimento de ensino e muitas vezes sala de aula julgados mais eficazes. Disso resulta a constituição de mercado escolar mesmo no interior da rede pública de ensino, que se torna vulneráveis à demanda social e debilitadas em seu poder de impor a pais de alunos cada vez mais transformados em usuários, “racionais”, em busca do bem mais rentável. (NOGUEIRA, 2012, p. 116)

Assim, quando nossa mãe ousou assumir uma quarta jornada durante os primeiros anos da década de 1980, retomando os estudos para cursar o ensino médio, buscou colégios de referências na rede pública estadual, matriculando-se junto com o filho mais velho no primeiro ano do ensino médio, no Colégio Estadual Raphael Serravalle e transferiu-se para o ICEIA (Instituto Central Isaías Alves) no ano seguinte, após o primogênito, que já trabalhava e acabara de se tornar pai, abandonar definitivamente os estudos.

Não podemos desconsiderar que, se a retomada dos estudos pela matriarca não teve um desdobramento na carreira profissional, mais na frente, serviu de referência na família, particularmente considerando que, como afirma Peregrino (2012), o processo de expansão do ensino ginásial iniciado na década de 1980 foi acompanhado de um contingenciamento dos

níveis subsequentes, pois, apesar da tripla jornada dragar o tempo necessário para a “transmissão doméstica do capital cultural” (BOURDIEU, 2007), naquele momento, mãe e filho mais velho e mais tarde o caçula e a sobrinha, romperam esse contingenciamento apontado pela autora.

3.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR E OPORTUNIDADES DE EMPREGO

É nossa hipótese que, no Brasil, onde – para uma vasta porção da população – não há nem estabilidade salarial nem escola de qualidade, emerge uma visão de mundo em que, logicamente, outras formas de socialização – emprego e “circulação” social – permanecem tão adequadas quanto a escolarização como preparo para a vida adulta. (FONSECA, 1994, p. 155)

A hipótese acima foi levantada por Cláudia Fonseca no ano em que, com 24 primaveras, comecei minha graduação em história. Ela diz muito sobre a relação de nossa família com a educação, pois nem a ida de meu irmão e de minha mãe para segundo grau foram suficientes para colocar, naquele momento, esta etapa dos estudos em meus horizontes. Aos 12 anos, assim como os poucos amigos e vizinhos que estudavam, meu objetivo na época era concluir o ensino médio com 14 ou 15 anos e conseguir um emprego, como aconteceu com meu irmão e com alguns amigos e parentes próximos.

No entanto, o declínio da economia no começo dos anos 1980 fez com que esse projeto fosse transferido para quando concluísse o ensino médio e depois para a conclusão do superior, o mesmo ocorrendo inclusive para muitos de minha geração que fizeram cursos técnicos, inclusive os da antiga Escola Técnica Federal da Bahia, entre eles alguns dos meus colegas de faculdade que nunca exerceram a profissão para qual se habilitaram no curso técnico, e outros que conciliavam o exercício profissional com o curso superior em áreas distintas.

Nesse quesito, trabalhando com as formulações de Bourdieu (2007), consideramos que a conversão do capital cultural institucional em retorno econômico e social depende do capital social, o que se daria, tanto no caso dos que concluíram o ginásio quanto dos que concluíram o ensino médio (profissionalizante ou não), na conquista de um emprego, cujo acesso estaria ligado ao capital social da família, que assim como os bens materiais, são transmitidos por herança, e que, assim como os bens materiais, são via de regra mais escassos nos contextos de vulnerabilidade social.

Na construção da trajetória escolar, tivemos que enfrentar obstáculos tal qual apontado por Fonseca (1994). Dentre os mais marcantes, valem aqui os pedidos de carona, junto com primas, primos e amigos, às vezes sendo humilhados por motoristas, cobradores ou passageiros

nos coletivos, mas, na maioria das vezes, sendo acolhido de forma solidária e sorridente sem precisar pagar a passagem. Nos anos iniciais de estudo, também era recorrente a falta de dinheiro para merenda e a prática de herdar a farda e a roupa em geral de um membro mais velho da família nuclear ou extensa.

Pesquisando a relação das classes populares com a educação em comunidades de Porto Alegre, a autora aponta que:

Um primeiro obstáculo para as famílias do bairro é o custo. A escola não é, de forma alguma, gratuita. Todo o material escolar – cadernos, canetas, livros – deve ser comprado pelo aluno; nada é fornecido pelo Estado. Além disso, pede-se para os pais “colaborarem” em certas atividades escolares. (FONSECA, 1994, p. 145)

A pesquisa que levou a autora a essa constatação foi dividida em duas etapas, a primeira entre 1981 e 1983, numa localidade que classificou como “vila de invasão”, cuja população a ela caracterizou como “lumpemproletariado”; a segunda entre 1986-1991, no que ela caracterizou como “bairro trabalhador relativamente antigo”. Esses bairros guardam grandes semelhanças com os locais em que vivi no mesmo período estudado pela autora, inclusive pelas ocupações que predominavam na vizinhança: o Calabar e a Ilha Amarela.

Dos primeiros anos de escolarização, recordo as idas com minha mãe a “armazéns” do Ministério de Educação e Cultura (MEC), próximo à rua Chile ou na estação de trem da Leste, no bairro da Calçada onde comprávamos, se não todo, boa parte do material escolar a preços mais em conta. Nos dois anos em que fui bolsista na escola particular (1980-1981) em que minha mãe trabalhava, as dificuldades ampliaram-se pois, além de uma maior quantidade de materiais, seu custo era bem mais elevado.

O retorno à escola pública se deu de forma gradual, começando de forma traumática após ter uma nota adulterada no boletim e perda da bolsa, uma vez que minha mãe não trabalhava mais na instituição. Com isso, para não ver o filho novamente repetir o ano, ela buscou uma escola particular na qual fiz a recuperação do 5º ano do fundamental I (antiga 4ª série) no período das férias e cursei o 6º ano do fundamental I (antiga 5ª série) no ano letivo seguinte, o que ampliou ainda mais as dificuldades financeiras da família.

No retorno à escola pública, em 1984, o MEC já não tinha mais o programa de venda de materiais escolares, com isso uma alternativa era a compra coletiva. Recordo-me que na Escola Euricles de Matos, no bairro do Rio Vermelho, onde estudei o ensino fundamental II, os

estudantes ligados ao pessoal dos Centro Cívico⁶, além de promover algumas festas em datas comemorativas, organizava a compra coletiva de livros didáticos e paradidáticos, diretamente com as editoras.

Nesse contexto, enquanto cursava o antigo ginásio, atuei como autônomo carregando compras para usuários de supermercado ou feira livre do bairro do Chame-Chame. Desenvolvi ainda no período outras atividades, vendendo picolé, geladinho, baiianinha⁷ ou cerveja nas praias de Ondina, Barravento, Porto da Barra e Paciência. Eram formas para comprar uma roupa nova, um brinquedo ou uma merenda, enquanto planejava conseguir um emprego após a conclusão do 9º ano do ensino fundamental II (antiga 8ª série). Só depois da “frustração” de não conseguir um emprego, foi que o segundo grau, atual ensino médio, entrou nos meus horizontes.

Ao concluir o ensino médio, o momento econômico vivido pelo país em meados dos anos 80, dialeticamente, contribuiu para frustrar e reformular meus planos. Diante do alto índice, o desemprego, que somado a outros fatores, deixava as empresas “à vontade” para exigirem, para qualquer cargo ou função, dois atributos que eu não possuía. Desse modo, ao ler nos jornais ofertas de emprego onde eram exigidas “experiência” e “boa aparência”⁸, eu era tomado pela certeza de não cumprir esses pré-requisitos.

Com a crescente inflação demonstrada por Ávila (2007), corroendo a já baixa remuneração da minha mãe, chefe de família, e a população da casa ampliada com a chegada da filha e da companheira do meu irmão, lancei-me à procura de emprego. Em uma das muitas empresas que arrisquei visitar e levar um currículo escrito à mão em uma folha de papel pautado, fui selecionado para venda de carimbos, onde passei três ou quatro meses trabalhando sem receber nada além de uma comissão de 4% paga sempre atrasada e que não cobria nem o transporte. Razão pela qual limitava minha atuação aos bairros onde poderia chegar a pé.

⁶ Os Centros Cívicos foram entidades que substituíram os Grêmios Estudantis, os quais perderam autonomia organizativa, pela Lei 4464/64, passando a funcionar com a tutoria de um professor e restringindo suas ações para dedicar-se apenas a ações cívicas e recreativas, não podendo se envolver com reivindicações, sobretudo as de cunho político. Para mais sobre ver Carneiro (2008) ou Brito (2008).

⁷ A Baiianinha era um suco vendido gelado ou congelado numa embalagem plástica em formato de garrafa com cerca de 200 ml, cujo fechamento era feito no calor da uma vela.

⁸ Anos depois, participando do movimento negro, tomei conhecimento que o termo era utilizado sobretudo para promover uma auto-seleção, de forma que afrodescendentes não se apresentassem como candidatos às vagas anunciadas. Os sentidos dessa minha auto-exclusão foram traduzidos por Caetano Veloso e Gilberto Gil na letra da Haiti, na expressão “Como é que pretos, pobres e mulatos. E quase brancos, quase pretos de tão pobres são tratados.” (HAITI, 1993).

Mesmo sem uma leitura aprofundada do cenário econômico do país e global, fui aos poucos (percebendo a necessidade ou) sendo levado a alongar meus anos de estudos, pelos efeitos da reestruturação econômica:

Que acarretou incertezas e riscos face ao mercado de trabalho, notadamente instabilidade e vulnerabilidade da oferta de emprego qualificado [tendo como resultado] o acirramento da concorrência escolar e da exigência contemporânea de um percurso escolar cada vez mais longo. (NOGUEIRA, 2012, p. 115)

Mais tarde, influenciado por meu irmão que trabalhava como arte-finalista, entrei no curso profissionalizante de Desenho Técnico de Construção Civil, no Colégio Estadual da Bahia (Central). Porém, quando cursava o 3º e penúltimo ano deste curso, passei a ter mais informações sobre o ensino superior e, após conhecer relatos de ex-alunos que, mesmo aprovados em vestibulares, não podiam se matricular porque os curso técnicos não tinham em sua grade algumas matérias exigidas como pré-requisito para entrar na faculdade, resolvi mudar do curso técnico para o Científico⁹.

Se por um lado, o ambiente de trabalho de meu irmão mais velho influenciou na minha opção pelo curso técnico, por outro, as conversas com colegas, professores, funcionários, gestores do colégio e companheiros de militância estudantil apontaram o caminho da universidade, mudando meus planos, de certa forma, a contragosto dos membros da família que desejavam minha entrada imediata no mercado de trabalho, configurando-se como uma das mudanças apontadas por Petrini (2004) nas famílias modernas, quando afirma:

Muitos fatores externos à família entram em jogo para redefinir os valores e os critérios, os modelos de comportamento de cada membro, a começar pela escola dos filhos, nas diversas etapas de seu desenvolvimento, pela influência exercida pelo ambiente de trabalho do homem e da mulher, por outras instâncias formativas, grupos, clubes, associações, comunidades religiosas, cursos que podem introduzir no diálogo familiar elementos de discussão e até conflito. (PETRINI, 2004, p. 19)

Embora não seja o foco do nosso trabalho, pode ser de bom grado salientar que não podemos descartar a hipótese dessas mudanças serem respostas aos mecanismos de pressão que operam a seleção apontada por Bourdieu (2007) e/ou tentativas de se localizar nas desiguais possibilidades de trajetórias estudadas por Peregrino (2010).

⁹ O Antigo Segundo Grau era ofertado nas modalidades de técnico profissionalizante em diversas áreas ou Científico, para quem desejava entrar no ensino superior.

Naquele colégio público, assim como canta Ana Carolina (GARGANTA,1999) “[...] aprendi a me virar sozin[h]o[...]”. Nessa cadência, associando estudo, trabalhos precarizados e militância no movimento estudantil, mudanças de turno e de curso, distanciamentos e aproximações das salas de aulas, pavementei e caminhei os últimos trechos de minha trajetória para o ensino superior. Algumas peculiaridades deste percurso foram traduzidas nas linhas de Zago (2012) pesquisadora das relações escola-família nos meios populares, particularmente na afirmação:

Estar fora da escola pode representar um período de alguns meses ou anos e as razões estão, com frequência, relacionadas a condições socioeconômicas modestas ou mesmo de grande vulnerabilidade material e social, resultado de desemprego, baixos salários, com grandes reflexos na sobrevivência da família. (ZAGO, 2012, p. 141)

Inseridas no contexto socioeconômico em que vivíamos, as vulnerabilidades sociais geraram distanciamentos temporários da vida escolar, a exemplo do apontado pela autora, o que, associado com a estratégia de mudança de curso pelo desejo de alcançar o ensino superior, resultou no alongamento do tempo de conclusão do ensino médio de três para seis anos, numa realidade assimétrica a de famílias das classes médias que disponham de “[...] um arsenal constituído de materiais paraescolares e de dispositivos de terceirização da ajuda doméstica.” (NOGUEIRA, 2012, p. 122).

Mas, nem somente os afastamentos foram responsáveis pelos anos repetidos naquela trajetória escolar. A consciência das deficiências do colégio e a aposta na luta estudantil como ferramenta para alterá-la foram motivadores de duas reprovações. A primeira, em 1988, quando tomei a decisão de não realizar as provas de recuperação e trabalhos para as matérias que passaram boa parte do ano sem professor.

A segunda reprovação foi em 1990, quando os estudantes, reunidos em assembleia geral, decidiram anular o ano letivo devido a três fatores que deixaram o colégio sem aulas durante boa parte do ano. Primeiro porque durante todo o primeiro semestre e boa parte do segundo, havia um grande número de disciplinas sem professores para ministrá-las; segundo, uma reforma que se arrastava em parte dos prédios impondo rodízios ou suspensão de aulas. Já o terceiro fator, que atingiu toda a rede, foi o impasse entre o governo do estado e os professores que levou a categoria a deflagrar algumas paralisações e uma greve naquele ano.

Em 1991 a incapacidade de conjugar trabalho e estudos, particularmente no final do ano, quando aumentaram as demandas das duas atividades, resultou na terceira reprovação. Apesar desses percalços, no ano seguinte, ainda conciliando estudo e trabalho, concluí o ensino

médio e logo fui aprovado no vestibular, ingressando em 1993 no ensino superior aos 23 anos no curso de Agronomia no interior do Estado, retornando à Salvador no ano seguinte para cursar História por não ter conseguido emprego para manter-me, em família, em Juazeiro.

Apesar das vulnerabilidades sociais e obstáculos, não seria exagero afirmar que nossa família figura quase como uma exceção num cenário em que grande parte da população não tinha acesso à escola, pois enquanto “[...] somente 15% das crianças brasileiras chegam a ingressar no segundo grau [...]” (FONSECA, 1994, p.145), os três conseguiram acessar o ensino médio antes mesmo do direito ao ensino básico ser universalizado com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996.

3.2 UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO

A década de 1990 inicia-se com mudanças importantes no cenário político nacional e internacional. Em relação à escola, o projeto de universalização do ensino fundamental, no marco da massificação da instituição escolar, sai vencedor no país (PEREGRINO, 2010).

Foi durante os anos de faculdade que vivenciei os primeiros passos da expansão e obrigatoriedade do ensino básico, previsto na LDB de 1996. A universalização do acesso a esta etapa, no entanto, não foi capaz de acabar com as diferenças de desempenho na construção de trajetórias escolares de indivíduos inseridos em diversos contextos sociais. Pois, além do arbitrário cultural adotado a ser inculcado num sistema educacional a ser definido pela classe ou grupo dominante, dentro dos seus padrões e de acordo com seus interesses, sendo, portanto, mais familiares aos membros desse grupo, o que favorece a sua assimilação (BOURDIEU; PASSERON, 2014), uma série de outros fatores também exercem influências nessas trajetórias.

Nesse caminho, Stoco (2011) assinala que “[...] as diferenças de acesso a um determinado padrão de cultura escolar são amplificadas pelas formas distintas em que grupos sociais diferentes se vinculam e se relacionam com a instituição escolar no processo de ensino. Essas distinções são sintetizadas na forma de desempenho escolar (notas)” (STOCO, 2011, p. 17).

O autor destaca que:

Desde a década de 40 e 50, do século passado, a universalização da escolaridade em países europeus e nos EUA não eliminou os altos índices de desigualdades no sucesso escolar, nesses países. Gerou inúmeros estudos que demonstraram que a estrutura do ensino possui pelo menos três eixos de explicação para esta desigualdade educacional: condições de acesso, fatores intra-escolares e fatores extra-escolares. (STOCO, 2011, p. 158)

Seguindo os passos desse autor, encontramos no conceito de vulnerabilidade social uma importante ferramenta para analisar como famílias e alunos de escolas públicas atuam na construção da trajetória escolar de seus filhos em contextos sociais, escolares e familiares, complexos, nos quais muitas vezes faltam condições básicas para o desenvolvimento do aprendizado e permanência nos estudos, ou até mesmo, condições básicas de sobrevivência.

Em sua tese de doutorado, Stoco (2011), demonstra a pertinência do uso do conceito de vulnerabilidade social nos estudos sobre educação:

Os vínculos entre vulnerabilidade social e educação em nossa proposta analítica (tese) consideram a educação tanto como ativo que permite o enfrentamento de vulnerabilidades sociais, particularmente o risco à pobreza, que em determinadas condições sociais se transforma em importante capital humano, social e cultural, como passivo social que acaba por determinar, por meio dos mesmos capitais, a deterioração das condições de existência. Isso ocorre porque a relação entre os ativos, capitais e estrutura de oportunidades é determinada historicamente e pode ser evocada apenas, na medida em que referenciamos o espaço social estudado. No caso da educação isto significa observar três eixos analíticos, todos eles fontes de diferentes desigualdades educacionais: o acesso à educação, as condições extra-escolares e as condições intra-escolares. (STOCO, 2011, p. 15).

Medir ou mensurar os impactos das vulnerabilidades sociais nas trajetórias escolares é não somente uma importante tarefa como também um grande desafio que exigiria tempo e recurso muito além dos disponíveis para esta pesquisa. Nessas circunstâncias, a presente pesquisa toma o conceito de vulnerabilidade social não como instrumento de medição, mas como ferramenta para tecer e analisar a rede resultante do entrelaçar entre as vulnerabilidades, e os investimentos por parte dos estudantes e suas famílias ao longo da vida e construção da sua trajetória escolar.

Para isso, buscamos descrever de maneira analítica as ações dos estudantes e suas famílias para construir suas trajetórias escolares assegurando habilitação de ingresso ao ensino superior. Partimos das variáveis destacadas pelo autor como importantes ao desempenho da função educacional da família, mas também identificamos nas entrevistas com estudantes e familiares, quais destas ou mesmo outras que, destacadas ou não na literatura, tenham impactado no esforço necessário para a construção da trajetória escolar, partindo do pressuposto de que estas vulnerabilidades podem dragar recursos e possibilidades já escassos a este público.

3.3 PÚBLICO ESTUDADO

A Sociologia da Educação tem se dedicado ao estudo de importantes variáveis que intensificam as desigualdades educacionais ou promovem reparação e suas consequências no âmbito das trajetórias escolares. O crescimento das grandes cidades e o aumento de bairros periféricos, pouco assistidos por políticas públicas eficazes, direciona os estudos dedicados à educação para aspectos que a sociologia urbana tem enfatizado: as influências do território sobre as oportunidades educacionais. A guetificação dos bairros, a pobreza social, a violência policial e a violência do tráfico são elementos relevantes para se pensar os efeitos e resultados disso na distribuição de oportunidades educacionais. Dentro dessas vulnerabilidades econômicas e sociais está agregado o fator estigma.

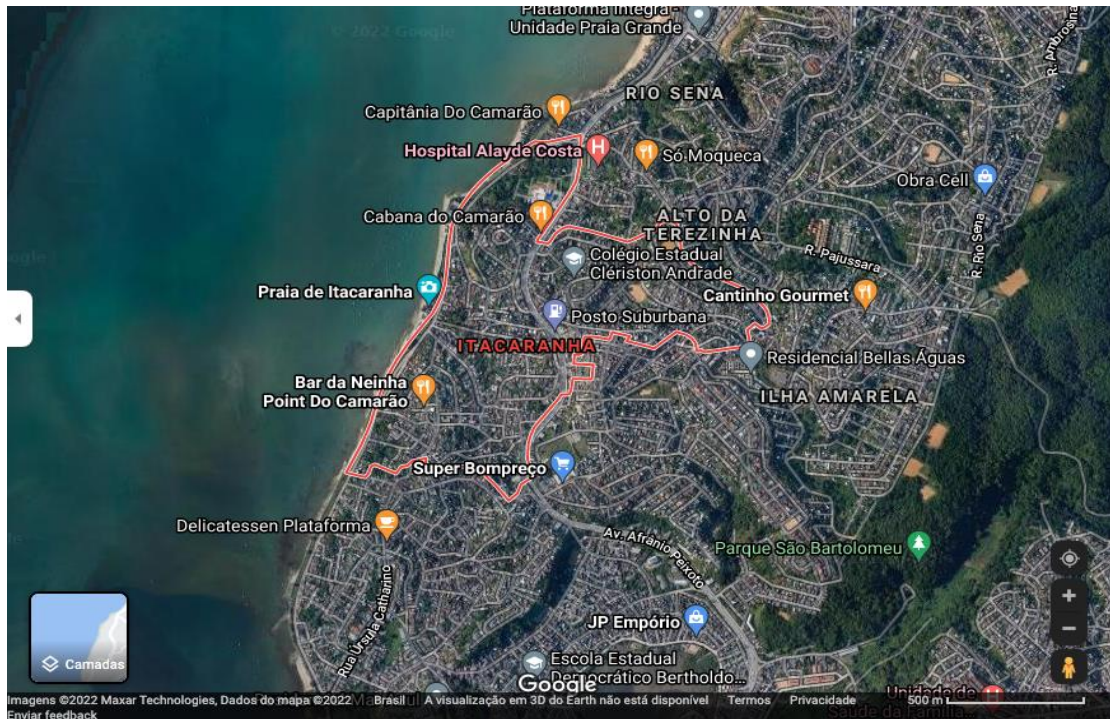
Quando tomamos como parâmetro de análise as trajetórias (desafios, enfrentamentos, investimentos familiares) estamos olhando tanto a conclusão do ensino médio quanto para a realização de ENEM e/ou vestibulares, como indicativo do desejo de continuar a investir na trajetória estudantil após o ensino médio, quanto para os elementos do entorno, para além das individualidades.

Vale destacar que desde 2009 o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) passou a ser a principal porta de entrada para a maioria das universidades públicas e particulares do Brasil além de ser usado, também, em seleção de outras modalidades de ensino a exemplo de profissionalizantes pós-médio, constituindo-se, assim, ao mesmo tempo, um marco da conclusão do ensino médio e um forte indicativo do desejo do candidato de adentrar em novas etapa de seu percurso educacional.

3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO COLÉGIO E DO BAIRRO

No subitem “Elementos autoetnográficos, contexto e o capital cultural” do nosso primeiro capítulo, fizemos uma breve descrição das condições de vulnerabilidades sociais que atingem, não apenas o bairro onde o Colégio que compõem o escopo da pesquisa está localizado, mas também outros bairros limítrofes, os quais abrigam boa parte dos estudantes do referido Colégio.

Figura 4 – Mapa do bairro de Itacaranha (circunscrito em vermelho) e vizinhança



Fonte: Google Maps (2022)¹⁰

Passaremos assim, aqui, a uma descrição do bairro de Itacaranha, bairro onde o Colégio está localizado. Para tanto, lançaremos mãos de dois recursos, a memória deste pesquisador, que possui uma longa história de relação com o bairro, primeiro na condição de frequentador de suas praias, ruas e bica, depois como vizinho, frequentando-o ainda de forma mais intensa, e nos últimos 22 anos, estreitando ainda mais essa frequência, ao passar a trabalhar no Colégio nele localizado.

No final dos anos 1970, o bairro de Itacaranha e particularmente a região onde se localiza o Colégio, possuía poucas construções e boa parte delas eram precárias, algumas erguidas de pau a pique, técnica também conhecida como taipa, outras de flandre ou madeira e uma farta região verde, onde era possível ver uma lagoa, e nascente do riacho que poucos quilômetros à frente, dentro do Parque São Bartolomeu, forma uma das cachoeiras mais importantes daquele parque, onde até hoje é possível ver em suas pedras marcas que, segundo a tradição oral, foram deixadas por tiros de canhões durante as batalhas pela independência do Brasil, que culminaram com a vitória comemorada no 2 de julho.

¹⁰ Mapa produzido com o suporte do Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Itacaranha,+Salvador+-+BA/@-12.8897138,-38.4832439,3047m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x71611d5d5f6021b:0x3935350f80dc11bb!8m2!3d-12.8888906!4d-38.4836782!16s%2Fg%2F122j3rdg>

O nome das cachoeiras, Oxumaré, Oxum e Nanã, já nos revela a forte relação de segmentos da população local com os cultos afros. Seja no bairro de Itacaranha, ou nos limítrofes, é também forte tanto a presença de terreiros de candomblé quanto de grupos de capoeira, sendo que a tradição oral dá conta de que o Colégio foi erguido no local que era então ocupado por um terreiro de candomblé, além disso, frequentemente a unidade escolar tem como alunos membros destas comunidades religiosas ou culturais.

Até os anos 1980, o fornecimento de água na região era bastante precário e muitos moradores, esporadicamente, nas constantes interrupções do fornecimento de água encanada pela Embasa, utilizavam água de fontes cavadas em quintais, do já referido córrego e lagoa ou de uma bica localizada às margens de uma de suas principais ruas, parada “obrigatória” aos que ali passam no retorno da praia, para tirarem o sal do corpo. E segundo Pinto (2017), o saneamento básico ainda é apontado como um problema por muitos moradores do bairro.

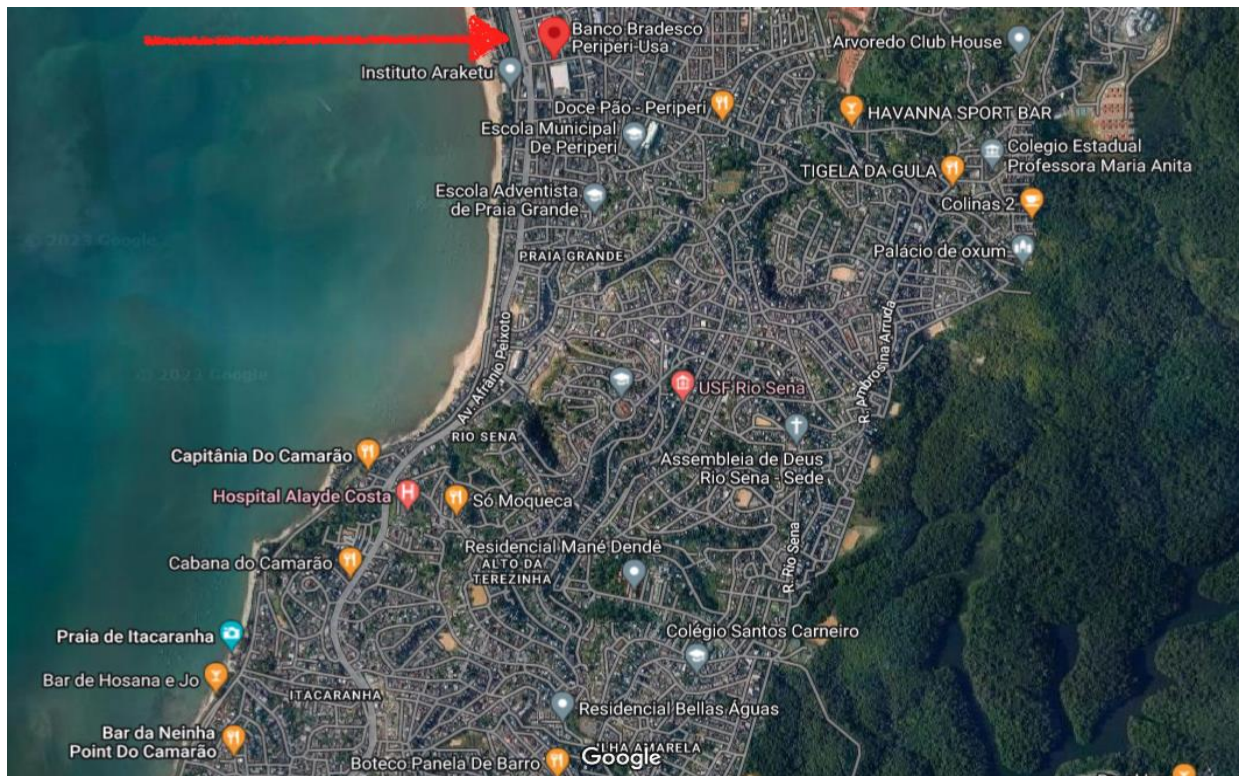
Com a expansão da ocupação local nos anos 1990, a lagoa passou por aterramento e virou campo de futebol, conhecido como “campo da lagoa”; sobre o riacho, foram erguidas palafitas, depois substituídas por casas de alvenaria, por baixo das quais corre o antigo riacho, agora transformado em esgoto. O local vai se verticalizando e perdendo seus espaços verdes, sobretudo os representados pelos quintais, pois, como destaca Reis (2015):

A família foi crescendo e o quintal diminuindo, pois era necessário aumentar o tamanho da casa, assim também, quando os filhos foram construindo suas próprias famílias, foi fazendo um “puxadinho”, para cima (usando a laje dos pais) e para baixo (no quintal). (REIS, 2015, p. 127)

Até o começo deste milênio, o bairro contava com pouquíssimas casas comerciais, com destaque para padarias, postos de combustíveis, casas de materiais de construção, abatedouros de aves e pequenas quitandas, também conhecidas como “vendas”. Segundo Pinto (2017), amparado em dados do IBGE, “[...] a renda mensal do bairro de Itacaranha varia de 3 a 14 salários mínimos.” (PINTO, 2017, p. 111).

Aos poucos a região foi ganhando outros pontos comerciais e de serviços, e hoje, possui, além dos já mencionados, um cartório de registro civil, alguns mercadinhos, restaurantes, farmácias, loja de cosméticos, oficinas mecânicas, lojas de informática, de variedades, e de instrumentos musicais, entre outros. Não existe, no entanto, sequer uma agência bancária, no bairro, sendo que a mais próxima fica a 2,8 km do Colégio, no bairro de Periperi. Itacaranha conta com apenas um caixa eletrônico, em uma farmácia na região central do bairro, o que leva muitos moradores a se deslocarem para bairros vizinhos, ou mesmo para o centro da cidade quando precisam resolver questões bancárias.

Figura 5 – Mapa com a localização da agência bancária mais próxima do Colégio



Fonte: Google Maps (2022)¹¹

¹¹ Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Banco+Bradesco+Periperi-Usa/@-12.8785886,-38.4741137,3047m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x7161771525b9cbb:0x5f437da293e65cf3!8m2!3d-12.8666651!4d-38.4763775!16s%2Fg%2F1pv5w2r61>

Em relação aos transportes públicos, conforme Pinto (2017), o bairro não possui sequer uma linha específica de ônibus, mas a região central é passagem para linhas oriundas de outros bairros com destino a vários pontos da cidade; além disso, nessa via também transitam vans e micro-ônibus que fazem o chamado transporte alternativo. A parte baixa do bairro, que margeia a praia, era servida pelos trens do subúrbio – desativados em fevereiro de 2021 – e, segundo projeto do Governo do Estado, serão substituídos pela modalidade de Veículo Leve sobre Trilho (VLT). Já as ruas da outra margem da Avenida Afrânio Peixoto “[...] enfrentam dificuldades por conta da distância em relação à avenida principal do bairro e da pouca oferta de linhas de ônibus, as quais são oriundas do bairro do Rio Sena [...]” (PINTO, 2017, p. 109).

Além das praias, ruas e quintais¹², as únicas áreas de lazer do bairro são a ciclovia no meio da Avenida Afrânio Peixoto, o já referido campo e a quadra principal do Colégio, que aos finais de semana é aberta à comunidade. Em relação à saúde, o bairro conta com um Posto de Saúde da Família (PSF) mantido pela prefeitura, duas clínicas particulares (a Figura 6 mostra uma delas) e uma unidade do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). E até 2016, possuía uma Unidade de Pronto Atendimento UPA que, segundo a Secretaria Estadual de Saúde, foi fechada após recomendação do Tribunal de Contas do Estado (TCE), já que não existiam instrumentos legais para a manutenção do contrato com a instituição privada que a mantinha (BAHIA, 2016) e, a partir de 2021, a localidade passou a abrigar a Policlínica de Escada, construída pelo Estado e mantida pela Organização Social S3.

Desse modo, como destaca Pinto (2017), “O bairro dispõe de apenas um posto de saúde [...] [...que] atende nos turnos matutino e vespertino [...]” (PINTO, 2017, p. 91), atendendo de segunda a sexta, mas apenas para procedimentos de baixa complexidade.

¹² Entre outras funções exercidas pelos quintais da região, destacadas na dissertação de mestrado de Reis (2015), está a função para fins de lazer.

Figura 6 – Clínica particular no bairro de Itacaranhá localizada a 350 metros do Colégio



Fonte: Google Maps (2022)¹³

No quesito educação, o bairro conta com duas escolas municipais e as poucas escolas particulares, todas de ensino fundamental, e o Colégio Estadual. Segundo Pinto (2017), é o único do bairro a oferecer o ensino médio. Ele destaca ainda e que:

A pouca disponibilidade de escolas e, conseqüentemente de vagas, colocada como uma grande deficiência do bairro, principalmente para ensino fundamental I, sendo que os moradores relataram a falta de creches que atendam às crianças para que as mães possam trabalhar. Acerca do ensino fundamental II e do ensino médio, os moradores alegam que os colégios e as escolas existentes são insuficientes para atender à demanda local. Em razão disso, alguns que não conseguem matrícula no próprio bairro ou quando necessitam de formação além do ensino médio (por exemplo, cursos técnicos), são “obrigados” a se deslocarem para outros bairros. (PINTO, 2017, p. 109)

Conforme esse autor, fundado em 1975, o Colégio atualmente oferta, como já referido, ensino médio, nas modalidades regular, profissionalizante e EJA e ensino fundamental II.

Do ponto de vista estrutural, o colégio conta com 20 salas de aulas, um laboratório de ciências da natureza, uma biblioteca¹⁴ com laboratório de informática, um auditório, uma sala de professores, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de reprografia, uma sala de

¹³ Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-12.887989,-38.4825805,3a,75y,29.37h,89.17t/data=!3m6!1e1!3m4!1sd5TyI2tt51R9y6jCyZZdOw!2e0!7i13312!8i6656>

¹⁴ A biblioteca funciona de maneira parcial, por meio da colaboração de professores e funcionários haja vista a unidade escolar não contar com bibliotecário.

secretaria, uma cozinha, uma sala da direção e outra para a vice-direção e um estacionamento para professores, duas quadras e um ginásio, um refeitório, além de pátio e áreas de convivência.

Grande parte das áreas de pátios e corredores é monitorada por um circuito interno de câmeras, que também está presente na biblioteca e no auditório, sob justificativa de que nestes espaços existem muitos objetos de valor, como equipamentos de sonorização, projetores e computadores.

Pinto (2017) destaca que, pela estrutura, o Colégio destoa na região. Em suas palavras:

Diante de um quadro de grandes carências observadas no bairro em setores básicos que servem à população, o colégio apresenta uma estrutura que destoa dos parâmetros levantados nos estudos do espaço [...] tem uma estrutura “grandiosa” tanto para os padrões do local, quanto para os da Secretaria Estadual de Educação. Pelo que consta no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual [...], a escola é classificada como sendo de grande porte [atualmente de porte especial] dentro da estrutura da Secretaria Estadual da Educação da Bahia (SEC). (PINTO, 2017, p. 99)

O Colégio é apontado por Pinto (2017) como exercedor de “[...] grande influência por atrair e despertar o interesse de jovens estudantes dos mais variados bairros, sejam eles bairros vizinhos ou não, pois alguns alunos se deslocam de lugares distantes e extremos opostos como os bairros de Paripe e Lobato” (PINTO, 2017, p. 99).

3.5 NA CASA, NA RUA E NO CHÃO DA ESCOLA: RECONHECENDO VULNERABILIDADES

Ao longo dos 20 anos de sala de aula como professor em escolas públicas, antecidos de 13 anos como estudantes do mesmo segmento escolar, não foram poucos os momentos de vivenciar vulnerabilidades sociais ou de ter contatos com alunos que as experimentaram no seu cotidiano.

Como estudante, nas décadas de 1980 e 1990, já era possível perceber diferenças sociais dentro das escolas públicas onde, por exemplo, alunos com famílias de padrão de classe média, coabitavam com outros de nível socioeconômico bem inferior. Traduzindo para o cotidiano, enquanto alguns dos meus colegas moravam em boas casas ou apartamentos em bairros de classe média, como Barra e Stiep, outros moravam em comunidades, como Calabar, Nordeste, Roça da Sabina e Santa Cruz. Enquanto alguns dos meus alunos moravam em casas próprias, andavam bem vestidos e alguns chegavam à escola de carro com os pais ou transporte escolar, outros moravam em barracos, muitas vezes alugados, ou em acampamentos de sem-tetos.

Figuram como vulnerabilidades vividas e presenciadas, entre outras, morar “de favor” na casa de familiares, faltar dinheiro para a merenda ou para o transporte coletivo para ir à escola ou a uma biblioteca, conviver com o medo de passar por certos locais durante o trajeto entre a residência e a escola ou ainda deixar de fazer algum trabalho escolar por falta de recursos para comprar os materiais necessários.

Quando se trata das vulnerabilidades apenas presenciadas por este pesquisador, além das conversas e das ocorrências habituais de quem vive o dia a dia no chão da escola, dois instrumentos, cuja utilização, atentos às necessidades de escuta e observação trazidas por Sarti (2004), contribuíram para o conhecimento das famílias e das vulnerabilidades vividas durante o período de escolarização dos seus filhos. O primeiro deles, um trabalho de anamnese com os alunos, e o segundo, o Projeto de Iniciação Científica desenvolvido na escola¹⁵.

No caso do Projeto de Iniciação Científica desenvolvido na escola, os alunos começavam a trabalhar nele no segundo ano do ensino médio, como item avaliativo da disciplina Sociologia¹⁶. No terceiro ano, as turmas eram divididas em equipes e estas tinham liberdade para escolher e construir seus temas e objetos de estudos e grande parte deles acabavam sendo relacionados a questões que os inquietavam enquanto estudantes, incluindo vulnerabilidades sociais às quais são expostos ou veem seus colegas serem expostos.

Criado em 2014, pela então professora de Sociologia, o projeto nos primeiros anos foi desenvolvido apenas no escopo daquela disciplina e acabou ganhando uma dimensão multidisciplinar a partir de 2017 com a “[...] inserção de outros professores das disciplinas de Matemática, Geografia e Biologia, além de Sociologia que foi o precursor do Projeto [...]” (REIS; CAMPOS; PINTO, 2020, p. 18411) e mais tarde incorporando quase todas as disciplinas do 3º ano.

Pela qualidade das pesquisas e a desenvoltura dos estudantes, em 2017, cinco trabalhos foram apresentados por eles na SEMOC Jovem (Semana de Mobilização Científica) da UCSAL, sendo três de alunos daquele ano e dois de egressos de 2016 que, no ano seguinte, ingressaram na UCSAL como graduandos. Essa participação “[...] foi considerada uma excelente oportunidade para incentivar os concluintes do ensino médio [...]” (REIS; CAMPOS;

¹⁵ Mais à frente, detalho os dois instrumentos, porém, adianto aqui que a anamnese foi feita, por este autor, logo no começo da carreira de professor do ensino básico, como forma de conhecer melhor os alunos de cada turma. Já o Projeto de Iniciação Científica foi criado por uma professora de sociologia e foi tendo paulatinamente a adesão de outros professores até incorporar quase todos que lecionam no 3º ano do ensino médio da escola em questão.

¹⁶ A partir de 2022, Iniciação Científica deixou de ser abordado como um projeto da unidade escolar, isto porque, o Novo Ensino Médio, política governamental educacional brasileira instituída pela Lei Federal 13.415 de 2017, definiu Iniciação Científica como componente curricular obrigatório para as três séries do ensino médio.

PINTO, 2020, p. 18412) e, segundo a autora, a qualidade dos trabalhos e a apresentação surpreendeu a alguns dos presentes no evento. Desde lá os estudantes do Colégio passaram a apresentar anualmente seus trabalhos na SEMOC da UCSAL até a interrupção desta participação por conta da Pandemia de Covid-19, que assolou o mundo em 2020, voltando os alunos do colégio a apresentarem-se na SEMOC de 2022.

Mas, para além das qualidades dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, a importância desses dois instrumentos enquanto fonte de dados para nossa pesquisa se dá, em primeiro lugar, por trazerem uma visão dos próprios sujeitos sobre sua realidade ou a de seus pares. Em segundo lugar, porque estes, uma vez escritos, diferentes do que podemos coletar em entrevistas com ex-alunos, não estão sujeitos às imperfeições e seletividades da memória.

Entre os temas e objetos mais recorrentes dessas pesquisas temos violência, aparecendo como violência de gênero, assaltos ou violência entre os pares e transporte. Destacamos agora temas, objetos e conclusões de algumas dessas pesquisas feitas pelos estudantes.

Uma das constatações dos trabalhos que abordaram temas ligados à violência foi a de que a maior parte dos estudantes achavam que a segurança no Colégio deveria ser mais eficiente.

Dos temas relacionados à infraestrutura da escola, vale destacar aqui a questão da climatização das salas, sendo que os estudantes contaram que seus colegas reclamavam da inexistência ou insuficiência de ventiladores nas salas de aula, além da superlotação das salas e dificuldades para abrir as suas janelas.

Ansiedade e depressão foram temas bastante recorrentes nos trabalhos que destacavam a necessidade de profissionais de psicologia atuando dentro das escolas uma vez que a ansiedade e a depressão foram identificadas nas pesquisas como fontes de desgaste emocional entre os estudantes do Colégio, causando-lhes prejuízos no raciocínio e na concentração do aluno podendo ter como desdobramento um mau desempenho escolar.

Ansiedade e depressão aparecem ainda em trabalhos relacionados à realização de ENEM ou vestibulares. Um deles aponta que entre os estudantes do 3º de 2019 que optaram por não realizar as provas do ENEM o motivo mais recorrente foi o de não acreditar no próprio potencial para realização das provas. Nesse caminho, outro trabalho aponta que grande parte dos estudantes se sentiam pressionados para ingressarem no ensino superior e a família figura como a principal fonte dessa pressão que, entre outros, os levavam ao cansaço e à ansiedade.

Entre temas que tocam em vulnerabilidade social e ou estigmas sociais, encontrava-se a gravidez na adolescência, a percepção das famílias sobre o Bolsa Família. No ano de 2017, tivemos temas como LGBTfobia e misoginia nas escolas públicas do Subúrbio Ferroviário de

Salvador; A mulher negra em Itacaranha: desafios na escola, no trabalho e na vida; A representação social da diversidade religiosa entre professores e alunos numa escola pública de Salvador; O espaço escolar e sua relação na aprendizagem; e A representação social da gravidez na adolescência.

Entre os trabalhos de 2018, que nos revelam questões relacionadas à presente pesquisa estão os que trataram da mobilidade urbana no bairro de Itacaranha, das dificuldades encontradas pelos deficientes físicos na sua locomoção nos bairros de Rios Sena e Itacaranha, da participação da família e da escola na orientação sexual na vida dos adolescentes, da violência de gênero e do bullying.

Passando para atividade de anamnese, cabe registrar que, inicialmente, seu objetivo era ampliar o conhecimento do professor sobre os integrantes de cada turma. Assim, no início de cada ano letivo, foi solicitado aos estudantes que fizessem uma auto-apresentação por escrito, dando-lhes a liberdade de falar o que quiserem, pedindo apenas que abordem nela a relação com a escola e garantindo-lhes o sigilo dos conteúdos.

Em certo ano, respondendo a questionamentos de alguns alunos quanto a se o material era realmente lido ou se era logo jogado fora, firmei o compromisso de devolvê-lo no final do ano. Ao presenciar a emoção que tomava conta das turmas ao receberem suas auto-apresentações de volta no final do ano e o entusiasmo com que conversavam entre si e/ou com o professor fazendo comparações sobre a evolução durante o ano letivo, despertei para um potencial desta atividade até então não aproveitado.

Nos anos subsequentes, antes da devolução, passei a solicitar que escrevessem uma nova auto-apresentação e que depois comparassem as duas. Desse modo, aos poucos, essa atividade foi assumindo também o papel de contribuir para que os alunos registrassem seus planos e no final do ano pudessem fazer um balanço de suas trajetórias.

Por se tratar de uma atividade aberta, e confidencial, esses registros acabam abraçando uma variedade de temas e questões que passam pelas relações familiares, relacionamentos amorosos, violência, religiosidade, atividades extraescolares, esportes e até gosto culinário, literário ou musical e planos para o futuro conjugal ou profissional.

Diferente dos que atribuem à escola apenas um papel transformador, Bourdieu (2007) chama a atenção de que ela também pode desempenhar um papel conservador. Ao demonstrar que a seleção direta e indireta para o acesso ao ensino superior têm pesos diferentes nas diferentes classes sociais, o autor chama a atenção para a necessidade de “[...] descrever os mecanismos objetivo que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas[...].” (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Esses mecanismos parecem bastante assimilados entre os estudantes que, ao falar das profissões que desejavam seguir, revelavam com frequência o que, num primeiro momento, pode parecer uma incoerência, quando um mesmo indivíduo exprime por exemplo o desejo de ser policial, advogado, médico, mecânico e mestre de obra.

Em muitos casos, em uma mesma apresentação, é possível perceber nitidamente a força do *habitus* de classe, apontado por Bourdieu (2007), contrastando com sonhos, ou projetos de vida que furam a bolha do *habitus* (ABREU, 2019). Assim, temos um estudante que declarou querer ser advogado ou “talvez” mestre de obras, ou “talvez” trabalhar com o pai, ou do outro que desejava ser motorista de ônibus, médico ou policial. Podemos entender esses contrastes lembrando que:

Tudo ocorre para conclamar aqueles que, como se diz, “não têm futuro”, a terem esperanças “razoáveis”, ou, como diz Lewin, “realistas”, ou seja, muito frequentemente, a renunciarem à esperança” as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2007, p. 50)

Mas não podemos desconsiderar que as entrelinhas da disparidade entre as profissões escolhidas podem revelar tanto a falta de conhecimento da trajetória necessária para tornar-se um desses profissionais, como também o reconhecimento das dificuldades para se tornar, por exemplo, um advogado, por conta de obstáculos a esta trajetória, presentes no contexto de vida em que está inserido. Em síntese, o embate entre fatores apontados por Abreu:

Fatores que dificultem ou mesmo impossibilitem as locomoções dos nossos jovens em seus espaços de vida, tratadas aqui como forças de manutenção, bem como as que favoreçam suas locomoções, aqui tratadas como forças de expansão em direção aos seus sonhos. (ABREU, 2019, p. 293)

Aspectos do cotidiano aparecem em muitas destas auto-apresentações, a exemplo do hábito de conversar com colegas nas ruas, de assumir a responsabilidade pelos trabalhos domésticos quando a mãe trabalha fora, a queixa porque a mãe não permite que saia com vizinhos ou primos mais velhos.

Quando o tema é trabalho, temos desde o trabalho ou estágio formais até as mais diversas atividades informais. Alguns apenas com o objetivo de conquistar a independência financeira ou de ter recursos próprios para o lazer ou comprar produtos desejados, outros para complementar a renda familiar na sustentação do lar.

Entre as atividades formais, temos estudantes que estagiaram em órgãos públicos ou empresas privadas e os que trabalharam em empresas, com destaque para as áreas de serviços

e comércio. Entre as mantidas na informalidade, aparecem principalmente a venda como ambulante, a realização de biscates, a confecção de doces e salgados em casa.

Certamente não é tarefa fácil mensurar os impactos de algumas dessas atividades na trajetória escolar, mas, por hora, cabe ressaltar que, tanto na formais quanto nas informais, alguns impactos tornaram-se visíveis na rotina escolar seja com choques de horários, seja com o estudante dormindo na sala de aula porque trabalhou até tarde na noite anterior.

Quando tratam de questões relacionadas à escola ou aos estudos, não raras, registraram que não gostavam muito de estudar, ou que gostariam de ser mais dedicados nos estudos. Também apareceram com certa constância os que gostavam da escola, mas não gostavam de estudar, sinalizando aspectos de questões levantadas por Fonseca (1994) de que para eles a escola tem outro ou outros sentidos, ou ainda, como escreveu uma aluna, ao declarar que, no final de semana, desejava a chegada da segunda-feira para poder ir para escola para estudar e “zoar”.

A condição de órfãos de pai ou mãe é outro aspecto frequente nos escritos, alguns relatando as perdas, de um dos entes, alguns em acidentes ou vitimados pela violência urbana. Poucos tratavam da descendência, um deles revela que os avós maternos eram índios e os paternos eram uma francesa e um italiano.

Entre as vulnerabilidades sociais apenas presenciadas, estão desde a falta de roupas, comida, até a de água e material de higiene pessoal para os banhos diários. Desde de alargar o percurso de casa para escola, evitando “zonas proibidas” até o medo de tornar-se vítima de assaltos na porta da escola. Desde agressões até assassinatos sofridos por estudantes, amigos ou familiares de que tomamos conhecimento de terem sido vivenciadas por estudantes.

Porém, mesmo considerando essas diferenças, ainda é possível notar que estudantes e famílias inseridos nesses contextos de vulnerabilidade resolvem investir nos estudos. As inquietações com estas e outras vulnerabilidades, o papel exercido por elas no cotidiano e/ou no percurso escolar apontam a necessidade de entender os caminhos adotados pelas famílias e seus filhos para, apesar das vulnerabilidades a que foram submetidos, assegurar um percurso que os habilitem a acessar o ensino superior, ou seja, consigam concluir com o ensino médio e realizar vestibulares e/ou as provas do ENEM.

4 VOZES DE EX-ESTUDANTES

Tratados na literatura como fatores importantes na construção das trajetórias escolares, o capital cultural familiar e o capital social (BOURDIEU, 2007) foram incorporados à pesquisa, como elementos qualitativos que compõem o contexto estudado, sobretudo, a fim de investigar sua interação com as vulnerabilidades sociais. Assim, essa categoria foi dividida em duas subcategorias. A primeira referente à constituição e à rotina familiar, afinal, é nesta rotina que se dão as condições de aquisição do capital cultural familiar. A segunda subcategoria é a da escolaridade de pais, familiares e pessoas próximas.

Para uma visão mais ampla dos casos, construímos os quadros que serão apresentados na sequência, de acordo com as categorias e subcategorias. Embora à primeira vista possa parecer enfadonho para alguns leitores, optamos por, nesses quadros, repetirmos os dados de caracterização dos casos, para assim permitir que haja, em cada quadro, uma visão mais completa dos indivíduos. Desse modo, teremos em todos os quadros os dados: “caso” referente ao codinome, “sexo”, “idade de conclusão do ensino médio” e “etnia”.

Cabe destacar que, em se tratando de entrevistas semiestruturadas, esses dados foram todos autodeclarados sem nenhuma sugestão de alternativas de respostas pelo entrevistador às perguntas guias. Também em relação à idade, cabe lembrar aqui que todos os estudantes que compõem o estudo concluíram o ensino médio sem reprovação ou repetência de ano.

4.1 CAPITAL CULTURAL FAMILIAR/CAPITAL SOCIAL

Na primeira categoria, trataremos do capital cultural familiar e do capital social, dos entrevistados, tendo como referência o capital cultural institucionalizado dos membros adultos da família. Para uma visão mais ampla dos casos, construímos o Quadro 1 com os dados de caracterização de cada caso, a constituição familiar, a escolaridade dos pais e se os pais trabalhavam fora, já que esse é um dado que, como veremos, repercute nas possibilidades de transmissão do capital cultural familiar (BOURDIEU, 2007).

Quadro 1 – Caracterização de cada caso

| Caso | Sexo | Idade de conclusão do EM | Etnia | Constituição | Escolaridade da mãe | Escolaridade do pai | Mãe trabalha fora | Pai trabalha fora |
|---------------|-------------|---------------------------------|--------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Alecrim | M | 17 | Negro | Mãe-pai-filho | EM Completo | EM Completo | Não | Sim |
| Cacto | M | 16 | Negro | Mãe-filho>Padrasto | Cursou graduação e pós | - | Sim | - |
| Carpa | F | 17 | Branca | Mãe-pai-filha-irmã-(irmão) | EF incompleto | EF incompleto | Sim | Sim |
| Cidreira | M | 18 | Pardo | Mãe-pai-filho-irmã | + ou -, EF incompleto | EF incompleto | Sim | Sim |
| Copo-de-leite | F | 17 | Negra | Mãe-pai-filha-irmã-irmã | - | - | Sim | Sim |
| Cravo | M | 16 | Negro | Mãe-filho | EM Completo | Incógnita | Sim | - |
| Girassol | F | 17 | Branca | Irmã-irmã | Analfabeta | - | - | - |
| Lírio | F | 17 | Negra | Mãe-pai-filha-irmão | Completo EM | Analfabeto | Não | Sim |

Continuação...

| Caso | Sexo | Idade de conclusão do EM | Etnia | Constituição | Escolaridade da mãe | Escolaridade do pai | Mãe trabalha fora | Pai trabalha fora |
|-------------|-------------|---------------------------------|--------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Orquídea | F | 18 | Negra | Mãe-pai-filha-irmão | Completo EM | - | Não | Sim |
| Palma | F | 16 | Negra | Mãe-avós-tia | Cursou pós-graduação | - | Sim | - |
| Palmeira | M | 16 | Pardo | Mãe-filho>Prima com Down | EM Completo | - | Sim | - |
| Rosa | F | 17 | Parda | Mãe-filha-irmã | - | - | Sim | - |

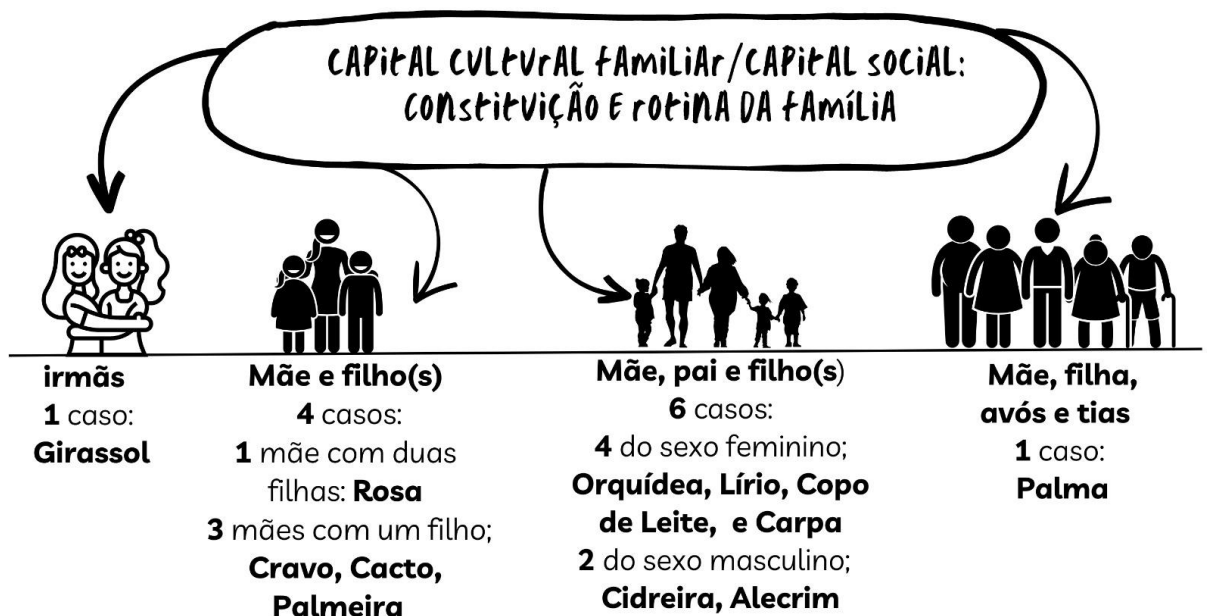
Elaboração: Autoria própria.

Fonte: Dados de pesquisa (2023) (Utilizamos “-” quando o dado não foi revelado na entrevista ou não se aplica ao caso; o “>” sinaliza que o membro a seguir chegou no núcleo durante o período em que o entrevistado cursava o ensino médio)

4.1.1 Constituição e rotina da família

Na subcategoria constituição e rotina da família, os descritores deram conta da tipificação dos núcleos familiares, incluindo as relações de parentesco, profissões/ocupações e elementos da rotina familiar. A fim de propiciar uma melhor visualização para a análise, os casos foram dispostos no Quadro 1 em ordem alfabética e no texto agrupados de acordo com os parentescos presentes no núcleo familiar e ordenados pelo número de componentes. Os casos em que houve alterações na constituição familiar durante o curso do ensino médio foram agrupados de acordo com a constituição no período em que o estudante ingressou nesta etapa do ensino, sendo feito o registo da alteração durante o seu curso e o grau de parentesco aparecendo no Quadro 1, antecedido pelo símbolo “>”. O descritor adotado foi a presença de pais e avós no núcleo. Assim, temos os subgrupos dos que viviam: apenas com a mãe; com mãe e pai; com mãe, pai e avós maternos; e por último, o caso único da que vivia apenas com uma irmã.

Figura 7 – Mapa mental: constituição e rotina da família



Elaborado pelo autor.
Fonte: Dados de pesquisa.

4.1.1.1 Famílias formadas por mãe e filho(s) morando na mesma casa: os casos de Cravo, Cacto, Palmeira e Rosa

O primeiro grupo foi formado pelos núcleos familiares em que viviam na mesma casa apenas mãe e um ou mais filhos. Nesse enquadramento, tivemos quatro ocorrências, das quais em três a mãe vivia com um filho do sexo masculino, e em 1 caso a mãe vivia com duas filhas do sexo feminino.

Aqui, começamos pelo caso de Cravo, que entrou para o ensino médio em 2009 e concluiu em 2011. Autodenominado negro e do sexo masculino, na época do ingresso, o adolescente de 14 passou a viver apenas com a mãe, e hoje, ao trazer elementos da rotina familiar em relação à sua trajetória escolar, destaca dificuldades enfrentadas, após a separação dos pais, que se deu no momento em que ele ingressava no ensino médio, passando a morar na casa apenas com a mãe e tendo o suporte da avó, que morava em outra casa, no mesmo terreno.

Foi um período muito complicado, um período muito turbulento, foi justamente o período em que meu pai saiu de casa né. Ele acabou o casamento junto com minha mãe. Casamento de muitos anos, eu tinha 14 anos. Eu sempre vivia nessa constituição familiar né tradicional e quando eu entro no ensino médio, exatamente quando eu entro no ensino médio, fevereiro mais ou menos foi o momento que ele sai de casa então por opção dele também nós passamos a ter pouco contato. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)¹⁷

Embora morando apenas com a mãe, o fato de residir no mesmo “prédio” que a avó morava garantia a Cravo algum suporte dela: “Eu tinha um suporte de minha avó, morava no mesmo prédio, que é prédio que eu digo no mesmo terreno familiar, mas convivía mesmo eu e minha mãe apenas.” (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos).

Separada do marido, a mãe de Cravo, além de cuidar das tarefas do lar, tinha uma extensa jornada de trabalho, de forma que, apesar de possuir o ensino médio completo, não lhe sobrava tempo na rotina diária para acompanhar os estudos do filho; contudo, havia seu esforço para monitorá-lo, sobretudo, restringindo as suas saídas de casa, inclusive quando precisava fazer trabalhos da escola com os amigos.

Eu lembro que ela trabalhava, tinha um emprego assim muito, muito, ruim né, trabalhava de 7 às 7. Trabalhava sábado, domingo ganhava salário mínimo, em pé. Então ela sempre dizia que eu precisava estudar para ter uma condição

¹⁷ Com a intenção de propiciar uma visão mais ampla de cada caso, as citações de trechos das falas dos entrevistados, serão sempre referenciados com o codinome adotado por eles, seguido do sexo, também declarado pelo entrevistado, ano de ingresso/ano de conclusão do ensino médio e as respectivas idades.

de vida melhor para não precisar vivenciar aquilo tudo. Então de fato isso é o que me motivava. Embora a situação não seja agradável mas era algo que eu acho que ela tentou fazer como se fosse uma motivação. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

A separação dos pais aparece como evento marcante na trajetória escolar de Cravo, uma vez que era o progenitor quem participava de atividades e reuniões na escola do filho.

O ponto mais difícil naquele momento ainda era conciliar o novo momento mesmo de não ter o suporte paterno. Foi algo assim, bem latente porque a gente conviveu juntos e era uma pessoa que era envolvida mesmo no meu processo educacional. Frequentar as outras escolas quando tinha reuniões, quando eu tinha apresentações, então, nesse momento, eu dependia excepcionalmente de minha mãe que por ter um trabalho complicado também se ausentava um pouco da escola. Então sempre que a escola precisava às vezes fazer uma reunião, precisava fazer alguma coisa é acabava que quem ia era minha avó, minha tia mas minha mãe por exemplo, eu não me recordo nos três anos de ela ir na escola eu acho que esse foi entrave muito complicado se a gente for levar em conta os outros anos que eu tirei aí de escola. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Entre os acontecimentos que mexeram com a rotina, com implicações nos estudos, além da separação dos pais, Cravo aponta dois eventos que classifica como “muito fortes”: um tiro que alvejou sua mãe durante um assalto no bairro e uma queimadura que ela sofreu por conta de um escapamento de gás.

Teve um assalto no bairro e minha mãe tava passando e teve uma bala “perdida” que pegou nas costas dela, então isso foi algo que marcou muito, justamente porque desnor-teou, afetou toda a nossa rotina e não foi só digamos assim a bala perdida aí precisou ir para o INSS aí suspendeu salário aí o INSS deu apta para o trabalho mas ao mesmo tempo todo mundo sabia que não tava apta. E era loucura e a gente também ficou sem renda nesse... nesse momento fomos morar entre aspas “de favor” na casa dos meus avós e conciliar tudo isso com estudo era muito muito complicado. E aí um ano depois né quando a gente estava digamos assim passando por isso ela teve também o episódio da queimadura. Aí queimou as mãos parou no HGE [Hospital Geral do Estado] de novo por conta de um gás que estava exalando dentro de casa então eram fatores que embora não tenha a ver diretamente com a escola propriamente dita, mas afeta o rendimento porque é uma preocupação a mais né a gente vê a preocupação do outro a gente sabe que aquilo não era para ser assim que as coisas estão tomando outras proporções e ao mesmo tempo você está de mãos atadas porque não consegue fazer muita coisa né. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Cravo relata que os eventos acima descritos mexeram com elementos da sua rotina de estudos:

Inclusive da própria concentração na escola né. Eu nunca tive notas ruins mas [...] você vai para a escola. Você sabe o que tá acontecendo na sua casa aí você sabe que vai dar um horário de sair da escola e você sabe que por mais que você tente sair um pouco daquela rotina ali mas você vai se bater com ela de novo logo mais então [...] foram momentos ruins, não foram momentos bons não, bem, bem complicado. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Olhando hoje para as dificuldades geradas por esses episódios e o contexto, Cravo identifica aquele como um momento em que as coisas poderiam “desandar”. Mas, para além do ocorrido com a mãe, a violência também deixava outras marcas na sua rotina.

Não tinha amigos na redondeza né os meus amigos geralmente moravam em outros bairros. Como a comunidade era um pouco, é ainda hoje um pouco perigosa, minha mãe nunca deixou que eu saísse **então acabava que eu ficava dentro de casa**, [grifo nosso] então eu tinha que estudar dentro de casa. Estudava sozinho! Quando um ou outra tinha um trabalho em equipe, ela também sempre dava preferência do amigo aí lá em casa, mas não de eu ir na casa do amigo que poderia acontecer alguma coisa. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Com as possibilidades de acesso ao lazer e outros bens limitados pelas condições financeiras, além da própria escola, Cravo frequentava apenas espaços gratuitos, como biblioteca, igreja e praia.

Cinema [...] eu nunca tinha ido no cinema. Só para você ter ideia... nada disso, não dava. Eu não sei se minha mãe priva de algumas coisas é porque não tinha ou às vezes fazer o possível também para eu não perceber que a realidade também era muito complicada né. Então algumas coisas é como se dissesse, “Olha é muito mais assim”, “olha tudo que você que de bom”, para você não perceber o déficit, né isso daí sempre foi muito comum, por exemplo. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos).

Mas, se esses percalços representaram dificuldades, o incentivo à leitura e à oratória, que teve desde cedo por conta da orientação religiosa da família, são vistos como responsáveis por propiciar instrumentos que contribuíram com sua desenvoltura nos estudos.

Eu sempre fui criado num lar cristão [...] as questões religiosas fomentaram muito a leitura, sempre fui um leitor. Então eu comecei a me expressar em público eu tinha 5, ou 6 anos eu aprendi a ler com quatro anos e meio aí eu não tô falando de ler decodificar. É ler pequenas frases e de fato entender, então entender então, eu sempre fui muito incentivado à leitura, à escrita, à oratória, a falar em público e a conversar com pessoas [...] Na escola por exemplo eu tinha uma facilidade muito maior de me virar nos seminários do que na prova escrita. [...] Então esse algo que para mim, ajudou muito essa exposição à livros, a minha própria família. Meu avô por exemplo me recordo

muito de meu avô lendo muitos jornais, lendo muitas revistas e aí um dia ele acreditava que eu só lia livros religiosos, aí um dia ele me pediu para ler jornais para saber se de fato eu tava lendo e aí eu li o jornal para ele né então aqui se tornou um hábito. Ele “você pode ler esse jornal para mim?” Acho que ele achava bonito de repente né tá lendo pequeno não sei o que ele pensava. Mas esse fomento à leitura e à escrita foi algo que sempre facilitou, acho que duzentos por cento sempre fui exposto a isso, muito muito cedo, então foi algo que me favoreceu. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Já o jovem Cacto entrou no ensino médio aos 14 anos, em 2012, e saiu aos 16, em 2014 e também se auto declara negro, do sexo masculino. No começo daquela etapa, morava apenas com a mãe. Durante o curso, a família cresceu após a mãe contrair novo matrimônio, passando os três a morarem na mesma casa.

Diferente de Cravo, cuja mãe havia parado os estudos após o ensino médio, os estudos ainda faziam parte da rotina da mãe de Cacto:

Ela trabalhava o dia todo de 8 às 17 horas. E aí à noite ela ia para a faculdade. Geralmente chegava às onze e pouca e aí era aí nesse período que ela estudava [...] não era fácil, nunca é fácil e, ver esse esforço que ela fazia né ainda tem um tempo para parar e me incentivar os estudos, foi bastante gratificante, era um incentivo que eu tinha ali diário dentro do meu próprio lar, de ver os esforços que ela estava fazendo para conseguir dar conta, da casa da conta do trabalho e continuar estudando, buscando se aperfeiçoar. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

A rotina de mãe e filho era bastante corrida, mas, ainda assim, Cacto lembra que havia espaços de troca:

Durante o ensino médio, pela manhã eu estava no colégio pela tarde estava fazendo atividades extracurriculares, como alguns esportes, teatro também era algo que eu fazia, então os estudos eles se concentravam pelo turno da noite... aí nesses intervalos que a gente conseguia encontrar, por conta da correria, a gente fazia também essas trocas de estudo. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Na rua, também encontrou espaço de troca para estudo com um reduzido número de vizinhos.

Tinham duas ou três pessoas aqui na rua que seguiam o mesmo ritmo que eu, [...] aí a gente tinha pequenos grupos de estudo, porque era da mesma faixa etária [...] aí é só de empréstimos de livros né que o colégio dava mas nem sempre tinha livro para todo mundo então a gente fazer essa troca esses ajustes materiais de estudo mesmo [...] a questão da internet nem todo mundo tinha internet, na nossa casa tinha então às vezes eles vinham para cá fazer pesquisas. Mas assim de quinze, quinze meninos né e meninas que tinha,

focados mais ao estudo eram eu e mais dois e o resto acabou indo para outros caminhos, alguns se perderam nas drogas, alguns foram para a criminalidade mesmo, entre esses, alguns já vieram a falecer, outros estão sobre é o cárcere né, da Segurança Pública, mas [...] finais de semana todo mundo se encontrava na rua todo mundo brincava, apesar dessas diferenças mas de segunda a sexta era estudo, estudo, estudo. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Dentre as atividades desempenhadas por Cacto na época, estavam, além dos estudos regulares e das atividades domésticas, atividades esportivas, cursos e liderança no movimento estudantil.

Algumas responsabilidades enquanto líder de sala enquanto líder de movimento estudantil é às vezes acabavam impactando, mas acho que era mais uma questão mesmo de gestão de tempo antes de me organizar ali para que eu conseguisse cumprir todas as atividades. Mas impacto negativo não, talvez mais por uma desorganização mesmo de tempos de horário e isso acabou trazendo um certo resultado por um determinado período negativo [...] depois conseguir ali organizado todos reunidos e foi fluindo. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Do curso de teatro que fez na Biblioteca Monteiro Lobato, Cacto se lembra.

Eu fiz teatro por 3 anos lá na biblioteca Monteiro Lobato, que fica no bairro de Nazaré, inclusive eu conheci por intermédio da página mesmo do Governo do Estado né em uma publicação deles acho que na época era no Facebook já eles falaram dessa disponibiliza de vagas para teatro, público tanto infantil quanto juvenil. E aí já soube no último dia então fui fazer o teste já era praticamente a última vaga. E aí eu fiz dentro dessas né dentro dessa atividade a gente teve a oportunidade de apresentar tanto na na na biblioteca mesmo né mas como na biblioteca Central, no Teatro Jorge Amado alguns colégios da rede estadual e alguns eventos é do do Estado. Foi uma experiência bastante gratificante porque é possibilitou ali conhecer pessoas novas é um desenvolvimento a nível corporal no sentido de saber lidar com pessoas com públicos tudo mais isso trouxe um impacto muito positivo dentro da graduação seminários, palestras. E aí quando eu concluí o ensino médio, para me dedicar aos estudos da graduação e também ao trabalho aí eu saí, mas foi uma experiência bastante enriquecedora. Quanto ao esporte né eu fazia as atividade no próprio [colégio] no turno oposto geralmente tinha atividades voltada para vôlei, futebol. Eu participava com os professores de educação física, tinha todo um acompanhamento ali e dos professores. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Com poucas opções no bairro, as vivências com o grupo de teatro abriram para Cacto novas possibilidades de lazer e cultura.

Aqui no meu bairro eu não era muito de sair né geralmente aos finais de semana a gente ia para um campo de futebol e era aí quando né gente brincava

ali tinha um pouco um momento de lazer. Fora do meu bairro eu frequentava teatro, frequentava cinema, fazer né parte de uma companhia de teatro me possibilitou muito acesso à cultura então passei a participar mais né desses eventos de acompanhar esses eventos frequentar outras bibliotecas eu não tinha tantas essa aqui no meu bairro eu tinha... não, era nem aqui! Na verdade era no bairro da Ilha Amarela [bairro vizinho] mas tinha uma biblioteca comunitária, então eu frequentava, mas os espaços né que eu frequentava era mais fora por conta do teatro por conta das possibilidades de espaço de lazer e de cultura que tinha ao longo da cidade aqui não tinha tanto. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Igualmente, com pais separados e morando também apenas com a mãe, o jovem Palmeira, que se autodeclarou pardo, do sexo masculino, começou o ensino médio em 2016, quando tinha 14 anos, terminando em 2018, aos 16. Marcado, no começo, por um tempo de convívio com a mãe ainda mais reduzido, se comparado aos casos de Cravo e Cacto, no entanto, a rotina de Palmeira sofreu uma alteração porque a mãe, que trabalhava fora cuidando de uma sobrinha com síndrome de Down, mudou o esquema de trabalho, quando a prima de Palmeira passou a estudar próximo de sua casa.

Durante o período acho que do primeiro ano, primeiro ano até metade do segundo ano ela [a mãe] ia para casa de minha tia e tinha vezes que ela passava uns quatro dias lá, cinco dias, e final de semana passava aqui em casa, sexta, sexta juntamente com sábado e domingo às vezes a segunda ficava em casa. De certa forma revezava, mas aí na metade do... foi 2017 quando eu tava no segundo ano ela passou a ficar aqui em casa junto com essa minha prima né. Que hoje é praticamente uma irmã. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Palmeira diz que sempre gostou de ler e na época mantinha o hábito de ler romances, mas, “[...] tinha uma certa dificuldade para chegar em casa e estudar, revisar os assuntos na escola [...]” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos), o que não deixava de fazer, sempre no turno da tarde, já que as aulas do colégio eram pela manhã e assim, mesmo com a dificuldade reconhecida, conseguiu concluir a etapa sem repetência de ano ou reprovação em disciplinas.

No terceiro ano, sua rotina sofreu nova alteração quando começou a estagiar no Ministério Público no turno da tarde.

Eu estagiava à tarde e quando chegava em casa eu não tinha tempo para estudar, [...] terceiro ano é sempre aquele ano que você se depara com vestibular, com o Enem e eu não consegui estudar, tive muita dificuldade, mas, consegui entrar no nível superior, acho que decorrente das leituras que fazia também, né. [...] apesar de eu não estudar em casa, não tinha dificuldades com os assuntos que eram ministrados em sala de aula. Tinha facilidade de pegar

os assuntos, só não tinha essa disciplina para poder estudar, chegando em casa, mas, ficava sempre antenado, com questão de Enem, vestibular, quando podia fazia redações, pedia a professora para corrigir, respondia questões. Isso aí, de certa forma ajudou a ingressar no nível superior. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Palmeira mantinha hábitos caseiros, e as amizades feitas no bairro para jogar futebol foram “se perdendo com o tempo”. Estabeleceu, porém, amizades mais duradouras na combinação entre jogos on-line e estudos, com outros colegas do colégio que também residiam nas proximidades.

Eu criei laços, com esses amigos que são amigos agora, porque a gente costumava jogar jogos online [...] Chegava do colégio e a gente ia jogar [...] a gente entrava em ligação, a gente se comunicava era a nossa forma de diversão. Às vezes eu jogava bola com os antigos amigos que tinha feito no fundamental lá no [Colégio], essas amizades foram feitas, mas ao longo do tempo foram se perdendo. A gente jogava bola no campinho que tinha. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Essas amizades, cultivadas inicialmente através dos jogos, foram se consolidando, inclusive com troca e colaborações em relação a conteúdos escolares e “[...] até hoje estão presentes em minha vida, inclusive também cursando o ensino superior [...]” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos).

Em 2016, quando entrou no ensino médio, Rosa tinha 15 anos e concluiu a etapa em 2018, aos 17 anos. Autodeclarada parda, do sexo feminino, Rosa, como na época, ainda hoje, mora com a mãe e uma irmã, um ano mais nova, que também estudou no mesmo colégio, estando, por conta da diferença de idade, sempre na série anterior a dela.

Além das três que moravam na mesma casa, outros membros da família extensa moravam próximo e, de alguma forma, participavam da rotina familiar “[...] todo mundo mora perto então todo mundo vê todo mundo. Quando eu ia para o colégio eu passava pela casa de minha avó, casa de tia né, pelo caminho.” (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

Com a mãe trabalhando numa gráfica própria, localizada no bairro, a rotina das filhas envolvia os estudos, trabalhos domésticos, e academia, “[...] durante a semana era acordar e ir para o colégio. À tarde a fazer as coisas de casa, estudava o que tinha para revisar, à noite ia para academia [...] nada que me atrapalhasse.” (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos). Já nos finais de semana, quando era o caso:

Saí mais assim, rolê de amiga a gente marcava alguma coisa em alguma casa de amiga ou então shopping restaurante, pizzaria a gente ia muito à pizzaria,

ou então também depois do panelinha né delivery mas a época do colégio mesmo, a gente fazia muita reunião depois do colégio mesmo, a gente reunia na casa de uma amiga para a gente poder conversar tá, conversar se distrair, pedia delivery e fazia tipo uma resenha né de amigos [...] final de semana era mais só isso aí mesmo assim ou então com a família é reunião de família aniversário de parente alguma coisa assim. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

4.1.1.2 Famílias formadas por mãe, pai e filho(s) morando na mesma casa: os casos de Orquídea, Lírio, Cidreira, Copo-de-leite, Alecrim e Carpa

Entre os entrevistados, seis viviam em núcleos familiares marcados pela presença conjunta das figuras do pai e da mãe; sendo: um casal com filho único, três com dois filhos e dois com três filhos.

Na época do ensino médio, Alecrim, que é filho único, vivia com os pais, sendo que apenas o pai trabalhava fora. Autodeclarado negro, do sexo masculino, começou o ensino médio em 2016, quando tinha 15 anos, concluindo em 2018, aos 17 anos. Ele se lembra de que a família costumava fazer programações conjuntas.

Eu sempre saía com eles, era interativo, minha família sempre, uma família que gostava bastante de ter aquilo de ter um contato com filho sabe então em época antiga a gente saía bem mais que hoje. Meu pai, sempre gostava de levar a gente para o cinema do Shopping [...] para passear ou no SESI no clube que ele tinha a carteirinha por causa da empresa dele no sistema industrial né e basicamente é, é tinha aquela hora de lazer. Bastante lazer. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Na rotina do lar, ao filho cabia apenas os estudos. A mãe era responsável pelos cuidados de casa e algum acompanhamento dos estudos de Alecrim.

De vez em quando ela ia para reunião. Ela não ia para todas mas eu acredito que é importante [...] ir para saber como é que o aluno está saindo eu vejo essa importância... é mas minha mãe sempre teve aquilo de confiar muito de mim eu nunca dei problema para ela, nunca me envolver em briga na escola ou se não perder em alguma disciplina, se eu perdia ou se eu tava com alguma pendência alguma matéria eu acaba que eu estudava eu focava um pouco mais naquela disciplina tá e, mas, em se minha relação com a minha família foi ótimo, praticamente ela sempre me apoiava e minha mãe sempre adorou me ensinar desde criança tá, minha mãe me ensinou muito desde criança. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Contando com a confiança e consequente autonomia dada pelos pais, Alecrim se lembra de que não tinha uma rotina muito organizada de estudos, mas que:

Fazia as atividades quando tinha [...] e estudar não era uma coisa que eu fazia com tanto afínco assim vamos dizer. Eu não era aquele aluno há vou pegar a rotina, vou montar uma rotina de estudos o que atualmente [...] quando chegava naquela época de prova aí eu estudava focava um pouquinho porque eu sabia que precisava. Mas eu não era aquele aluno que tinha uma rotina de estudos não, fazia as atividades, tudo certinho e basicamente eu estudava mais na época de provas. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Autodeclarada negra, do sexo feminino, Orquídea vivia com os pais e um irmão. Ela, que começou o ensino médio aos 16 anos, em 2013, e concluiu aos 18, em 2015, recorda o papel dos pais no acompanhamento da sua trajetória escolar.

Naquele período minha mãe só era secretária do lar e meu pai trabalhava e aí quem participava mais da minha relação com a escolaridade era mais minha mãe mas, meu pai sempre em paralelo conversava com a gente em relação das notas como tava desempenho como tava sendo as aulas. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

A exemplo de outras mães inseridas no contexto estudado, Orquídea lembra que a sua concluiu o ensino médio, no período em que os filhos já estavam no colégio. Com três membros na família estudando, cada um organizava sua rotina diária e buscava construir espaços de trocas.

Se estudasse de manhã, trabalhasse à tarde, à noite a gente tinha um momento para estudar, tinha um computador de acesso. No momento de dificuldade a gente tinha ou eu procurar meu irmão ou meu irmão me procurava, ou procurava minha mãe ou procurava meu pai então sempre ia ajudando o outro auxiliando não, “vamos por esse lado, não... vamos pesquisar tal coisa, então vamos por aqui vamos por ali” e a gente é seguindo. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Como ela, o irmão e o pai estavam sempre envolvidos em atividades fora do lar, o espaço de convivência da família ficava mais restrito aos finais de semana.

Naquele período era mais a correria que a gente tinha porque tanto eu, eu meu pai, e meu irmão a gente conseguia só parar em casa no final de semana durante a semana e eu trabalhava de tarde e à noite sempre tinha, fazia atividade física. A gente sempre mantinha os três turnos do dia sempre ocupados, é para desenvolvimento mesmo né, da gente e aí sempre no final de semana a gente tinha esse momento relax para conversar mais para descontrair mais. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Além das aulas no colégio, do trabalho, e da atividade física, a rotina fora do lar também era ampliada com outros estudos: “[...] a gente também fazia reforço escolar, curso técnico e

cursos básicos de informática de administração [...] meus pais sempre procuraram investir na gente.” (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos).

Dentre suas atividades não relacionadas aos estudos, estiveram a prática de karatê na Associação de Moradores de Plataforma (AMPLA), o trabalho em uma escola particular, e algumas tarefas da casa, intercaladas com a frequência de espaços de lazer do bairro, a exemplo da praia e da praça, onde nas férias eram montados um circo e um parque.

No bairro [Plataforma] eu frequentava muito a Praça São Brás [...] no período de férias tinha um... era tipo um circo. Tinha um circo que vinha, que ficava no final de linha do São João e tinham um, tipo um parque que ficava aqui em Plataforma aí era a diversão [risos] da época [risos]. Eu amava, hoje em dia, infelizmente não tem mais. Acabou. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Pela proximidade e pelo custo, a praia era para Orquídea a principal atividade de lazer. Segundo ela:

Era só é assim abriu o sol praia [risos] partiu praia [risos] já tinha bolsa pronta era uma água um suco, uma fruta e partiu. Hoje em dia o acesso tá um pouco com dificuldade porque tá tendo é... não tem mais o trem e aí tá fazendo a construção do VLT ... aí tá com tapume, assim, tapou bem a visão que a gente tinha né de passar pela calçada via a praia por completo e hoje em dia ver só os tapumes, aí para acessar a praia tem que passar a pelas esquinazinhas... (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

A exemplo de Orquídea, Lírio, também se autodeclarou negra, do sexo feminino, ingressou no ensino médio aos 15 anos, em 2016, e concluiu aos 17, em 2018. Sua mãe se dedicava exclusivamente aos trabalhos do lar e o sustento da família era garantido pelo salário do pai, que é rodoviário. Vivia com os pais e um irmão, um ano mais velho, ambos estudando no mesmo colégio; ela gozando de autonomia para organizar sua rotina.

Minha mãe sempre me deixou livre [...] de manhã eu ia para escola [...] quando eu voltava era já tirar o meu cochilinho e já pegava o meu material que tinha para fazer e adiantava. Sempre adiantei, principalmente quando era aula que a gente tinha que se esforçar um pouquinho mais, da olhada no livro, fazer as atividades, então sempre adiantei. Agora no sentido do meu irmão, minha mãe tinha uma cobrança a mais né então geralmente no horário da tarde quando a gente estuda de manhã, minha mãe sempre perguntava “já fez atividade vamos a atividade! Cadê atividade deixa eu ver se você fez”. Então para mim era um pouquinho mais livre porque eu não tinha essa cobrança acerca dela. Então sempre foi minha dedicação mesmo de querer chegar em casa, ver o que tinha para fazer, adiantar logo para não acumular. Eu odiava acumular. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Na rotina de estudos, estava incorporado o acesso à internet, quando tinha dificuldade em alguns assuntos.

Graças a Deus eu tinha acesso à internet né bom então sempre quando tinha uma dificuldade era YouTube. Tem uns professores que ensinam, legais, pelo YouTube, então por aí que conseguiu desenvolver um assunto tivesse travado ou que não entendia, então era mais prático neste sentido. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Diferente do irmão, que na época dos estudos, não trabalhava fora, Lírio, incorporou em momentos de sua rotina, desde períodos de trabalho informal, vendendo produtos, até trabalho formal, na modalidade de estágio e também contribuía com as tarefas do lar, como trataremos na subcategoria específica.

Além do pai, mãe e irmão residiam na mesma casa. Parte da família extensa de Lírio era vizinha e a relação com a vizinhança era de tal forma que, mesmo os que não tinham parentesco consanguíneo, acabavam construindo esse vínculo por afinidade, sendo considerados da família: “[...] onde eu morava todo mundo era parente de todo mundo! E se não era o povo considerava como se fosse. Do lado da minha casa o vizinho do fundo e os dois da direita da esquerda era parente de meu pai e é um povo bem tranquilo.” (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

Lírio destacou que tinha poucos amigos no bairro e saía pouco de casa, sendo as relações mais restritas aos espaços da escola. Foi ao cinema pela primeira vez, somente depois dos 18 anos:

Meus pais nesse sentido sempre foram um pouco protetores. A gente sabe que a maldade é em todo lugar né, mas é um pouco mais vista pelo lado que a gente mora [...] então eu sempre fui uma menina de ficar dentro de casa [...]. A única diversão [...] era praia [...] a gente se juntava, a gente descia e ia para praia [...] malmente tinha o dinheiro do picolé então a gente ia para praia tomava um banho, comprava o picolé e vinha para casa. Era o único acesso que tinha assim com meus amigos de diversão, tanto que eu só fui visitar o cinema agora depois dos meus 18 anos. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Assim, fora a praia, a família não costumava frequentar outros espaços na cidade:

Não saía porque, como eu comentei mais cedo [...] graças a Deus, era um pouquinho melhor, no sentido de pessoas que vivem perto da gente. Mas meu pai nunca foi de levar a gente de passear ou de ir para algum lugar diferente,

algum passeio sem ser a praia, porque afinal de contas, dava uma diferença no final do mês, né, quando somava. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Fora isso, sua rotina era restrita, mesmo se sentindo em casa relação aos vizinhos, Lírio não circulava muito pelo bairro, porque “[...] não tinha muito o que fazer na rua, a gente não tinha dinheiro, então o máximo que fazia era sentar na porta de casa, conversar um pouquinho, brincar, dar risada, dentro de casa e acabou.” (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

A realidade do irmão, era no entanto, um pouco distinta, como ela relata, ele “[...] era um pouquinho mais zoeira né. Era a pipa que ele saía para empinar, corria, descia, jogava bola já eu não era mais em casa.” (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

O jovem Cidreira cursou o ensino médio entre 2016 e 2018, tendo 16 anos no começo e 18 no final. Ele que se autodeclarou pardo, do sexo masculino, morava com os pais, que trabalhavam fora, e a irmã mais velha, que trabalhava e cursava faculdade: “Eu tinha minha família como o meu porto seguro né acho que era isso que me agradava por quê naquele momento tudo que me surpreendia em todos os sentidos era a minha família.” (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos).

A rotina familiar sofreu um abalo quando o pai foi demitido e “[...] acabou entrando em depressão [...] foi um período que teve muita mudança em nossa família porque minha mãe, ela precisou trabalhar mais [...] e depois que ele entrou em depressão, a nossa relação ficou diferente, ficou mais afastada.” (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos).

Cidreira que não trabalhou fora no período, frequentava as aulas pela manhã, à tarde, ajudava nos afazeres domésticos e estudava:

Tinha bastante tempo livre para estudar [...] geralmente não tinha muita muitas pessoas em casa porque minha mãe trabalhava, minha irmã estudava e trabalhava, então as únicas pessoas que ficavam dentro de casa eram eu e o meu pai então era muito tranquilo era um ambiente muito silencioso então nunca tive problemas de ruído para atrapalhar os meus estudos. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

Além do colégio, Cidreira teve em sua rotina curso profissionalizante, que funcionava no bairro do Iguatemi, impondo-lhe um deslocamento de cerca de 30 quilômetros com transporte coletivo; na mesma região, frequentava shoppings e cinemas.

Morando com os pais e uma irmã, Carpa que se autodeclarou branca, do sexo feminino tem também um irmão mais velho, que já não morava com a família na época em que ela estudava no colégio: “A minha família “[...] tem eu, meu pai, minha irmã e minha mãe. E eu

tenho um irmão também, mas só que ele não mora com a gente, então sempre foi isso somente nós quatro aqui em casa.” (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

Carpa começou o ensino médio em 2017, quando tinha 15 anos, e concluiu em 2019, aos 17 anos. Na época seu pai já trabalhava como duteiro e pedreiro e a mãe como diarista e ela, além dos estudos, se encarregava de alguns cuidados com a casa e com a irmã mais nova e praticava atividades físicas.

A rotina como eu não trabalhava [...] eu ia para escola, daí voltava, ensinava o dever a minha irmã porque minha irmã não tava na banca na época, então ensinava o dever à ela, fazia o meu, fazia as tarefas de casa e a tarde ia para academia e a minha ocupação da tarde mesmo era academia que eu fazia na época e chegava em casa ir assistir alguma coisa era isso a rotina. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Por conta da prática de atividades físicas, Carpa costumava frequentar alguns espaços do bairro, incluindo a quadra do colégio, no turno oposto às aulas.

Eu ia para academia. Também cheguei a praticar vôlei no conjunto Senhor do Bonfim, na escola também, [com] professor [de Educação Física] [...] chegou a montar um time de vôlei feminino que eu fazer a parte aí acabou incentivando também a praticar no conjunto os dois lugares com mais frequência tava era esse a quadra do conjunto do Senhor do Bonfim e academia. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Da rotina da época, a única coisa que Carpa mostra ter tido dificuldades maiores foi no acompanhamento das tarefas escolares da irmã mais nova:

Eu tive muito estresse quando eu ensinava o dever minha irmã, mas não era algo que me prejudicava na escola. Era algo, acho que interno meu. Que provocava um estresse em mim. A questão de ter responsabilidade de ensinar a ela as coisas e às vezes ela não entendeu porque ela tem uma certa dificuldade de aprendizado. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Cuidando, da irmã, de afazeres domésticos e dos próprios estudos, Carpa seguia montando sua rotina, sem negligenciar os estudos das disciplinas escolares, e incorporando o hábito de também revisar assuntos para as provas do ENEM. Na falta de possibilidades de trocas com os membros da família, lançava mão de vídeos aulas.

No terceiro ano [...] quando eu chegava da escola tinha aquela rotina de ensinar minha irmã, ir para academia. Eu tirava um tempo para estudar para o Enem, eu estudei para o Enem pelo YouTube. Então o que eu aprendi no

YouTube para o ENEM também consegui aplicar na escola no terceiro ano principalmente, em Matemática os assuntos que dava em Matemática que eu mais batia no YouTube para aprender para o Enem porque no terceiro ano eu acho aqui Professor [de Matemática] justamente separou os assuntos do terceiro ano com e principalmente caíram no ENEM que foi probabilidade porcentagem então além de aprender na escola ainda essa batida no YouTube para o Enem que aí também conseguia me ajudar muito na escola. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Entre os casos de lares compostos pelos dois pais e filhos, o de Copo-de-leite foi o que teve o maior número de membros na casa. Na época, viviam juntos pai, mãe e três filhas.

São cinco pessoas na minha casa, eu, meu pai, minhas três irmãs e minha mãe. Aí a gente vivia, meu pai trabalhava, minha mãe também. E aí eu tomava conta das minhas irmãs, meio período e a outra parte eu ia para o colégio e vivia bem, vivia bem. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Autodeclarada negra, do sexo feminino, no começo do ensino médio, em 2017, Copo-de-leite tinha 15 anos, no final, em 2019, estava com 17, e foi uma das três entrevistadas que mudaram de residência durante o ensino médio, mas, no seu caso, passando a morar em uma rua próxima à anterior. Segundo ela:

A casa que eu estou agora é mais espaçosa do que eu morava antigamente. Então eu pude ter animais de estimação, que eu não tinha antes. Eu acho que minha vida mudou, ficou melhor nessa parte assim mas no estudo não afetou muita coisa não, continuou a mesma coisa. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Com os pais trabalhando fora, e sendo a mais velha das irmãs, Copo-de-leite estruturava sua rotina para dar conta dos estudos e dos cuidados com a casa e com as irmãs.

De manhã eu tinha aula aí, acordar, ir para aula. De tarde eu chegava arrumava elas para ir para escola, aí levava as duas. Como as duas estavam no mesmo colégio, levava as duas. Ai, voltava, de noite, que fazer atividade do colégio e no outro dia de manhã, é aula de novo. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Entre os cuidados com as irmãs, também estava o acompanhamento delas nas atividades escolares: “Eu tinha que ensinar as atividades delas. Aí eu ensinava de noite. Só que, a minha irmã do meio ajudava a pequena, eu só fazia dar o suporte para ver se tava certo, ou revisava o que as duas fizeram.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos), assim eram durante as tardes, quando estava sozinha que ela gostava mais de estudar.

De tarde, como meu pai e minha mãe tava trabalhando (os dois), eu ficava em casa sozinha e minhas irmãs estavam no colégio. Aí era melhor que não tinha ninguém em casa aí eu me concentrava melhor aí de tarde era melhor para estudar, porque eu tava sozinha em casa. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Além dos momentos solo, ela também estudava com duas colegas, uma delas “[...] me ajudava em exatas que eu nunca foi boa [a outra] ajudava mais em História.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos). Estimulada pelos professores, se organizava para dar conta dos conteúdos do ENEM.

Eu fiz um cronograma, dois anos antes do Enem eu comecei a estudar. Os professores começaram a falar Enem, Enem, Enem, aí eu montei um cronograma e comecei a estudar, peguei as provas comecei a fazer algumas questões é tipo como se fosse um reforço só que em casa. Eu via aula no YouTube, pegava o conteúdo. E aí eu mesmo tinha que ter a disciplina de administrar, “há hoje eu vou estudar, tal, amanhã eu vou estudar tal”, aí tipo segunda-feira eu botar uma matéria que gostava de você eu sempre gostei de História, Biologia, Geografia não gostava de exatas, aí eu botava duas que eu gostava para não cansar também a mente, e um pouquinho Matemática para tipo, eu não botar o dia todo Matemática, para fica aí fica aí meu Deus, com a cabeça pegando fogo. Aí intercalava as matérias que eu gostava e as que eram meieras, mas que eram importantes, eu tinha que estudar. Aí, nesse meio tempo que estava estudando para o Enem, já fazia as atividades que eram do colégio mesmo. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Fora dos momentos de estudo, o lazer girava em torno da praia, da casa das amigas e de viagens com a família para o interior do estado em datas festivas.

No bairro, eu ia às vezes para a praia, a praia de Itacaranha. Eu ia pro Rio Sena, para Ilha Amarela, porque as meninas moravam lá. Aí tipo à tarde, eu [...] ficava na casa delas, [...] as meninas de lá do colégio [...] a gente falava, “a gente vai fazer trabalho”, a gente ficava lá assistindo, ficava conversando. Eu aqui era isso, que eu não sou muito sair aí, fora daqui eu [...] só saía daqui quando eu ia viajar férias de carnaval de São João que eu e interior com meus pais, eu ia para casa dos meus tios [...] eu ia para Catu, Sítio Novo, Alagoinhas. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Nessa trajetória, Copo-de-leite lembra que também, acabava abrindo mão de momentos de lazer com a família por conta dos estudos “[...] tinha dia que minha mãe e o pai queria viajar, para algum lugar daí eu falava eu não posso viajar porque vou ter aula, então vai vocês, eu fico aqui.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

4.1.1.3 Família formada por mãe, filha, avós e tias morando na mesma casa: o caso de Palma

Os próximos dois subgrupos foram compostos por casos únicos entre as entrevistadas. No primeiro deles, temos Palma, que vivia com a mãe, os avós maternos e uma tia, filha do mesmo casal. Além disso, parte da família extensa, que não compartilhava a mesma casa, residia em outra construção, no mesmo terreno. Palma se lembra de que na casa dela moravam: “Minha avó, meu avô, minha tia, minha mãe, e eu. Na casa, agora no terreno ao todo, ainda tinha mais gente [...] Meu avô, minha avó, minha tia, minha madrinha, minha mãe e meus dois primos.” (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos).

Dos adultos da casa, apenas a avó não trabalhava fora:

A minha mãe trabalhava, todo mundo trabalhava. E de manhã eu tava no colégio e de tarde só tinha minha avó dentro de casa. E o resto todo mudo trabalhando [...] meu avô, ele é autônomo, minha avó ficava em casa mesmo, dona de casa. Minha tia, minha mãe, minha madrinha professoras. E meus primos ficavam na rua mesmo [...] meu primo já tinha terminado. Um já tinha terminado, o outro parou de estudar. (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos)

Autodeclarada negra, do sexo feminino, Palma começou o ensino médio em 2019, aos 14 anos, e concluiu em 2021, aos 16 anos. Em casa, além dos estudos, Palma contribuía com as tarefas domésticas e, apesar do número de pessoas na residência, se lembra:

Eu tinha o meu espaço que era ali no meu quarto, junto com a minha mãe, na época a gente dividia o quarto. E quando eu era assim, quando eu precisava fazer, estudar eu ia às vezes eu não tinha horário não, é porque eu tenho um pico de energia de prestar atenção mais de madrugada então de manhã eu não fazia nada, não, eu preferia ficar em casa ajudando e de noite eu estudava. (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos)

Parte do que dificultava sua concentração para os estudos em casa, Palma atribuía ao barulho da rua, o que a levou aos hábitos de estudar à noite ou então de: “Fechar tudo ficar tudo fechado, e botar [...] música, tipo baixo para prestar atenção só no que eu tava fazendo [...] e ouvir música mesmo me ajudava, além de me ajudar nos estudos, quando eu lembrava da música eu conseguia lembrar de alguns conteúdos. (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos).

O estudo era algo incorporado à rotina da casa, não apenas, para Palma, como também para sua mãe: “Minha mãe eu não sei nem se estava fazendo alguma coisa [relativa a estudo],

porque minha mãe nunca fica parada. Ela sempre está fazendo alguma coisa. Mas, eu acho que não. Acho que só estava ensinando mesmo.” (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos).

Morando muito próximo do colégio, a família de Palma sempre acompanhou de perto sua vida escolar.

Sempre estiveram presentes nas, tipo, em tudo que precisava em relação ao Colégio quando um não podia outro podia quando podia todo mundo não dava para ir todo mundo mas, eles escolhiam entre si que ia tá. Então todo mundo presente [...] quando... eu obrigado de discutir assim de bater boca né...é com o professor mesmo né mas tudo bem, [risos] e também teve o aluno destaque aí tinha que ir um representante para poder acompanhar. Pegar eu não sei eu acho que eu não sei, para pegar coisa para assinar quando eu tinha coisa, quando a escola chamava mesmo, quando tem algum evento eles estavam presentes. (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos)

Para ela a família representa: “A minha base, representa a minha base saber que eu tenho e quem contar em qualquer momento, pessoas para poder me apoiar, puxar minha orelha me dar sermão.” (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos).

A exemplo de Copo-de-leite, Palma também relatou abrir mão de momentos de lazer com a família por conta das demandas escolares.

Era chato né porque a oportunidade aparecia naquele momento não sei quando ia aparecer de novo... mas depois recompensava que outra forma sei lá, em sei lá saindo, mas, de resto, era, eu sabia que eu precisava terminar o ensino médio então, para eu poder viajar né sem está estudando então. (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos)

Dos ex-estudantes entrevistados, Palma, que foi a única que, no período da pandemia da Covid-19, ainda estava cursando o ensino médio e por conta de comorbidades da mãe, mudou-se com ela e uma prima para uma casa de praia, durante o período de isolamento social, quando não teve aulas regulares. Com a volta do ensino, primeiro de forma remota e depois presencial, Palma avalia que

Meu ensino médio foi meio que atrapalhado por conta da pandemia [...] não tinha motivação não, na pandemia, foi uma coisa que, as respostas tinha tudo na internet aí você não se esforçava daquele jeito para conseguir entender o assunto não teve prova então você não e a só entregar atividade. E aí não, não foi ensinando tipo segundo e terceiro ano para mim não foi um ensino médio tão bom quanto do primeiro ano que teve contato com professor do jeito que a gente tinha, foi horrível! (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos)

4.1.1.4 Família formada apenas por irmãs morando na mesma casa: o caso de Girassol

Única entre os casos desta pesquisa que, no período do ensino médio, não morava com pelo menos um dos pais, Girassol também foi a única a sustentar a própria casa, na qual morava com uma irmã mais velha:

Nesse período eu morava com minha irmã, ela trabalhava, ela não estudava, ela não teve o mesmo privilégio que eu, ela teve que escolher entre estudar e trabalhar. E era só eu e ela mesmo né. A gente dividia uma casa e minha mãe mora no interior. Eu sou filha só dela mesmo porque meu pai faleceu quando eu tinha um ano, então a minha família continua lá no interior e eu vim morar com a minha irmã [...] Ela era garçõete em um restaurante no pelourinho. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Diferente dos outros casos, Girassol começou o ensino médio em outro colégio, mudando-se para o que compõe o contexto deste estudo, já no segundo ano. Teve que trabalhar para se manter na cidade e para manter os estudos. Ela lembra que:

Eu estudava pela manhã [...] levava minhas coisas do estágio né, almoço roupa, essas coisas assim [...] Saía no colégio mais ou menos uns e meia meio-dia e [...] ia direto para o estágio. Quando saía do estágio eu voltava para Suburbana [...] o estágio era no CAB [...] saía lá da Suburbana para ir para o CAB para depois voltar para casa na Suburbana. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Além do estágio, os deslocamentos diários, do colégio para este e deste para a residência, consumiam tempo e energia de Girassol, que precisou seguir montando suas estratégias para dar conta dos estudos.

Eu chegava já um pouco cansada já tarde e eu só tinha aquele momento para estudar da noite né que era mais ou menos de sete as nove, por aí para conseguir dormir cedo e fazer as coisas. E eu que não dava para ser feito ao longo da semana os estudos eu deixava para o fim de semana e no final de semana eu consegui organizar. Final do segundo ano para o terceiro ano comecei a fazer um curso técnico em saúde bucal. E aí eu comecei a estagiar, a fazer esse curso aos domingos, então só ficava livre nos sábados. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Com essa rotina, quando não estava na escola, estágio ou em deslocamentos, quase sempre ela usava todo o tempo disponível para os estudos.

Eu não saia muito né quando eu tava em casa não sei é muito justamente por conta disso é por conta da questão da correria, não tinha tempo, o tempo que eu estava em casa eu tinha que focar nos estudos para conseguir dar conta das coisas porque eu saia muito cedo aí às sete horas chegava em casa já sete horas da noite e aí eu focava nos estudos. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Assim, não tinha o hábito de frequentar os espaços do bairro ou da cidade e

Os lugares que eu frequentava era mais nos fim de semana né eu tava sempre indo para o Nordeste de Amaralina bairro aqui de Salvador né que minha irmã morava lá e aí às vezes vou passar o final de semana com ela, às vezes também ia no shopping praia [...] quando sobrava tempo. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

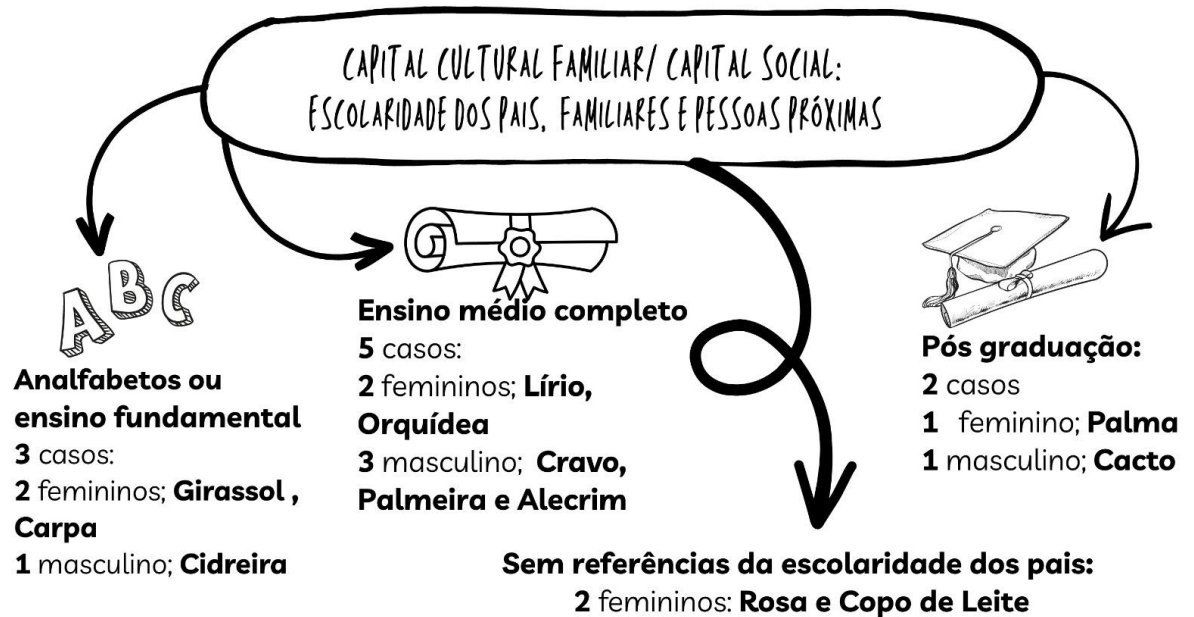
Girassol conta que, por conta da rotina semanal, reservava os finais de semana para o estudo, mas nem sempre a estratégia funcionava bem, pois ela “[...] morava próximo a um barzinho e aí principalmente no fim de semana tinha muito barulho. A gente também tinha um cachorro e vira e mexe atrapalhava um pouquinho.” (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos).

4.1.2 Escolaridade dos pais, familiares e pessoas próximas

A realidade dos casos em relação ao capital cultural familiar e ao capital social foi bastante diversificada, contemplando desde famílias em que os entrevistados foram os primeiros do núcleo ou mesmo da família extensa a concluírem o ensino médio até casos em que mães além de curso superior possuíam ou cursavam pós-graduação, passando ainda por pais que sequer haviam concluído o ensino fundamental. A mesma diversidade de formação foi encontrada entre o que chamamos aqui de “pessoas próximas”, que são as citadas pelos entrevistados, com quem eles conviveram em ambientes como estágio, escola, bairro, etc.

Neste item, optamos por trazer os casos em subgrupos tendo como descritores a formação dos pais, e dentro deles, dispomos os casos em ordem crescente, em relação a maior formação dos pais. Importante destacar que, neste tópico, tratamos de mostrar os níveis de capital cultural familiar e capital social, sobretudo o capital cultural familiar institucionalizado, nos termos da teoria de Bourdieu (2007) e, em consonância com os objetivos da pesquisa, as reflexões acerca destes se darão em termos de sua interação com o contexto de vulnerabilidades sociais, particularmente sobre as condições de transmissão do capital cultural entre os membros das famílias que compuseram o estudo.

Figura 8 – Mapa mental: escolaridade dos pais, familiares e pessoas próximas



Elaborado pelo autor.

Fonte: Dados de pesquisa.

4.1.2.1 Pais analfabetos ou com ensino fundamental: os casos de Girassol “analfabeta”, Carpa “fundamental incompleto”, Cidreira “fundamental completo”

Neste subgrupo tivemos três casos. Um do sexo masculino e duas do feminino cujos pais com maior formação possuíam apenas o fundamental incompleto ou era analfabeto. Natural da zona rural do recôncavo baiano, Girassol, caçula da família, perdeu o pai ainda no primeiro ano de vida, sendo criada pela mãe, viúva e analfabeta. Após completar o ensino fundamental, a falta de colégios de ensino médio no local e a vontade de seguir nos estudos fez com que Girassol mudasse para Salvador. Ela relata que:

Eu me debati com muitas dificuldades porque o ensino era um pouco puxado, por conta da minha correria. Antes de ir para o ensino médio, lá no interior a gente não tinha uma base. E aí quando adentrei no ensino médio foi um pouquinho complicado, mas ainda assim eu consegui me desenvolver ao longo do tempo. Eu estudei o 2º ano e 3º ano lá e aí o segundo ano foi um pouco mais complicado por conta disso né, por conta da base que eu não tinha. Mas, o terceiro ano já foi mais tranquilo, eu fui me adaptando e também eu morava com minha irmã na época [...] eu fazia um estágio [...] Tribunal de Justiça e aí era um pouquinho corrido, mas ainda assim eu consegui ir me desenvolvendo e me adaptando. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Morando em Salvador apenas com a irmã que havia parado de estudar após a conclusão do ensino médio, e sem muito contato com os vizinhos, nos momentos de dificuldades com os conteúdos escolares, Girassol costumava se valer da internet ou das relações de amizades construídas com colegas do colégio que também cursaram o ensino médio.

Quando eu tinha dificuldade ou buscava vídeos no YouTube ou me apoiava em alguma amiga tipo uma amiga que, tenho uma amiga [...] ela só estudava na época aí a gente se ajudando [...]. A gente marcava de estudar, montava um grupozinho de estudo ou chegava mais cedo à aula ou marcava um dia do final de semana para poder tirar as dúvidas e ir estudando, na minha época sempre tive. E ela era boa em Matemática, aí a gente fazia essa troca. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Ela se lembra de que, na maioria das vezes, a ajuda vinha dos “[...] amigos mesmo, que tinham mais tempo assim, para poder se dedicar e me apoiaram bastante.” (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos), e avalia que seu interesse em investir para o ingresso no ensino superior foi desenvolvido a partir do colégio e das relações lá estabelecidas.

Antes assim eu não tinha perspectiva de continuar os estudos. Eu acho que isso veio mais do [Colégio], porque é [...] a minha trajetória escolar antes do [Colégio] era assim, o pessoal lá no interior, finalizava o ensino fundamental e não tinha perspectiva de continuar os estudos [...] quando eu vim para aqui [...] não tinha intenção de continuar o ensino superior. Era terminar o ensino médio, começar a trabalhar, igual a minha irmãs [...]. No [Colégio], essas amizades que eu fiz, foi outro mundo para mim, outras possibilidades se abriram e aí eu comecei a estudar “não, existe a possibilidade de fazer o Enem eu fazer um curso técnico, ir para o mercado de trabalho mais preparada, enfim e crescer não só profissionalmente”. E isso veio do [Colégio], desde essa minha inserção. [...] Então assim, boas lembranças né uma outra dinâmica também da escola de tá sempre levando a gente para fazer passeios [aulas de campo¹⁸]. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Nessa trajetória, ela sentiu falta de apoio da família que estava no interior.

Eu gostaria muito de ter um maior apoio né da minha família no caso do interior apoio não só de financeiro, mas também, porque você tivesse apoio financeiro eu ia poder me dedicar mais ao ensino médio, não precisaria estudar, trabalhar e estudar ao mesmo tempo e o apoio mesmo de estar ali sempre reforçando. A minha mãe, ela é analfabeta, ela não teve acesso ao ensino, não teve essa oportunidade então ainda que ela entenda a importância ela não tem a dimensão assim do que é a luta tanto universitária como no ensino mesmo Fundamental e Médio então sentia muita essa falta né de apoio nesse sentido. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

¹⁸ É comum tanto os alunos quanto alguns professores do colégio se referirem a aulas de campo como “passeio”.

Recorda-se, no entanto, que apesar do apoio da irmã com quem morava, o estudo já “[...] não fazia parte do universo dela, então às vezes [ela] não entendia, as coisas assim, e ficava lá puxado nesse sentido [...]” (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos), mas lembra também que essa irmã incentivou seus estudos.

Ela me incentivava muito porque, apesar dela não ter tido acesso, entendia que através de estudo eu ia conseguir me desenvolver né e ter acesso às coisas que ela não conseguia ter. Então esse incentivo era muito, de grande valia para mim apesar de ela não ter estudado eu vi ela como referência né pelas lutas pelo que ela passou. Então era, eu me sinto, o meu incentivo maior era poder também estudar para que eu, além de eu dar orgulho a ela né poder melhorar a situação financeira dela e da minha família no interior também. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Já Carpa, vivia com os pais, que estudaram até a antiga quarta série, e a irmã caçula, a quem auxiliava nas tarefas da escola. Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória, ela se lembra de que sempre contou com o apoio dos pais para continuar os estudos e entrar na universidade e de ter seu irmão mais velho como um exemplo.

O que nunca me deixou, sem dúvida, desistir dos meus estudos foram meus pais e essa questão de querer retribuir de alguma forma, todo o investimento que eles tiveram comigo. Foram eles, sempre foram eles. Meu irmão também sempre tive muito incentivo dele desde pequena eu vi... vejo ele como exemplo né. Ele hoje é um homem formado provedor de casa, tem o ensino superior completo, já trabalha na área, ganha bem, então sempre teve ele como exemplo do que eu também queria ser. Mas a motivação para não desistir foi querer dar esse retorno tanto financeiro pros meus pais. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Diante das dificuldades com conteúdos escolares, destacou a ajuda de duas pessoas para sua entrada na universidade, seu irmão mais velho, que já não morava com os pais, e uma professora do colégio.

A professora [de Português] tem o ensino superior completo, e foi a professora que me ajudou muito, também tem meu irmão que tem o ensino superior completo também foram as duas pessoas que mais ajudaram nessa questão de entrada na universidade foram eles dois daquela época foram eles dois os dois com ensino superior completo. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

O jovem Cidreira foi o outro caso cujo o grau de escolaridade dos pais se restringia ao ensino fundamental: “O meu pai ele foi até o..., ele finalizou ensino fundamental ele foi até o, (no caso hoje em dia nono ano) e a minha mãe eu não saberia te dizer mas foi menos que isso.”

(CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos). Mas, diferente de Carpa, que ajudava a irmã mais nova, ele contava com a irmã mais velha, que na época cursava Pedagogia em uma universidade particular, quando tinha dúvidas em relação às atividades escolares. Recorria também aos próprios professores do colégio ou à internet.

Normalmente ou solicitava ajuda do próprio professor, ou eu pesquisava pela internet e também tirava dúvidas com minha irmã que desde pequeno, ela sempre me ajudou com os estudos. Meus pais, eles têm escolaridade baixa então eles nunca me ajudaram com dúvidas de escola. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

Na rua onde mora até hoje, era baixo o nível de escolaridade dos adultos, mas entre os jovens o estudo era a regra e alguns já estavam cursando o ensino superior.

Na minha rua a maioria das pessoas que eram mais velhas [...] tinham uma escolaridade bem baixa agora os jovens eles já estudavam é a mesma faixa que eu. No caso a maioria das pessoas que moram na minha rua e eram jovens elas tinha a mesma faixa etária que eu, ou eram mais velhas e já concluíram então a maior parte ou consegui concluir o médio ou estava estudando ainda. E tinham pessoas também que até mesmo conseguiram entrar no ensino superior, mas eram uma minoria. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

A ajuda da irmã mais velha chegava sempre que tinha dificuldades com algumas disciplinas, entre elas “Física com certeza porque era que eu mais tinha dificuldade e ela era boa. Química, História também porque eu tenho muito, eu tinha dificuldade, eu não era muito bom em História não, eu lembro que não era uma das matérias que eu gostava tanto.” (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos).

Em casa, além da ajuda da irmã mais velha, Cidreira contava com o incentivo e apoio dos pais.

Era muito incentivado pelos meus pais, eles sempre me incentivaram a estudar [...] então sempre teve aquela expectativa de suprir as expectativas deles [...]. Continuar os estudos foi tanto incentivo dos meus pais como muito interesse meu que eu gostava também eu gosto muito dessa área de tecnologia de programação e desenvolvimento e eu queria muito entrar num dos cursos dessa área ou Ciência da Computação ou Sistemas de Informação então eu acabei me esforçando bastante para conseguir. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

4.1.2.2 Pai e/ou mãe com ensino médio completo: os casos de Lírio, Orquídea, Cravo, Palmeira e Alecrim

Cinco dos entrevistados declararam que pelo menos um dos pais, com quem viviam, tinha o ensino médio, dois com esta etapa já completa e três que a concluíram durante o período que os filhos também cursaram o ensino médio.

Nos casos de Orquídea e Lírio, as mães concluíram o ensino médio quando os filhos também já estavam estudando. Por isso aparecem no Quadro 1 como “Completo o EM”, ao invés de “EM completo”. No núcleo familiar de Lírio, embora apenas o pai trabalhasse fora, era a mãe que tinha avançado mais na escolarização: “Minha mãe, não, não estudou... estudou até o ensino médio, mas preferiu ficar dentro de casa. Sempre foi o papel dela, até hoje é assim. E meu pai mesmo trabalhando com rodoviário, meu pai é analfabeto.” (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

Na época, embora tivessem posturas diferentes em relação aos estudos, ela e o irmão estudavam no mesmo colégio.

Meu irmão concluiu [o ensino médio] um ano antes que eu [...]. Meu irmão sempre foi cabeça dura acerca do estudo. Até hoje eu converso com ele que infelizmente não tem a mesma visão né? acha que ensino médio foi, acabou tem um trabalho hoje é o suficiente. Então para ele um salário mínimo hoje está ok. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Também no seu caso, os pais a incentivavam e investiam para que ela fosse mais além do que eles próprios foram nos estudos.

Apesar de tudo, minha mãe sempre me motivou a estudar né. E sempre tive essa motivação dentro de casa, apesar de meu pai ainda ter uma mente atrasada do tipo passada né acerca da mulher, mas nesse sentido ele até por ver que eu gostava mesmo de estudar dava uma forcinha. Então eu sempre tive aquele apoio acerca disso, então sempre gostei disso, até hoje eu recebo esse apoio [...] Apesar de meu pai ter mudado a visão de várias formas acerca disso né, o feminismo dele aumentou... [...] E hoje ele me dá mais força, não que antes ele não dava apoio né, mas hoje ele dá muito mais, então isso sempre foi minha motivação, a minha felicidade ver que eu era apoiada. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Mesmo com mentalidade que ela reconhece no pai “acerca da mulher”, na casa, além dela superar o irmão em relação aos estudos, também a mãe tinha formação superior ao marido, assim como também retomou os estudos que havia interrompido com a primeira gravidez.

Minha mãe engravidou parou o estudo [...] Sou a mais nova [...] e quando ela voltou ela fez mesmo para terminar e meu pai era analfabeto. É analfabeto, praticamente meu pai, só estudou até a primeira série do fundamental. Né, meu pai tem até uma dificuldade até em escrever então por eles não tinha muito como tomar muito apoio porque não tinha muito conhecimento em certas áreas que o ensino médio já puxava de nós, de mim. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Fora do núcleo familiar, quase a totalidade dos parentes da família extensa que eram vizinhos de Lírio não possuíam o ensino médio, a maioria havia parado os estudos ainda no ensino fundamental.

Minha tia, ela é do mesmo patamar que meu pai, são irmãos, só que ela estudou um pouco mais. Ela estudou até a 5ª série. O pessoal que a gente convivia assim de família né que morava perto da gente que a tia de meu pai é um pessoal que não estudou veio da roça né mas vivia ali. E meus primos que tinham mais conversar comigo, por ser mais velhos né digo mais velhos assim na idade de 20 anos, todo mundo tinha família mas a maioria deles não tinha nem terminado o ensino médio. Tem um mesmo que largou ensino médio, engravidou uma menina né então trabalha atualmente como barbeiro, cortando cabelo. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

As exceções da família foram para duas mulheres, a mãe que, como registrado acima, concluiu o ensino médio, e uma tia que concluiu esta etapa de forma que Lírio relata que:

Do meu ciclo né posso dizer na minha família assim que convive com a gente no sentido avô, tios, primos eu só tenho uma tia que terminou, que se formou em Enfermagem mas não tá na área, que ela não exerce a profissão. Fora isso o pessoal tudo, não terminou no máximo que concluiu foi até o ensino médio e olhe lá são poucos que a gente pode contar. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

No caso da jovem Orquídea, a mãe também possuía um capital cultural institucionalizado maior que o pai, e também retomou os estudos após a maternidade para concluir o ensino médio. Orquídea fala da rotina da família em relação aos estudos, informando que na casa estudavam: “Eu, meu irmão e minha mãe também que ela concluiu ensino médio quando a gente estava cursando ensino médio no lá no [Colégio] [...] ela estudou no [Colégio] alguns anos, bem anos atrás aí só que ela concluiu ensino médio numa escola aqui perto de casa mesmo.” (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos).

O fato de não terem concluído o ensino médio não impedia que os pais incentivassem e investissem na trajetória escolar de Orquídea e de seu irmão:

Eles sempre deram prioridade para a gente estudar e só da gente trabalhar mesmo depois, quando a gente ficou maior de idade não é então “até antes dos 18 anos você só estuda mesmo! E foque no que você quer. O que vocês querem e a gente está investindo em vocês para isso”. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Diante das dificuldades com algumas disciplinas, além das trocas entre os membros da família, Orquídea também contava com apoio de professores do próprio colégio como:

Um suporte a mais né para compreender o assunto é discutir alguns casos [...] que vinha acontecendo naquela época é... como tinha [cita 3 professores] então era assim é algo que eu sinto falta até hoje né. Eu vejo tanta coisa acontecendo e falei meu Deus [...] eu queria tá na escola, estava falando isso. Mas era algo muito rico e foi muito difícil para mim né. E aí é até hoje a gente tem um contato do outro se vê na rua ou qualquer outra coisa então era algo muito bom para mim eu levo até hoje e, para minha vida é isso. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Mas ela também credita parte dos rumos de sua trajetória aos aprendizados em outros espaços de socialização.

Como eu fiz karatê e judô karatê jiu-jitsu E aí ó [risos] Oi e aí a gente aprende a conviver com outro né é a defesa pessoal né a gente aprende mas a você respeitar o outro. Tinha a hierarquia dentro da atividade física. A hierarquia não fica só ali no esporte. Fica para a vida né independente de uma pessoa ser mais nova do que eu ela tem um cargo acima do meu eu tenho que saber a minha hierarquia, tenho que saber como vou me reportar a essa pessoa como eu vou saber chegar nessa é você saber sair você saber chegar em qualquer lugar. Então essa é a relação entre pessoas, o esporte sempre contribuiu para mim. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Com a separação dos pais no começo do seu ensino médio, Cravo passou a viver apenas com a mãe, tendo como vizinhos os avós maternos. Sem precisar a formação do pai e do avô, Cravo relatou que sua avó estudou até a quarta série do antigo primário, já sua mãe avançou mais nos estudos e concluiu o ensino médio.

Minha mãe terminou os estudos, a educação básica eu já tinha meus 12 e 13 anos, mas ela sempre me incentivava a estudar [...] Minha avó estudou até a quarta série [...] minha mãe fez ensino médio através do supletivo, num Colégio Estadual também e meu pai é uma incógnita, porque a última [...] ele havia dito que havia conseguido um certificado de ensino médio. Então eu imagino que ele seja só tenha até fundamental é o que eu acredito. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Cravo foi mais um dos casos em que a relação entre professores e alunos extrapolaram os muros do colégio, como relata sua proximidade com um dos seus professores: “Então para mim foi uma figura muito marcante! Eu acho que por ser do mesmo bairro, compreender às vezes algumas coisas que a gente dizia [...] as vivências então... foi, rolou uma identificação muito grande muito muito grande.” (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos).

Falando das motivações para estudar, Cravo lembra que notava uma contradição entre o discurso e o exemplo da mãe, e relata as dificuldades enfrentadas pela família, da qual ele foi o primeiro a ingressar no ensino superior.

Eu via minha mãe dizendo que a gente tinha que estudar e que estudar mudava de vida e que a gente precisava estudar, mas, tipo assim, eu ficava pensando “ela não estudou!” ela mandava estudar né mas, ela não estudou! Era muito estranho, e tipo assim “não, você precisa estudar para você ter sua casa para você ter seu carro!” mas eu também estava me perguntando “Será que isso é verdade?” Porque eu não tinha ninguém ao meu redor, ninguém da minha família estudou. [...] o primeiro a ingressar no nível superior foi eu. Meus tios por parte de mãe que é quem eu convivi, são cinco destes cinco, dois têm ensino médio completo e três não. Então assim... Será que era de fato isso mesmo? mas eu acreditava que era! (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Segundo Cravo, alheia às reflexões do filho, a mãe seguia com seus investimentos para que ele se mantivesse nos estudos.

Todas as vezes que minha mãe chegava cansada, que não conseguia fazer alguma atividade, aí ela sempre dizia “olhe, vá estudar, viu! Você precisa estudar, porque se você não estudar você vai acabar igual a mim. Eu não quero isso para você”. Então eu acho que foi uma mistura de uma pré-disposição mesmo, e o medo né medo de enfrentar as mesmas situações e que aí, aquilo servia de motivação. Então eu já tinha muito delimitado o que eu ia fazer. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Ao lado das dificuldades vividas, Cravo destaca que teve o incentivo de alguns familiares para continuar os estudos, mas houve também, por parte de outros, alguns investimentos para que ele entrasse no mercado de trabalho antes de sua conclusão.

Hoje eu tenho um orgulho da trajetória que eu fiz era uma trajetória que eu acho que dava para dar errado talvez eu esqueci de alguns detalhes não sei, mas tinha muita coisa para dar errado né era para eu ouvir colegas dando errado. Eu vi pessoas desacreditarem eu acho que minha mãe, minha avó e meu avô foram de fato pessoas que acreditaram. No meio termo disso aí eu já tava no ensino superior, meu pai tentou me colocar como ajudante de pedreiro eu fazendo faculdade para que ele não precisasse dá pensão. Olhe, César foi

uma loucura viu. Foram poucas e boas mas eu acho que hoje deu certo! Deu certo e digo a você viu minha mãe nisso tudo aí eu acho que fez um papel muito bom acho que ela foi atriz aí uns bons anos [risos]. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Reconhecendo, em seu balanço, a importância de familiares e do conhecimento informal, na sua trajetória, ao lado das dificuldades vividas, Cravo faz um balanço positivo da própria trajetória e destaca a importância do avô:

É aquela coisa né “o saber do mundo”! Ele não tinha nada assim de pedagógico formal para me dizer mas eu acho que o pedagógico de aprender algumas situações ele sempre dava esse incentivo, isso é algo muito positivo. Tanto que eu chamo ele de painho. Isso é muito positivo aí muito positivo mesmo no sentido de tem que estudar de que é isso de “se forme”. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Mas, reconhece também que nem todos da família incentivam ou acreditavam nos seus estudos.

Às vezes por estar naquele círculo é uma dialogicidade muito grande **as pessoas que me colocavam para cima eram da família e se você colocar vão para baixo também eram da família né. Hoje eu repenso muito qual é o conceito de família** (grifo nosso). Eu tenho certeza que não é aquele que eu construí a vida inteira. Hoje eu penso completamente diferente mas ele [o avô] também uma figura muito importante né principalmente porque... eu acho que é... tios, nem meu pai acreditava muito, sabe [...] era muita coisa para dar errado [...] hoje tem vez que me paro às vezes pensando foi rapaz que aleatório viu! Muito aleatório. Hoje eu consegui ter minha casa, eu consegui ter meu emprego, já estou esperando ser chamado por um concurso público, eu consegui ter meu carro, não consegui ajudar minha mãe aí na casa dela na nossa casa que a gente viveu em condições bem complicadas mas hoje está reformando né já reformou metade. Então hoje deu para fazer muita coisa. Mas eu acho que eu não sei se foi um pouco de sorte misturado, com esforço não sei mas um pouquinho de sorte eu contei, isso daí eu tenho certeza, com um pouquinho de sorte [...] sorte das situações, mas também de encontrar pessoas que favoreceram. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Um outro grupo desta subcategoria contou com dois casos, ambos do sexo masculino, cujas mães haviam parado os estudos após a conclusão do ensino médio. No primeiro deles, Palmeira, que vivia apenas com a mãe e não teve muito contato com os avós paternos, conviveu com os maternos mais de perto apenas durante a infância.

Meu pai não ingressou no nível superior, minha avó não, nem minha mãe. Minha avó nem chegou a estudar. Meu avô, ele foi servidor do estado, policial, mas ele se aposentou. Mas, também não entrou no nível superior não. Na

verdade ela ingressou na polícia muito tempo atrás, acho que não tinha nem exigência de concurso para ter acesso a estes cargos públicos. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Na família extensa, Palmeira foi o segundo a ingressar no ensino superior.

A primeira foi minha tia. Ela formou em Ciências Contábeis, mas ela não atuou na área né e depois dela depois, depois, muitos anos eu concluí em 2018 o ensino médio, 2019 eu entrei no nível superior pelo programa do governo, Proune, com bolsa integral ingressei no superior. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

O fato de não possuir muitas referências na família possivelmente tenha sido um elemento dificultador para Palmeira, mas também, desafiador.

Hoje eu costumo me cobrar muito, sabe? Aqui em casa eu fui o segundo a entrar no, a ingressar no nível superior e o primeiro a ingressar no nível superior após concluir o ensino médio logo no ano seguinte a concluir o ensino médio, então o que posso dizer que me agradava era, ter, ver que eu tinha que mudar alguma coisa né isso existe até hoje né, me cobro por isso né de mudar, de ascender socialmente, de poder fazer algo que... algo diferente... sabe? (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Dessa forma, ele acaba se associando a colegas, tanto para fazer trabalho do colégio, quanto para estudar para o vestibular.

Banca nunca cheguei a fazer tem tenho amigos meus, que são amigos meus até hoje [...] que a gente discutia os assuntos, a gente ia fazer trabalhos em grupos e a gente discutia esses assuntos que eventualmente caíam no vestibular, sentávamos juntos para poder responder questões, é isso. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Enquanto alguns dos entrevistados foram os primeiros da família e mesmo do ciclo mais amplo de convívio no bairro a avançar nos estudos para além do ensino médio, Palmeira se lembra de que, em sua época, já era comum ter exemplos de colegas que havia ingressado em cursos superiores nos anos anteriores e que isso mexia com seu psicológico.

São diversos medos, primeiro que já era comum, os colegas que concluíram o ensino médio anterior ao nosso, nos anos anteriores, entrar no nível superior já era comum, pelo menos nos espaços que a gente estava vivendo ali, os alunos entrarem no nível superior e também de empregabilidade [...] de poder ter uma profissão de... de “ser alguém” não é palavra correta, mas é o que todo mundo fala “ser alguém na vida” [...]. Como se ninguém, não fosse ninguém né. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Caso único entre os entrevistados, Alecrim morava com os pais e ambos interromperam os estudos após a conclusão do ensino médio: “Minha mãe já havia concluído, ela concluiu no [Colégio] [...] e meu pai ele concluiu os estudos também lá no colégio mesmo há um tempo atrás [...]” e nos momentos de dúvidas nos estudos contava com a ajuda da mãe durante o fundamental “[...] nunca fiz reforço escolar. A única coisa, banca, foi minha mãe que me ajudava muito como já falei. Minha mãe foi 10, nota 10.” (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

Com a entrada no ensino médio, essa ajuda dá lugar a outra rotina, na qual Alecrim gozava de autonomia nos estudos.

Eu tinha mais contato antigamente que eu chegava e falava, conversava as coisas com eles, sobre estudo. Sempre que eu aprendia alguma coisa nova eu falava com minha mãe e minha avó e meu pai [...] eles me incentivam a continuar estudando sempre. Eles perguntam atualmente como é que eu estou nos estudos, eles sempre que souberam e eu queria continuar estudando. Queria algo mais! Só que eles não tinham aquilo ‘há, Alecrim tá com problema nos estudos’ ou algo assim porque basicamente eu nunca cheguei muito para conversar com eles sobre estudos, sabe? Porque praticamente eles confiavam bastante que eu não teria problemas, eu também não falava muito com eles sobre isso, então para eles estava tranquilo. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Como a maioria dos casos que compuseram este estudo, ao começar o curso de Direito em uma universidade pública, Alecrim foi o primeiro da família a ingressar em um curso superior.

Eu sou a primeira pessoa que está cursando a graduação na minha família [...] principalmente dos netos de minha avó, é porque minha vó é bem jovem ainda tranquilo até minha vó [materna] na verdade se eu não me engano, ela concluiu no colégio [...] eu não tive tanto contato assim com eles em relações a estudo. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Gozando de uma autonomia relativa em sua rotina, ele oscilava entre momentos de maior e menor dedicação aos estudos.

Eu muitas vezes fui dando uma decaída e alguns amigos meus saíram do [Colégio] por outros motivos aí eu conheci gente nova e fui me aproximando eu acho que essas pessoas também, essas pessoas que eu fui conhecendo e, ampliando meu círculo de amizade, todas elas estão atualmente cursando também, ainda está estudando, cursando uma graduação. [...] algumas delas me inspiraram até a estudar mais, porque, antigamente eu era aquele aluno que era mais retroativo [sic]. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Alecrim prossegue falando do momento em que ele e os colegas passaram a se aplicar mais nos estudos, e particularmente nos trabalhos escolares.

Nos últimos anos do ensino médio nós se juntamos. Éramos todos aqueles alunos meio calados da sala aí a gente se juntou e que é um grupo só nosso, aí a gente sempre fazia esse grupo para todos os trabalhos. Éramos meio que os alunos que tipo “ah não vamos ver que a equipe vai fazer” antigamente aí depois a gente foi vendo, “pô a gente se juntou e agora [...] nós que temos que ver o que é que vamos fazer aqui nesse trabalho”. Então esses alunos me inspiraram, esse meus amigos que eu tenho até hoje. Sempre mantenho contato até hoje. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Alecrim esteve entre os casos de entrevistados que fizeram alguns cursos durante o ensino médio.

Fiz um curso de programação lá na UFBA é eu aprendi um pouco mais sobre programação e isso abriu um pouco mais minha mente sobre Matemática. Eu sempre gostei de Matemática tá, desde criança só que chegou uma época que eu perdi um pouquinho do amor por Matemática. E aí depois no segundo ano eu voltei a ter um pouquinho desse amor porque eu vi uma coisa de aplicação da Matemática, programação e eu vi que ainda tinha um pouquinho de domínio aí eu fui praticando cada vez mais tá, fiz os cursos de programação, foi até o curso de programação avançada lá na UFBA. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Ainda tratando dos reflexos do cursos de programação no seu desempenho no colégio, Alecrim exemplifica ao falar de um teste.

Eu cheguei no outro ano, no terceiro ano com um domínio muito maior de Matemática [...] cheguei com pique bem maior para os estudos porque foi um ano bem de foco para mim. Então foi um ano que eu fui bem participativo. Cheguei e fechei o teste da professora [de Matemática], o primeiro teste. Todo mundo dizendo que é ela era difícil, que era para eu guardar meu teste de lembrança. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Mas, para além do conhecimento adquirido e dos efeitos práticos destes na trajetória escolar, ele relata que o curso também teve o efeito de “naturalizar” sua ideia de fazer um curso superior.

E também eu fui num ambiente assim, foi a primeira vez que eu pisei numa universidade. Eu acho algo diferente aí acabou se tornando um pouco mais natural para mim. Eu gostei bastante de tá lá, eu conheci algumas pessoas lá que ajudaram bastante. Os professores também foram muito acolhedores. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Além dos cursos na UFBA, Alecrim também fez uma capacitação de 400 horas em Administração, oferecida no bairro vizinho, conhecido como Boiadeiro: “No terceiro ano do ensino médio eu tava cursando [...] ‘uma semente de ciência’ que foi um projeto basicamente é que acontecia [...] aqui no subúrbio no Boiadeiro [...] patrocinado pela AVSI Brasil¹⁹ [...] capacitação em Administração foram 400 horas”. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

Ele também exemplifica como esse curso refletiu na trajetória escolar.

Lá eu consegui desenvolver algumas outras habilidade [...] lá tinha algumas disciplinas é semelhante da escola, tinha Língua Portuguesa, Matemática, tinha informática também, principalmente, e tinha disciplinas como Formação Humana, Administração e Empreendedorismo [...] todas essas eu consegui desenvolver bastante [...] eu acredito que as aulas de Língua Portuguesa de lá e de Comunicação me ajudaram bastante. E principalmente por ser no último ano do ensino médio, ia ter o ENEM. Aí lá tanto lá no curso de Administração quanto na escola e eu fazia muitas redações, algumas porque a professora [...] pedia, a professora de Redação e algumas porque o meu professor de lá, Semente de Ciência, que era um projeto é que pedia também. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

A escolaridade da família e o conhecimento em relação à oferta do ensino público na região figuram entre os motivos da escolha da escola pela família de Alecrim.

Eu já tinha planejado de ir para o [Colégio] só que eu não tinha achado vaga por isso que eu fui para o [colégio em Periperi] minha mãe já tinha planejado me colocar no [Colégio] porque minha mãe estudou lá então esse foi o motivo principal e minha mãe conhece a vice-diretora e a diretora conhecia [a diretora] e tinha [a diretora anterior] também que antigamente era diretores, (se não me engano) minha avó e minha mãe já conheciam, minhas tias também, meu tio também, porque eles todos estudaram no [Colégio], então foi meio que essa questão mesmo é de quase uma tradição né? todos da família toda estudando lá no [Colégio]. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Alecrim lembra do apoio que teve da família durante os estudos.

Minha família sempre apoiou meus estudos. Eles sabiam que eu não era um aluno ruim em si. Eles com certeza sempre me apoiaram. [...] minha relação com a minha família foi ótima, praticamente ela sempre me apoiava e minha mãe sempre adorou me ensinar desde criança tá, minha mãe me ensinou muito desde criança. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

¹⁹ Associação Voluntários para o Serviço Internacional Brasil. Para maiores informações, vide: <http://www.avsibrasil.org.br/projeto/semente-de-ciencia/>

A maior parte da família extensa, tanto por parte da mãe quanto por parte do pai, eram vizinhos de Alecrim.

Vizinhos não em si ao lado... próximo de casa tão próximo em si não tem tanta gente que eu tenha contato assim só que a maioria minha família que em si, onde eu moro... deixa eu te falar é... basicamente minha família por parte de vó no caso por parte de pai tá aqui do lado e a minha família por parte de mãe tá logo aqui do lado também. Aí tipo minha família ser praticamente no meu bairro todo é minha família, grande parte dele, então vizinhos são, é a mesma coisa tinha família aqui. Então tenho muito contato com ele em si, e convivência é um todos eles sempre me ajudaram nas coisas que eu precisei. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

4.1.2.3 Família com membros com pós-graduação: os casos de Cacto e Palma

Em dois dos casos analisados, as mães possuem nível superior, ambas na área de educação, uma Pedagoga e a outra licenciada em História e as duas também com pós-graduação.

Cacto, no começo do seu ensino médio, vivia apenas com a mãe que é funcionária pública e estava concluindo o curso de Pedagogia.

Minha mãe funcionária pública durante uma boa parte sempre foi somente nós dois e depois de um tempo ela casou aí passaram a ser três pessoas dentro de casa ele funcionário da construção civil, minha mãe funcionária da rede pública e sempre ela sempre teve uma influência muito forte na questão do ensino... até porque pela formação dela em Pedagogia ser voltada também para educação ela sempre teve uma influência muito grande, e apoio contínuo, referente aos estudos, isso também foi... trouxe uma diferença ali para o meu desempenho escolar. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

A escolaridade e os estudos da mãe, que concluiu o curso de Pedagogia quando Cacto estava no primeiro ano, e do irmão, que cursava Direito, serviu de exemplo de forma que ele destaca.

O incentivo aos estudos sempre foi muito presente [...] tanto minha mãe quanto o meu irmão, que não morava mais com a gente, sempre foram dedicados a isso [...] e eu queria seguir os mesmos passos, o mesmo caminho. Então acho que ter esses exemplos dentro de casa me incentivaram e me motivaram a seguir os mesmos passos. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

O irmão mais velho não morava com ele, mas, além das trocas com a mãe, ele também se valia das relações construídas no colégio e da internet quando tinha dúvidas em relação às atividades escolares.

A gente tinha um grupo de amigos onde cada um ali tem uma facilidade maior com algumas disciplinas, então, a gente se ajudava bastante. Tinha também o auxílio dos professores e fora do ambiente escolar era [...] internet e da minha própria mãe quando tinha alguma necessidade, alguma dúvida eu questionava ela. E do meu irmão também. Então era muito neste nesse meio né, é grupos de estudantes, professores, família e internet. Então assim que a gente ia estudando, buscando informações, resolução de dúvidas e aí também né, tinha algumas vídeoaulas no YouTube que ajudavam também bastante. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Sobre a escolaridade dos vizinhos, Cacto diz que:

Meus vizinhos, eles não foram muito de estudo. A gente apesar de ter crescido juntos, nossa realidade de vida eram bem diferente [...] os pais dos meus amigos [vizinhos] da época, eles sempre acreditaram muito no trabalho, então “precisa trabalhar porque você precisa ajudar dentro de casa”, diferente muito da minha mãe no sentido de, “não, você precisa estudar para que lá na frente lá na frente né, você possa ter um trabalho digno, né possa ter uma remuneração condizente com seus estudos” então existia muito essa diferença apesar dos meninos estudarem, né serem matriculados ele não frequentavam corretamente, então iam em um dia faltavam três. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Em relação às motivações para o estudo, Cacto destaca a influência da família, os desejos de conhecer o novo e de “ser alguém na vida”.

A influência familiar, foi a principal motivação e inspiração é eu sempre gostei de estudar porque eu já vi esse daí muito cedo, e pela possibilidade de ser né, tem muito aquela coisa de “ser uma pessoa na vida” no sentido de ter uma formação, ter um trabalho digno. Por mais que atualmente eu não atue na minha área de formação, mas é um trabalho digno que foi proveniente da minha área de conhecimento então sempre me motivou e como eu te disse né, lá no início, a questão de conhecer o novo, de estudar me fazer conhecer o novo, sair da minha zona de conforto às vezes sair pré-julgamento né, por falta de conhecimento mesmo, para aprender coisas novas, conhecer coisas novas, culturas novas enfim, foi uma das motivações que eu sempre tive e né mas assim neste sentido de ser alguém na vida já veio impregnado ali dito popular de geração para geração. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Assinalando o incentivo da mãe e do irmão como fator importante para seus estudos, Cacto destaca ainda que este incentivo também se expandiu para outros membros da família extensa.

Eu, minha mãe, meu irmão, hoje graças a Deus eles também tem o nível superior completo! E depois [...] as irmãs de minha mãe fizeram graduação também, meus primos também seguem o mesmo caminho. Hoje apesar de todas as dificuldades, de todo sucateamento da educação do mercado de

trabalho a gente tem uma família majoritariamente com nível superior completo e acredito que assim, nos dias de hoje, e a gente foge um pouco da regra né a gente tem muitas famílias carentes e suburbanas que tem uma ou duas pessoas que têm algum acadêmico, e hoje é a minha família é por conta desse, dessa raiz mesmo de querer estudar a gente consegue ter ali 80% da família com o nível superior. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Outra mãe com nível superior e pós-graduação é a de Palma. Entre os casos que compuseram esta pesquisa, o de Palma foi no qual se notou a maior presença do capital cultural institucionalizado na família. Dos moradores da casa, a mãe e a tia possuíam nível superior e pós-graduação. Tinha ainda, na mesma casa, avó que concluiu o curso de Magistério, mas não exerceu a profissão, e na casa vizinha, outra tia, também licenciada e com pós-graduação.

Quando tinha dificuldades em algumas disciplinas, Palma tentava superá-las sozinha, mas quando não conseguia, “[...] deixava a disciplina lá mesmo. Aí, no último momento, aí eu: ‘Tô precisando de ajuda’ [...]” (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos), recorria então ao capital cultural da mãe e/ou da tia.

Para além do capital cultural familiar, Palma também realizou alguns cursos, mas que avalia que não tenham contribuído com o desempenho no colégio.

Em relação ao ensino médio [...] não tinha muita coisa que eu poderia aplicar no ensino médio. Só da matéria de Inglês que tinha o curso de inglês, mas é o verbo “To Be” toda unidade, então tá tudo certo [...] Eu participei de um projeto que tem aqui no bairro que é. Pera ia... “Pretos periféricos participando na política” só que foi na época que chegou a Pandemia, então eu não... cancelou mas a gente tinha algumas reuniões para debater sobre essas coisas²⁰. (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos)

4.1.2.4 Não fizeram referências à escolaridade dos pais: os casos de Rosa e Copo-de-leite

Dois, entre os casos analisados, não fizeram referências diretas ao grau de escolarização de nenhum membro de sua família, exceto às irmãs mais nova “[...] a gente estudou juntas no [Colégio] [...] eu sou um ano mais velha que ela, então [...] Quando eu fui para o segundo ano, ela tava no primeiro ano”. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos). No caso de Rosa, tivemos ainda outras pistas quando trata da ocupação da mãe e de parte da família extensa que morava na vizinhança.

Minha mãe, tem uma gráfica, ela é design gráfico há dez anos, ela trabalha, ela tem a loja dela, a gráfica dela aqui perto de casa, minha avó, minhas duas

²⁰ Esse projeto acabou sendo interrompido por conta da Pandemia de Covid-19.

avós são aposentadas mais um era cozinheira e a outra minha, eu nem lembro mas... minha outra avó já era aposentada há muito tempo, nem lembro mais o que minha avó fazia. [...] e minhas tias, é tanta tia... mas, uma trabalha com contabilidade, outra trabalha em trabalhando mercado é... aí meu Deus, é tanta gente mas é a maioria trabalha em empresas né tipo assim trabalha para empresas tipo mercado outra tia que trabalhar com empresas de contabilidade e essas coisas assim mas é mais assim o pessoal que mora por aqui as minhas tias no caso, no caso e meus avós são aposentadas. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Rosa também fala do apoio que teve da família de amigos durante os estudos, destacando o apoio emocional da família.

Eu sempre tive apoio, principalmente da minha família [...] minha família, meus amigos, todo mundo sempre me apoiando, então na época do colégio eu acho que ensino médio e principalmente [...] eu era muito pessimista achava que não ia dar certo, fazer uma prova, chegava o dia de prova aí minha família sempre me apoiando “não, vai dar tudo certo você vai passar” [...] não era aquela coisa que me recriminava ou então se eu tomasse nota baixa então minha mãe também era fundamental justamente para isso né quando eu me via é triste por alguma nota, sempre me apoiando [...] quando eu consegui alcançar esse objetivo de passar aí que era alegria mesmo, [...] sempre foi com a união, era passando aí já tinha que fazer alguma coisa, já comemorava [...] era muito, todo muito unido. Então eu sou muito grata por isso, por essa união que sempre teve. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Assim, apesar de não relatar ajuda da família em relação aos conteúdos escolares, Rosa, exemplifica o apoio da mãe nos seus momentos de dificuldades com algum assunto.

Quando tinha dificuldade, a primeira coisa que fazia era ficar nervosa, já me desesperava já ficava “aí meu Deus o que eu faço?” principalmente Matemática [...] depois de chorar, de me desesperar, eu sentava para poder estudar. E no final sempre dava certo. Minha mãe, principalmente, me acalmava muito nessa questão de quando [...] eu ficava nervosa, achando que ia perder (sempre ficava com medo de perder de ano) e aí eu ia revisar as anotações. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Fora do espaço familiar, Rosa aponta que o colégio foi fundamental para sua entrada no ensino superior, pelo acolhimento, ensino e pelas informações sobre as possibilidades de estudo pós-médio.

A questão de influenciar sempre né, para a gente crescer, para a gente ter um futuro então lá tinha muito isso do professor é sempre dá dicas a gente falar sobre o ENEM, que era coisa que a gente não via muito, então sempre explicava sobre ENEM, a conseguir bolsa fala sobre tudo então não tava fundamental né então [Colégio] acho que foi algo que me ajudou bastante nisso, que nem todo colégio, ainda mais público, tem essa influência assim,

para o aluno então era muito então isso, então me sentia muita acolhida, então foi algo fundamental para poder ingressar na faculdade né que me ajudou a querer mesmo fazer então acho que foi fundamental o ensino de lá educação que eu tive lá. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Com poucas relações entre os vizinhos, e passando o maior tempo em casa na companhia apenas da irmã mais nova, nos momentos de dificuldades com os assuntos das disciplinas, o contava com as amizades construídas no próprio colégio.

Eu não falo muito com pessoal [vizinhos], assim exatamente de coisa da minha vida, eu falo mais simpática né, oi oi tudo bem, [...] porque aqui eu fico mais dentro de casa quase não saio [...] mas de amigo é eu acho que tive muito apoio, tanto na vida do colégio, meus amigos do colégio, todo mundo era união e eu tenho, levo até hoje algumas amigas minhas do colégio que me ajudavam muito na sala né, de me apoiar [...] quando eu tinha dificuldade em Matemática principalmente, às vezes uma hora antes da aula já tava ali me ajudando e às vezes aquela ajudinha que me deu foi fundamental [...] na hora da prova [...] eu acho que tinha muita ajuda dos meus amigos sempre muito apoiada principalmente meus amigos do colégio que tava passando pela mesma coisa que eu né aí todo mundo nervoso e tal então todo mundo se unia, e aí a estudava junto às vezes um pouquinho antes da prova e dava tudo certo. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Copo-de-leite, que vivia com duas irmãs e os pais, também não explicitou na entrevista a formação destes, porém, por ser a mais velha e mais adiantada nos estudos, era quem auxiliava as irmãs nas atividades do estudo: “[...] eu tinha que ensinar as atividades delas.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos). Embora não tenha falado sobre a escolaridade dos pais, deixou junto com essa interrogação a certeza de que eles não tinham formação superior, ao afirmar que: “Eu fui a primeira aqui em casa a entrar num curso superior [...]” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos), fato que, por outro lado, atribui, também ao incentivo dos pais e à vontade de deixá-los orgulhosos da filha:

Então meus pais já falavam, estude, estude, estude para ser alguém na vida, essas coisas. Aí acho que tipo, me incentivar vai estudar bastante, aí eu queria, eu ter uma profissão queria, eu pensava assim antes, né “eu quero ganhar bastante dinheiro para [ia, talvez tenha dito, “para mostrar a todo mundo”]. Aí me motivou a estudar, ai hoje em dia eu ainda tenho essa visão, mas, mais realistas. Que não é bem assim, a gente vai estudar, ganhar muito dinheiro, essas coisas assim. Depende aí de muitas coisas. O que me motivava era isso, ter uma profissão, tipo, fazer meus pais ficarem orgulhosos de mim. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Para além do incentivo dos pais de Copo-de-leite, é possível que exemplos da família extensa, de forma direta ou indireta, tenham contribuído para seus investimentos nos estudos:

“Meu tio [...] trabalhava na área de mercado, minhas tias, sempre... o pessoal da parte do meu pai, gosta de cozinhar aí eu tenho meu tio é cozinheiro, chefe de cozinha, minha tia trabalhava na casa de bolo com minha mãe, minhas outra tias faziam salgados, doces.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

Mas não seria exagero dizer que o incentivo mais direto entre a família extensa tenha partido de um outro tio:

Meu tio [...] ele é policial ele gosta de história ele gosta muito de história, aí e sempre ficar falando comigo tipo a gente sentava ele ficava falando muito história e eu gostava aí eu cheguei até a ingressar, eu fiz dois semestres de História. Foi, por causa dele [...]. Hoje ele também tá fazendo [...] História, ele ingressou agora tem uns três anos que ele sempre foi o sonho dele, mas ele não conseguiu porque não época ele tinha que conseguir emprego logo trabalhar aí ele conseguiu passar no concurso aí depois tinha que cuidar da família e tal, aí agora hoje em dia tá todo mundo grande aí ele foi para a faculdade. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

4.2 CAPITAL ECONÔMICO MATERIAL

A abordagem do capital econômico material na presente pesquisa não objetivou tratar de números, mas da narrativa e das percepções dos entrevistados em relação às posses e às possibilidades materiais da família no período estudado. Nesse quesito, a análise das entrevistas nos desnudou as três subcategorias: situação econômica e investimentos financeiros da família na trajetória escolar; infraestrutura urbana/saneamento; trabalho formal ou informal e trabalho doméstico, analisadas nos tópicos: Situação econômica e investimentos financeiros da família na trajetória escolar; Infraestrutura urbana e relação com a trajetória escolar e O mundo do trabalho batendo na porta: a relação dos estudantes com o trabalho durante o ensino médio.

Para esta categoria, apresentamos dois quadros com dados que se relacionam com as subcategorias e subtópicos. No quadro 2, Situação econômica, deslocamento e violência, além dos dados de caracterização do caso, que optamos por repeti-los em todos os quadros, apresentamos os dados sobre dificuldade econômica, bolsa família, deslocamentos casa-colégio e violência. Já o Quadro 3, Dificuldade econômica e trabalho, nos permitirá uma visualização das ocorrências de dificuldade econômica e atividades remuneradas desempenhadas pelos estudantes durante o ensino médio e o ensino superior.

Quadro 2 – Situação econômica, deslocamento e violência

| Caso | Sexo | Idade de conclusão do EM | Etnia | Dificuldade Econômica | Bolsa Família | Deslocamento casa-colégio | Violência |
|---------------|-------------|---------------------------------|--------------|------------------------------|----------------------|---|--|
| Alecrim | M | 17 | Negro | Sim | Sim | A pé | Presenciou tentativa, correu risco. |
| Cacto | M | 16 | Negro | Sim | - | Revezando entre a pé com transporte público | Assaltado (celular). |
| Carpa | F | 17 | Branca | Não | - | A pé | Tráfico na rua da residência. |
| Cidreira | M | 18 | Pardo | Sim | Sim | A pé | Ouvia relatos de episódio próximo ao colégio |
| Copo-de-leite | F | 17 | Negra | Não | Não | A pé | Sabia que aconteciam assaltos. |
| Cravo | M | 16 | Negro | Sim | - | A pé | Mãe vítima de tiro durante assalto na rua que moram e outro relatos. |

Continuação...

| Caso | Sexo | Idade de conclusão do EM | Etnia | Dificuldade Econômica | Bolsa Família | Deslocamento casa-colégio | Violência |
|-------------|-------------|---------------------------------|--------------|------------------------------|----------------------|----------------------------------|---|
| Girassol | F | 17 | Branca | Não | - | A pé | Assaltada duas vezes (celular), na terceira assaltaram só a amiga que estava com ela. |
| Lírio | F | 17 | Negra | Sim | - | A pé | “A maldade é em todo lugar”. |
| Orquídea | F | 18 | Negra | Não | - | A pé | Violência era menor que hoje. |
| Palma | F | 16 | Negra | Não | - | A pé | - |
| Palmeira | M | 16 | Pardo | Não | - | A pé | Sabia de assaltos próximo ao colégio. |
| Rosa | F | 17 | Parda | Não | - | Transporte escolar | - |

Elaboração: Autoria própria.

Fonte: Dados de pesquisa (2023) (“-” entrevistado não fez referência)

No Quadro 2, a variante “Bolsa família” faz referência ao Programa de transferência de renda do Governo Federal que vigorou entre 2003 e 2021. Nas questões abertas, não há perguntas sobre o programa, mas ele foi citado por alguns entrevistados ao responder à questão “Durante o ensino médio você e sua família tiveram ajuda de pessoas, instituições, projetos sociais ou políticas públicas? Fale sobre essa ajuda”.

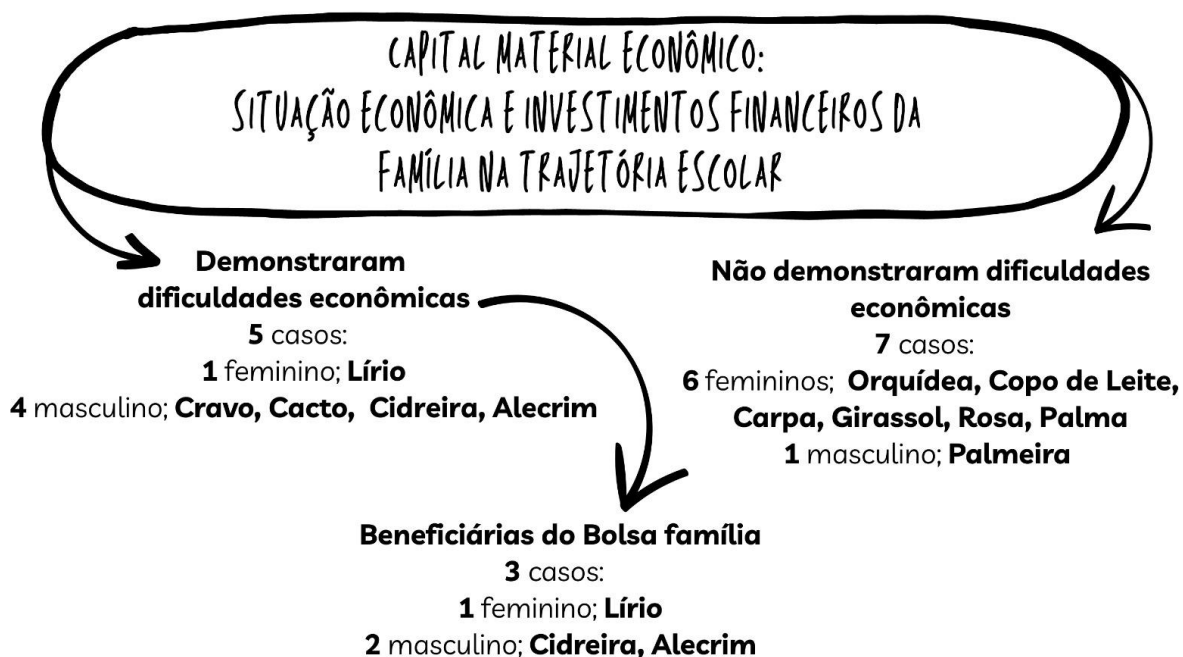
Assim, nos casos em que o Bolsa Família não foi mencionado pelo entrevistado, adotamos no quadro o símbolo “-”. As famílias que os entrevistados informaram ter sido beneficiadas pelo Programa durante parte ou todo período do ensino médio estão identificadas com “sim”. Já onde o campo está preenchido com “não”, significa que o entrevistado declarou que a família nunca foi beneficiária do Programa.

4.2.1 Situação econômica e investimentos financeiros da família na trajetória escolar

Como em outras subcategorias, optamos por sequenciar os casos, adotando aqui como demarcadores o fato de na entrevista terem aparecido ou não elementos que sinalizam dificuldades econômicas enfrentadas durante parte ou todo período do ensino médio. Assim, nesta subcategoria, os doze entrevistados foram dispostos em dois subgrupos. No primeiro deles, com cinco integrantes estão os que, de forma mais ou menos explícita, demonstraram ter passado por dificuldades econômicas no período, incluindo os três que, por algum período, foram beneficiários do Bolsa Família (Alecrim, Cidreira e Lírio).

No segundo subgrupo, estão os sete entrevistados que não demonstraram ter passado por dificuldades econômicas durante o ensino médio. Importante destacar que, em muitos casos, a escolha do colégio esteve associada à possibilidade de deslocamento a pé, para evitar gastos com transporte, por isso, julgamos importante apresentar no Quadro 2 a informação sobre o tipo de deslocamento feito pelo entrevistado.

Figura 9 – Mapa mental: situação econômica e investimentos financeiros da família na trajetória escolar



Elaborado pelo autor.

Fonte: Dados de pesquisa.

4.2.1.1 Demonstraram ter enfrentado dificuldades econômicas durante o ensino médio: os casos de Cravo, Cacto, LÍRIO, Cidreira e Alecrim

No primeiro grupo, além dos que, como a própria identificação do subgrupo sugere, demonstraram ter enfrentado dificuldades econômicas, incluímos também os que declaram terem sido beneficiários de algum programa social, cujo acesso estivesse condicionado a famílias de baixa renda, a exemplo do Bolsa Família.

Em alguns casos, os entrevistados demonstraram de forma direta a percepção que tinham das dificuldades financeiras, em outros essa demonstração ocorreu de forma indireta, falando, por exemplo, do desejo que teve de trabalhar ou estagiar, associando-o à vontade de ajudar no orçamento familiar.

Cravo, foi um dos que demonstrou o desejo de trabalhar por conta das condições financeiras da família. Na época, vivia apenas com a mãe que trabalhava fora. Mas, mesmo com o salário da mãe e a pensão alimentícia paga pelo pai, Cravo recorda que:

Eu queria muito estagiar porque eu sabia da importância de completar a renda. Porque a gente vivia com uma renda muito complicada, muito baixa, mas minha mãe sempre disse que tinha medo que se eu começasse a trabalhar talvez eu não desse atenção aos estudos e acabasse me prendendo a um

trabalho que não permitisse continuar estudando. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Apesar das dificuldades relatadas por Cravo, possivelmente a família não tenha sido beneficiada por programas sociais:

Não, que eu lembre não, a gente tinha mais ajuda mesmo de pessoas ao redor eu lembro muito de minha avó! Minha avó ajudava muito, a minha avó ajudava muito no que podia mais, pessoas, instituições sociais assim não, não. Era aquela coisa que o dinheiro dava para comer se eu disser a você que passei fome eu tô mentindo. O dinheiro dava para comer, mas o dinheiro não dava para ter acesso a outros bens sociais não dava. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Ele reconhece que, apesar das dificuldades, a mãe se esforçava para proporcionar-lhe alguns momentos de alegria “[...] para você ter ideia, eu cheguei aos meus 17 anos. Pô eu nunca tinha ido no Subway, eu só fui no McDonald’s (só tinha ido uma vez) quando for para pegar o bonequinho que muito esforço minha mãe fez [...]”, porém, ainda assim as limitações financeiras se expressavam também na falta de acesso ao lazer, no desconhecimento dos espaços da cidade, e de algumas tecnologias.

Eu não sabia sacar o dinheiro, eu não sabia descer em um ponto que não fosse a Lapa né eu nunca tinha ido em um rodízio de pizza por exemplo. Não dava cara, o dinheiro não dava para isso era o dinheiro de comer, [...] eu sempre tive café na mesa, sempre teve almoço, merenda assim, na medida do possível, mas outras coisas, principalmente atividades de lazer o máximo assim quando tinha num feriado assim era uma praia, porque praia gratuita [...] mas se tivesse [...] dois feriados no mês, tem que ir à praia em um. Não dava para ir nos dois porque passagem também é custo, então era bem complicado. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Apesar das dificuldades, a família nunca recorreu a apoios institucionais e Cravo hoje avalia que aquela condição não lhe permitia conhecer realidades que só foi conhecer após os 17 anos, com sua entrada no ensino superior, quando passou a frequentar outros espaços.

Nunca acessamos nenhuma instituição social não até porque a própria família sempre entendia que se você tem o que comer tá bom, tá beleza, então a gente foi criado assim depois é que a gente começa a ter outras ideias e dizer, puxa existem outras coisas né, que eu não sabia mas, eu confesso a você que é como se até 17 anos fosse um mundo depois dos 17 fosse outro, “assim onde é que eu estou gente? Por que não me apresentaram isso aqui?” é diferente, bem diferente. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Em relação ao fardamento e materiais escolares, que a família precisava comprar, Cravo relata que as limitações financeiras, além de não permitir escolhas, impunha uma necessidade de cuidados para poder usá-los por mais tempo. Em suas palavras:

No primeiro ano eu ainda precisei comprar o uniforme [...] A partir daí, eu acho que foi segundo ou terceiro [...] o Estado deu uniforme [...] os materiais eu sempre tive. Tinha que comprar o caderno [...] eu sempre tive, coisas bem básicas eu só não pude escolher [...] não tinha essa coisa de escolher o caderno que você quer, escolher o sapato que você quer [...] é o que o dinheiro der. Eu também sempre fui muito compreensível em relação a isso nunca exigir nada não. Mas assim, se pudesse aproveitar a calça, aproveitar a bermuda tava ótimo né, então cuida e zela para no próximo ano não precisar comprar! [...] eu me recordo mesmo de ter zelado para que durasse, porque tinha que durar, não tinha dinheiro para comprar outro sempre e não poder escolher eu não tinha escolha se o que eu gostasse casasse com que dava no orçamento, maravilha! Mas, essa escolha de... o... que... fazer... não, não tinha, não tinha mesmo não dava, sem condição. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

A necessidade de se informar sobre as atualidades, por conta das provas do ENEM, gerava a demanda de acesso à internet, que na época Cravo e seus colegas faziam através de lan houses, mas usando de sua rede de relacionamento, ele vai driblando as dificuldades até conseguir montar o próprio computador, com o qual passa também a usar, via cabo, o acesso de internet de um tio.

Veio muito essa questão de atualidades então, nem tudo estava nos livros [...] a gente sempre teve que fazer pesquisas e eu sempre pedia à minha mãe um computador mas não dava, o dinheiro não dava para comprar um computador e uma hora o dinheiro não dava para pagar lan house. Aí eu tinha um tio emprestado, ele trabalhava como técnico de informática e às vezes eu pedia para ele me levar com ele [...] para trabalhar, eu não ganhava nada não. É um sábado, um domingo ou outro assim, que minha mãe não deixava eu trabalhar e aí, aos poucos ele foi me dando as peças, então assim eu ganhei uma CPU oca né aí eu era [risos] doideira né [risos] aí a gente ganha aquela ventoinha, sabe uma placa, aí de repente, ganho placa, memória DDR2 naquela época pô era uma memória massa. Mas “olha um cliente meu vai ...não vai... vou lhe dar uma placa DDR3 uma memória que é melhor”. Eu falei pô, que massa velho! “essa memória quando você coloca aí na placa ela vai dar um mau contato para fazer assim piii, mas aí você passa uma borracha nela que ela funciona”. Falei ok, beleza então eu aprendi a montar com ele olhando, eu aprendi a montar naquela época e [Cavo segue seu relato falando de cada peça que ganhou do tio, até conseguir montar seu próprio computador.] O último foi o monitor que ele me deu, é me deu um monitor né pô fiquei super feliz aí eu acho que foi acho que foi meu avô que montou também uma mesa para mim, uma mesa de computador essa mesa eu lembro quando eu colocava o monitor a mesa ficava assim, que o monitor era pesado eu via a hora daquele monitor descer com mesa, com tudo, era uma loucura, né [risos] ficava assim mas o computador funcionava vai demorar para ligar, demorava para tudo,

internet meu Deus do céu pegar meu tio no cabo era loucura de cabo... wi-fi não tinha, nem se falava disso. Era para aquele cabo e era bem pô era muito complicado demais você acessar alguma coisa demais muito ruim mas era o que tinha naquele momento né foi juntando mesmo fui vendo aí a gente também já entra a questão dos bens né. [Relatando o uso do computador, ele traz também informações de problemas na estrutura da própria casa.] Às vezes eu tomava muito choque porque a tomada que encaixava o computador que era a tomada do meu quarto, no quarto uma parede mofada, bem mofada, então as vezes tomar piffff, tomava, já tomei tanto choque tentando ligar aquele computador mas era quem era o que a gente tinha, era o que era possível, [Com o computador e acesso à internet em casa, ele relata que aproveitava as quedas da rede para aprender a digitar, pegar “as manha” do computador e assim reduziu os custos com lan house.]. Eu estudei muito naquele computador muito, muito. Eu lembro que às vezes a Internet caí ia um aí eu pegava um livro abria uma página do Word, olhava para o livro e começava a digitar sabe, para ir pegando as manhas assim, algumas coisas aí eu já comecei aí para lan house só imprimir né porque olha até no computador e tal a gente vai só imprimir naquela época era bacana foi bacana foi muito legal sabe [...] não que a gente vai romantizar o que é ruim, mas, a gente aprende a dar valor a gente aprende e a gente, [Reconhecendo que, apesar das dificuldades, achava aquilo maravilhoso, Cravo diz:] hoje eu olho muito para dificuldades e vejo assim, cara! Como minha mãe fez as coisas parecer um paraíso né. Meu Deus do céu era tudo tão tão bonito eu acho que para eu não perceber de fato eu não percebi não, achava tudo maravilhoso! Montar o computador peça por peças, era lindo né, foi tudo dez! (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Com toda essa saga para ter e usar o próprio computador, Cravo reconhece que estava em melhores condições que boa parte de seus colegas e afirma.

Mas [...] eu estava numa posição muito confortável [...]. Principalmente quando eu fui chegando mais no terceiro ano que a gente vai trabalhando mais questões de atualidades e professores tiveram a preocupação de preparar a gente para o Enem, do que cai no Exame Nacional do ensino médio aí não precisava de acesso à internet, né, não tinha para onde correr, precisava. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

A reputação do colégio foi um item que pesou na escolha da família, peso na escolha da família.

Não sei como é que anda hoje, mas há mais de uma década, era muito boa é daquela que a gente aguardava na fila de entrada. De não tem matrículas sabe! De todo mundo querer ir para a mesma escola [...] os pais irem dormir na porta para matricula dos filhos [...] Quando entrei na escola eu achava o máximo da escola e a top tipo assim eu estudo no melhor Estadual da região. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Mas, essa reputação também disputava com as das escolas do centro da cidade e possivelmente a questão financeira tenha sido a decisiva.

Eu cresci ouvindo que as melhores escolas estaduais estavam no centro da cidade. [...] que o colégio X era bom porque estava no centro que fulano estudou no colégio [...] eu sempre quis estudar no [Colégio], então para mim era uma escolha muito óbvia e mesmo que eu quisesse estudar na escola X do centro da cidade, a gente não tinha dinheiro para arcar com a passagem isso era surreal. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

A condição de pioneiro da família a ingressar no ensino superior se deu através de aprovação em uma instituição privada, e só foi conquistado por Cravo com insistência, depois de uma reprovação na segunda fase do vestibular da UFBA.

Perdi uma universidade pública, vou fazer como?’ E aí o orçamento reduziu né porque o mísero dinheiro que meu pai dava que mal dava para interar alguma comida era o que ela pagava metade da faculdade e aí ela trabalhava já tirava um pouco da nossa alimentação como um todo para pagar outra metade. Então eu fiz da privada, mas nessas condições. Inclusive na condição de ameaça do tipo, meu pai não mandou o dinheiro esse mês, ela vai ligar para ameaçar ir lá para ele mandar o dinheiro. Mas, não é, na verdade era o dinheiro de comer... era um dinheiro que ele mandava como pensão, né, estabelecida pela justiça. Era uma porcentagem bem pequena, mas que ela usava para pagar a faculdade porque senão eu não estudava. Mas isso foi algo desenhado mesmo desde o ensino médio, então era complicado! (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Morando apenas com a mãe e percebendo as dificuldades da família, Cacto também considerou, sem realizar, a possibilidade de trabalhar fora, tanto para ajudar no orçamento da família, quanto para conquistar independência financeira. Ele se recorda que a permanência no colégio, além da qualidade do ensino, de alguma maneira, era garantida pelo baixo custo para a família.

Foi um processo tranquilo, eu diria por conta de todo incentivo que já existia e conseqüentemente não era um custo elevado, graças à educação gratuita do colégio. Claro que tinha alguns custos, né de trabalhos de projetos, mas não era nada comparado ao ensino privado então os custos também foram tranquilos e aí eu tinha todo incentivo e todo projeto de concluir no próprio Colégio por tudo isso que eu já falei né de reconhecimento, de acolhimento pela parte pedagógica né, profissionais também das outras áreas, estão foi tranquilo o processo. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Entre os investimentos financeiros que a família precisava fazer para a manutenção dos seus estudos no colégio, Cacto lembra que:

Nos primeiros anos na 5ª, 6ª e 7ª série eu precisava comprar camisa [...] eu acho que a partir da 8ª série veio aquela padronização de camisa azul, vermelha e branca, que era fornecida pelo Estado. Quantos aos livros durante o período que estudei lá, sempre foram fornecidos de maneira completa. [...]

A gente precisava comprar mesmo, então era calça tênis e os itens básicos digamos assim, mas é, como sempre tive muito incentivo aos estudos, eram uma prioridade aqui em casa então [...] Não foi algo que (apesar de precisar comprar) que faltou não porque tudo eles sempre estiveram em primeiro plano. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Valendo-se da condição de servidora pública, a mãe de Cacto, que também fazia pós-graduação, financiou um computador, no qual ela e o filho faziam os trabalhos e pesquisas, “[...] apesar de ter internet em casa, não era das mais velozes, era aquela bem lenta, às vezes funcionava, às vezes não. Então se o colégio naquele momento proporcionar-se isso já seria mais fácil.” (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos).

Foi diante dessas dificuldades vividas pela família que por vezes Cacto refletia sobre a possibilidade de trabalhar fora.

Por muitas vezes eu também me questionava, “será que eu não posso estudar e trabalhar enquanto eu tô aqui?” [no ensino médio] em um projeto de menor aprendiz para ter também a minha independência financeira. Apesar que nunca foi algo e que teve muito impacto dentro de casa porque de fato, o foco era estudo [...] mas, por vários momentos pela própria condição da minha família [...] que não era das melhores, eu tinha às vezes esse sentimento de “poxa, se eu começar a fazer alguma coisa, trabalhar com alguma coisa para ajudar dentro de casa talvez as coisas melhorem!” Mas é, nunca foi um problema. Sempre foi mais um sentimento de independência financeira, poder ajudar. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

4.2.1.1.1 Famílias que foram beneficiárias do Bolsa família em algum período: os casos de Lírío, Cidreira e Alecrim

Vivendo com os pais e um irmão mais velho, Lírío, que foi uma das três entre os doze entrevistados cuja família foi, por algum período, beneficiária do Bolsa Família, fala das condições da família.

Meu pai trabalhava de carteira assinada no tempo. Teve até um tempo que ele ficou desempregado, ficou um pouco mais pesado, mas meu pai no tempo que eu estudava no [Colégio], meu pai era rodoviário e a minha mãe sempre foi do lar. [...] a gente vivia somente com aquele salário que às vezes era um aperto né porque a gente queria umas coisas que não podia ter e nesse sentido vamos dizer, vivia com básico que podia [...] como era eu, meu irmão, minha mãe, e meu pai, então praticamente a maioria do valor que recebia era só para alimentação né, vamos ser sinceros. Então alguns luxos a gente só recebia em datas comemorativas e olhe lá! Nem mesmo Natal, nossa situação era um pouquinho complicada ainda é hoje né. Não é muito diferente não. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Quando fala das motivações para os estudos, Lírio destaca as condições socioeconômicas.

É nesse sentido que eu sempre quis ter uma vida diferente da que meus pais tiveram, que não é para ser rica sabe, mas viver confortável, sem muita preocupação, ter uma vida melhor da que eu tenho, uma realidade bem diferente da que eu vivo hoje. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

No seu caso, a proximidade do colégio livrava a família dos gastos com transportes como relatou ela; “[...] graças a Deus eu morava perto da escola, então esse gasto de transporte [...] meu pai não tinha”. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos). Diferente de Cravo e de Cacto que, mesmo com limitações tinham acesso à internet em casa, Lírio dependia de lan house:

Às vezes pedia [...] ‘precisa fazer um trabalho’, tem que tirar dinheiro né, pai dizia “eu vou te dar umas moedinhas, você já deixar guardado que quando você for fazer seu trabalho você já tira do seu dinheiro já sabe tá guardado e vai lá não precisa ficar pedindo toda vez for na lan house tirar”. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Além do acesso à lan house, a família precisou fazer outros investimentos financeiros para manter as trajetórias escolares dela e do irmão mais velho, que entrou no colégio um ano antes dela.

Quando meu irmão entrou o Estado não fornecia a camisa, era comprada, mas no ano que eu entrei o Estado já começou a fornecer camisa. Era uma camisa, uma mochila e os livros, então tinha um gasto com caderno e as canetas né, era somente isso que a gente comprava caderno e a caneta. Com o decorrer do tempo o Estado não fornecia mais a mochila, era só os livros e a camisa. [...] todo ano meu pai fazia um esfocinho, não era aquela mochila grandiosa, mas a gente comprava uma bolsinha que dava para colocar pelo menos o caderno. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Sua descrição revela que ela precisava de uma mochila bem maior e mais resistente do que a que era possível comprar com o orçamento familiar, então, ela seguia montando suas estratégias diárias para levar o material escolar.

Às vezes a gente via a matéria que mais precisava de livro, às vezes para não levar que tinha dias que eram muitos livros. Então tinha dia que a gente optava por levar o que a gente sabia realmente que ia usar. [...] às vezes a bolsa rasgava por ser muito pesado, às vezes pesava um pouquinho, mesmo

morando perto, pesava um pouquinho mas [...] era a realidade. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Cidreira, ao tratar da situação econômica da família, se recorda das oscilações em relação às fontes de renda e privações, motivadas por elas, durante sua passagem pelo ensino médio, que mexeram com a rotina e a capacidade de investimentos da família:

O meu pai era serralheiro, trabalhava para a Papiz²¹ e a minha mãe era diarista. [...] foi uma época tranquila para minha família já que meu pai, ele já tinha um trabalho mais estável, minha mãe também sempre trabalhou, diferente da época da minha irmã né que foi uma época mais difícil. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

Mesmo considerando as oscilações de renda da família, os itens por eles considerados “supérfluos” sempre estiveram fora do alcance:

Como a minha família nunca teve uma renda muito alta, sempre que eu e minha irmã, se a gente queria alguma coisa mais cara, é a gente que geralmente comprava então como eu estava estudando, eu não trabalhava na época que eu estudei para entrar na faculdade eu não trabalhava eu apenas estudava, então se eu quisesse algo que era mais supérfluo eu não tinha acesso. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

Entre as mudanças, a demissão do pai, além de mexer com a renda, impactou também na rotina e nas relações familiares.

O meu pai, ele entrou em depressão, que ele foi demitido do trabalho ele acabou entrando em depressão após esse ocorrido e nesse período foi um período que teve muita mudança na nossa família porque minha mãe precisou trabalhar mais e [...] e depois que ele entrou em depressão, a nossa relação ficou diferente ficou mais afastada. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

Com essas oscilações, a família passou um período como beneficiária do Bolsa Família, “[...] minha mãe durante um tempo utilizou do bolsa família mas também ela depois de um tempo acabou sendo retirada [...]” (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos). Apesar de ter precisado acessar o Bolsa Família, a família parece não ter passado por privações em itens essenciais, e permaneceu respondendo à demanda de investimentos necessários à manutenção dos estudos de Cidreira:

²¹ A Papaiz é uma fábrica de cadeados, situada em Pirajá, bairro de Salvador, vizinho ao que Cidreira mora.

Nunca fui aquele aluno de comprar os melhores materiais e era sempre os materiais ali necessários. Eu também nunca fui aquele aluno que metade do ano tava trocando de tênis ou metade do ano tava trocando os materiais tudo. Era uma vez por ano. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

Outra família que acessou o Bolsa Família foi a de Alecrim. Ele vivia com os pais, e como filho único diz que a família nunca teve problemas financeiros.

Minha família vivia basicamente do sustento apenas de meu pai [...] minha mãe ainda não trabalhava, mas, é, eu acredito que vivemos bem, tínhamos uma fonte de renda aceitável, porque eu sou filho único aí acaba que nunca tinha os problemas de nenhum financeiro [...] meu pai ele é carpinteiro [...] tanto ele trabalhava próximo aqui de casa, que ele abriu na carpintaria aqui, dele, quanto ele trabalhava em uma empresa, em uma madeireira. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

O fato dele não lembrar da família ter tido dificuldades financeiras, pode nos sugerir que de fato não tenha tido, porque, no momento de aperto maior, a família contou com o benefício do Bolsa Família e ele também conseguiu se inserir em alguns cursos, oferecidos por instituições públicas ou ONG's.

Minha família recebia a bolsa família antigamente, mas agora não recebe fiz esse curso da UFBA e eu também cursei outra coisa, perdão não falar, no terceiro ano do ensino médio e eu tava cursando é um curso “uma semente de ciência” que foi um projeto [...] que acontecia [...] aqui no subúrbio no Boiadeiro. Esse curso era patrocinado pela AVSI Brasil. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

O acesso a esses cursos foi da iniciativa do próprio Alecrim, que por sua rede de relacionamentos e pela internet, tomou conhecimento de suas ofertas, mas também da capacidade de investimento dos pais, uma vez que estes cursos representam custo adicional, no mínimo com transporte, pois aconteciam distante de sua residência e nenhum dos dois oferecia auxílio transporte aos cursistas, no caso do da UFBA.

Não tinha auxílio-transporte não mas, eu ia por interesse que era só aos sábados. E também eu fui num ambiente assim, foi a primeira vez que eu pisei numa universidade. Eu acho algo diferente aí acabou se tornando um pouco mais natural para mim eu gostei bastante. Eu conheci algumas pessoas lá que ajudaram bastante. Os professores também foram muito acolhedores. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

No caso da manutenção dos estudos no ensino médio, Alecrim, lembra também da organização da mãe, e se vale dela até hoje na hora de comprar as roupas do filho.

Minha mãe sempre foi organizada em relação a isso até hoje na verdade ela é bem organizado em relação a isso hoje eu tenho 5 calças para o trabalho, porque eu um dia que eu vou de calça eu passo com a calça o dia todo que aí eu vou para o trabalho aí de tarde eu saio vou aí vou para faculdade aí a calça dia todos os sapatos também e minha mãe que sai comigo. Para comprar essas coisas relacionada a roupa, ela sempre saía comigo. Então as calças eu comprava com ela. A calça tá ficando pequena, “vumbora lá no Shopping lá no Center Lapa” ou em algo assim ou até aqui próximo em Periperi ou Paripe.

A exemplo de Cravo, a preservação de alguns materiais de um ano para o outro também faz parte das lembranças de Alecrim.

No início do ano principalmente nos anos do fundamental, que depois disso algumas coisas foram guardadas, conservadas é minha mãe assim que eu ingressei no ensino fundamental quando eu cheguei no [Colégio], tem que comprar alguns materiais, os professores mesmo pediam [...] a gente comprava ia no shopping comprava [...] caneta, régua, transferidor, esquadro, kit de estojo, hidrocor, a gente comprava esses materiais e não são materiais que seriam custosos, até porque senão conservados para outros anos [...] acredito que as coisas que mais renovável era a caneta lápis e borracha tipo cartolina e materiais que a gente comprasse assim para trabalho era uma coisa simples então não foram nada muito custoso. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Analisando a realidade da família e do entorno, Alecrim se motiva aos estudos, encarando a trajetória escolar como possibilidade para melhorar seu padrão de vida e de se preparar para um dia, se preciso, cuidar dos pais.

Eu quero muito ter uma vida tranquila no futuro, sabe! O que me motiva na verdade é que um dia eu possa viver de uma forma tranquila [...] o que me motivou também a buscar a graduação é que, atualmente, eu sei que tá muito difícil conseguir um emprego mas, imagine só, eu sou filho único em, vai chegar um momento na minha vida que quem vai ter que tomar as rédeas entre aspas da família sou eu, talvez [...] vai ter coisas que ele não vão mais conseguir fazer e eu que terei que fazer essas coisas. Então eu tenho que procurar um modo de me sustentar e talvez de sustentar eles no futuro por algum motivo... (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

4.2.1.2 Não Demonstraram ter enfrentado dificuldades econômicas durante o ensino médio: os casos de Orquídea, Palmeira, Copo-de-leite, Carpa, Girassol, Rosa e Palma

Orquídea vivia com os pais e um irmão que estudava no mesmo colégio; na família, a “[...] mãe só era secretária do lar e meu pai trabalhava [...]”, mas este foi o único caso em que a atividade laboral formal desenvolvida pela estudante durante o ensino médio não foi através

de estágio, “[...] comecei a trabalhar também quando eu tava no ensino médio e eu trabalhei em escola particular [...]” (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos).

Além dos investimentos necessários para manter os filhos na escola formal, os pais de Orquídea também faziam outros investimentos na formação.

A gente também fazia reforço escolar, curso técnico e [...] cursos básicos de informática de administração, então foi algo que meus pais sempre procuraram investir na gente para ser uma porta, uma porta do caminho né. Algo ao ingresso do mercado de trabalho, ao ingresso na nossa vida, tanto acadêmica quanto individual mesmo né enquanto indivíduo. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Orquídea, que foi também a única a completar 18 anos ainda no ensino médio, lembra da postura dos pais em relação aos estudos dos filhos.

Apesar deles não terem concluído né o ensino médio tardio eles sempre deram prioridade para a gente estudar e só da gente trabalhar mesmo depois quando a gente ficou maior de idade, não é, então “até antes dos 18 anos de você só estuda mesmo e foque no que você quer que vocês querem e a gente está investindo em vocês para isso”. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Morando apenas com a mãe, que sustentava a casa com um trabalho informal e com pensão alimentícia, Palmeira não relatou dificuldades econômicas no período em que estava no ensino médio.

Na verdade, o trabalho dela não é um trabalho formal do ponto de vista da lei. Ela toma conta, cuidava de uma prima minha, cuida ainda. Essa prima tem necessidades especiais, ela tem síndrome de Down e em decorrência disso a minha tia né... e também em decorrência da separação do meu pai, o meu pai, até hoje ele continua me ajudar, mas no ensino médio ele também ajudava, com a pensão. E essa era a nossa situação. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Embora não tenha expressado de forma direta ter passado por dificuldades econômicas durante o ensino médio, começou a estagiar durante o terceiro ano e lembra que a partir daí passou a ter mais acesso a alguns bens culturais.

No período em que fui estagiário, no ensino médio, eu pude comprar as coisas para mim. Era uma bolsa, uma bolsa com um valor bem pouco mesmo, mas eu pude comprar, inclusive livros, pude acessar mais espaços de lazer e pude ter uma experiência também né. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

No período em que cursou o ensino médio (2016 a 2018), o Estado fornecia a camisa de farda e os livros didáticos, assim, entre os investimentos da família para seus estudos, além da complementação do fardamento e dos materiais escolares, a família investiu em “[...] um computador, o mesmo computador que estou falando aqui agora, bricava né, jogava, e dava um suporte para poder fazer um trabalho fazer, fazer aqueles slides, seminários [...]” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos).

A exemplo de Cravo, as habilidades adquiridas por Palmeira foram fundamentais para manter e atualizar seu próprio computador. Adquirido pelos pais há 10 anos e atualizado por ele ao longo do período do ensino médio, a máquina hoje é usada para seus estudos no ensino superior e foi também por ela que Palmeira nos concedeu a entrevista para esta pesquisa, e nos contou que.

Esse computador aqui na verdade, na verdade, (deixa eu te contar), eu estou no curso de Direito, mas toda minha família chegou a dizer que eu tinha que fazer Ciência da Computação ou Engenharia da Computação. A interface desse computador meus pais me deram de presente logo quando ingressei no [Colégio] em 2012 [...] aí as peças foram quebrando e como eu consegui manejar as peças, os hardwares, como se chama, eu fui trocando essas peças. Quebrou tal componente, vai precisar disso, meus pais conseguiam e aí eu instalava no computador, e até hoje meu computador é assim a última vez que eu precisei fazer reforma nele eu já tinha terminado o ensino médio. E aí quando ingressei na faculdade eu comprei todas as peças aqui e montei esse computador, para me dar suporte agora na faculdade. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

E ele mesmo fez alguns autoinvestimentos.

Quando eu comecei a estagiar já no terceiro ano foi aí que tive mais contato também com a leitura, por causa da [...] tinha muita literatura né era muita literatura na UNEB, e aí tinha que ler, ler literatura né, aí comecei a comprar livros, comprei alguns livros. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Autoinvestimento que possivelmente tenha feito a diferença, uma vez que, embora a família garantisse o básico para a manutenção da sua condição de estudante, não fez maiores investimentos financeiros para seu acesso ao ensino superior.

O investimento de meus pais só foi [...] porque eles correram atrás para poder me incluir no [Colégio]. Mas, eu nunca fui de cobrar muito de meus pais essa questão de estudo [...] meu pai sempre me cobrou que eu estivesse estudando, que entrasse no nível superior, que eu fizesse meu concurso, minha mãe queria também, mas cobrava menos que meu pai, mas, sei que se eu precisasse, de

algum suporte eles fariam o possível [...] não tive tanto investimento da família para o estudo para vestibular. Só esse investimento, vamos dizer que o investimento da cobrança né, a lembrança o apoio, eu diria que sim, mas, investimento financeiro de cursinho de livros eu diria que não. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Copo-de-leite vive com os pais e mais duas irmãs. O pai é promotor de vendas e a mãe é boleira “[...] minha mãe, na época, ela trabalhava na casa de bolo, ela é boleira [...]” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos). Ela lembra que, com os pais trabalhando, “Eu olhava minhas irmãs, enquanto minha mãe estava no trabalho, ajeitava a casa, cozinhava. Mas financeiramente não ajudava não.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

Em seu período de ensino médio, o Estado também fornecia a camisa de farda e os livros didáticos e a família precisava comprar o restante do material.

A parte que eu mais gostava era comprar material escolar. Comprar a mochila do ano, essas coisas, lápis, caderno. O colégio fornecia os livros, aí reutilizava três anos né? Eu recebia o livro e eu teria que conservar ele porque daqui há dois anos aí eles ainda serão usados. Às vezes eu pegava livros que já tinha usado ano passado, um ano antes, ou dois anos antes. Que eram três anos o livro. Aí, eu sempre recebi todos eles. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Na sua leitura atual sobre o investimento da família, ela acredita que

[...] o maior investimento que eles fizeram foi ter me proporcionado o ambiente para estudar com calma, não tinha muita pressão, tipo só o fato deles ter me sustentado, esse tempo assim, para eu estudar em paz acho que foi isso que eles me proporcionaram. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Carpa foi uma das duas entrevistadas que estudaram pelo menos parte do ensino fundamental em escolas particulares e, no período em que estudou no colégio público, a família continuava precisando comprar alguns materiais e parte do fardamento.

Os meus pais sempre me apoiaram nos meus estudos desde pequena, sempre teve um investimento muito grande em mim. É tanto que meus pais conseguiram me manter na escola particular até a sexta série, não queriam me colocar no público. Mas devido a situações financeiras teve que ir. Mas mesmo no público, eu sempre tive o apoio e suporte deles tanto em relação à cobrança conta em relação ao apoio mesmo, eles nunca deixaram faltar nada para mim do caderno até um lápis sempre tive o suporte deles então em que a sua família assim nunca teve muita dificuldade a minha maior dificuldade mesmo era questão de locomoção. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Com mãe trabalhando de carteira assinada e o pai de empreitada, a estabilidade financeira da casa era assegurada por sua mãe, e a ida à escola pública foi um ajuste da família, diante das possibilidades de investimento na educação da filha.

Meu pai ele não trabalha de carteira assinada, ele é duteiro e pedreiro, então ele trabalha assim de épocas, épocas que tem uma obra muito grande e tem épocas que ele só [...] fica em casa aguardando chegar outra obra. Minha mãe é diarista. Ela tá no trabalho em casa de família já tem uns seis ou sete anos, então enquanto eu estava no ensino médio ela ainda tinha esse trabalho. Minha irmã tem treze anos e também já está estudando em escola pública. Quem comanda aqui em casa mesmo em relação a parte financeira era minha mãe, eu e minha mãe atualmente que é nós duas que estamos trabalhando. Minha mãe como ela tem carteira assinada ela consegue manter essa estabilidade aqui em casa mas, meu pai também nunca deixou faltar nada, sempre que aparece bico ele também tá fazendo então mas quem assim tem a renda fixa aqui em casa mesmo minha mãe desde quando eu tava no ensino médio também sempre foi ela e aí ela que mantém uma estabilidade financeira aqui em casa desde quando estava no ensino médio até hoje. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Apesar de não ter relatado dificuldades econômicas vividas pela família, a percepção da jovem Carpa a levou à busca da inserção no mercado de trabalho, já no começo do ensino médio.

Assim que eu entrei no ensino médio no primeiro ano já comecei a procurar emprego. Meus pais não queriam, eles queriam que eu focasse somente nos estudos. Mas eu queria ter, mesmo que fosse um pouquinho, porque eu queria tanto gastar comigo quanto ajudar em casa também, então eu cheguei a procurar, assim que eu entrei no ensino médio cheguei a procurar mas não consegui. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Entre seus desejos não realizados, que dependiam da questão econômica, figura o fato dela não poder ter tido um cursinho preparatório para o ENEM: “Eu não tive [um cursinho] como eu falei, estudava pelo YouTube e teve pessoas que conseguiram esse privilégio de conseguir um cursinho para ajudar a entrar na universidade, na faculdade e eu não tive, eu queria muito ter um cursinho e eu não cheguei a ter.” (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

Ela que relata não ter sido uma estudante aplicada até o segundo ano do ensino médio, mesmo sem perceber, ou sem tratar na entrevista de dificuldades econômicas, aponta o desejo de melhorar de vida, de mudar-se do subúrbio e de retribuir o esforços dos pais como as chaves que a motivaram para os estudos e para buscar o ensino superior.

Quando eu botei na minha cabeça que eu não queria morar aqui [no subúrbio] que eu queria ter uma condição de vida um pouco melhor e poder retribuir isso para os meus pais foi quando eu entendi que eu tinha que estudar mesmo e aí no terceiro ano eu comecei a estudar logo de vez para entrar no ensino superior. Apesar de que eu sei que hoje também não é muita garantia você tem um ensino superior completo e de que você vai ter uma renda boa ou algo do tipo mas é um diferencial de quem não tem. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Rosa mora ainda hoje com a irmã e a mãe, como era quando cursou o ensino médio. No período, as filhas não trabalhavam e o sustento da família era garantido pelo empreendedorismo da mãe em uma gráfica que possui, próximo à residência.

Diferente de Carpa e de Cacto, que moravam no mesmo bairro dela e faziam a pé o deslocamento entre a casa e o colégio, Rosa e a irmã iam de carro, contratado pela mãe.

Até para poder ir para o Colégio a gente ia de ... era carro, minha mãe pagava o carro aquele carro escolar então era tudo tranquilo tanto para ir para o Colégio e volta para o colégio então sempre foi muito tranquilo não teve nenhum empecilho, nenhum, empecilho para atrapalhar a gente. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Rosa, relembra o esforço da mãe para garantir os materiais necessários para a manutenção dos estudos das filhas.

Início de ano, a gente ia para comprar a calça, sapato, caderno, essas coisas de material escolar mas, sempre por conta dela, o esforço, nem que ela dividisse de várias vezes ela sempre se esforçou [...] tudo que uma tinha a outra tinha. Era sempre assim se eu tinha dois sapatos, minha irmã também tinha que ter dois sapatos. [...] a farda, a gente já ganhava no colégio né duas e o resto a gente saía para poder comprar então a minha mãe foi fundamental nisso se esforçou, batalhou e batalha até hoje para dar o melhor para gente. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Também no dia a dia, as necessidades relacionadas aos estudos eram supridas.

O que me agradava e que até hoje me agrada, é o apoio que eu tenho. Sempre tive! Então, é uma coisa assim que aqui em casa minha família sempre foi muito unida então, tudo que eu precisasse, sei lá uma passagem de ônibus ou um lanche eu sempre poderia pedir ou nem precisava pedir, sempre perguntavam, sempre tive muito apoio para isso. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Palma cursou o ensino médio entre 2019 e 2021 e também não traz relatos diretos ou indiretos de qualquer dificuldade financeira vivida pela família. Mesmo a saída de uma escola

particular do bairro foi algo planejado pela família para que estudasse no mesmo colégio em que a mãe e tias haviam estudado. Uma mudança que segundo ela “[...] abriu muito minha cabeça foi com experiência diferente porque vinha de escola particular a entrar em uma escola grande e Pública foi uma experiência bastante diferente da minha vida.” (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos).

Além de ser vizinha do colégio, o fato de, exceto a avó, todos os membros adultos da família trabalharem fora, o avô como carreteiro, autônomo, a mãe e a tia como professoras, pode explicar a leveza com que ela recorda dos momentos da aquisição dos materiais escolares que ela definiu como:

Um momento empolgante na vida do estudante, comprar os materiais escolares. Eu saía com minha mãe, eu tentava sair logo em dezembro porque ficava mais caro quando chegava janeiro, fevereiro. E aí a gente comprava para tudo, sai pesquisando para ver onde encontrava mais barato, mais em conta, e ela já comprava as coisas dela também né para poder dar aula. (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos)

O caso de Girassol encerra esse tópico não por acaso, em verdade, poderia ter sido colocado tanto no grupo dos que “Demonstraram ter enfrentado dificuldades econômicas durante o ensino médio” como no dos que “Não Demonstraram...”, ou mesmo ser tratada como um outro grupo, uma vez que foi a única que, durante o ensino médio, não morava com nenhum dos pais e dividia com uma irmã a responsabilidade de prover seu próprio lar. Relata: “Eu sou filha só dela mesmo porque meu pai faleceu quando eu tinha um ano, então a minha família continua lá no interior e eu vim morar com a minha irmã [...] Ela era garçonete em um restaurante no pelourinho.” (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos).

Assim como o custo de morar em Salvador, o de se manter como estudante também era arcado por ela própria.

A aquisição de material era através da minha própria renda né, do trabalho [...] Eu fazia estágio no Tribunal de Justiça, (inclusive esse estágio foi indicação dos professores do Colégio) [...] e a gente dividia as contas. Eu na época recebia acho que 700 reais [...] 200 era referente a passagem né o transporte, era a bolsa mesmo eu pegava o trabalho [...] de uma às quatro aí já saiu do colégio e o direto para lá para o estágio e a gente fazia essa divisão. Era tudo dividido certinho. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Reconhecendo a situação financeira como um elemento dificultador, porque ela precisava dividir seu tempo entre trabalho e estudo, ela não relata ter passado por dificuldades financeiras, mas lembra que era preciso fazer escolhas do que comprar: “Por conta dessa

dinâmica a gente e por eu morar com a minha irmã também a gente dividia as contas, eu deixava de comprar algumas coisas. Tinha que fazer escolhas né, priorizar algumas coisas na verdade para poder me manter na cidade e na escola em si.” (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos).

Como não conseguiu boas notas no ENEM na primeira tentativa, reelaborou suas estratégias para continuar morando em Salvador e investindo na entrada no ensino superior.

Eu saí do colégio e fiz o Enem, não deu certo, a nota foi muito baixa aí eu fui para o mercado de trabalho [...] trabalhava como garçom e fazia um curso técnico ao mesmo tempo. E depois comecei a estagiar nesse curso e estudava para o Enem por conta própria, eu consegui né, melhorar a minha nota e ingressar na universidade. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Vivendo uma realidade semelhante, de ter que dividir o tempo entre estudo e trabalho, agora já no ensino superior, ela reconhece o apoio da família, mas sente falta do investimento da mãe e atribui isso ao não entendimento da genitora em relação às dinâmicas de estudo e trabalho da rotina da filha na capital.

Hoje a minha situação continua a mesma assim com relação aos investimentos familiares. Eu tenho o apoio da minha família né que mora no interior, mas, por não entender assim a dinâmica às vezes eu falo tô na correria e eu não consigo ir, às vezes acaba que eu só consigo ir uma vez por ano lá no interior. Porque hoje eu não trabalho mas, eu faço parte de dois projetos na universidade. Sou bolsista de dois projetos. Então às vezes eu tô de férias da faculdade mas não tô desses dois projetos então, eu sinto falta, continuo sentindo falta desse investimento o fato da minha mãe não ter dimensão assim, de como é essa rotina. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Mas, tanto na época do ensino médio quanto hoje, Girassol recebe esse impacto e o transforma em motivação.

Isso também impacta ao mesmo tempo que me motiva né, porque eu entendo que as coisas que eu vivo hoje as lutas que eu enfrento hoje é para melhoria tanto de vida deles né por que da minha irmã também que acreditou em mim me deu essa oportunidade né outras pessoas assim, que ao longo dessa caminhada foram aparecendo me motivando e com relação a investimento familiares é isso. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

4.2.2 Infraestrutura urbana e relação com a trajetória escolar

Nesta subcategoria, focando nos objetivos de analisar as relações entre os investimentos familiares na trajetória escolar e o contexto de vulnerabilidades sociais, buscamos identificar e sistematizar informações sobre efeitos da infraestrutura sobre a trajetória, percebidos pelos entrevistados ou deixados nas entrelinhas de seus relatos. Na primeira escuta das entrevistas, foi possível identificar grupos que se destacaram nesta subcategoria e que, por isso, adotamos como marcadores, para nossa análise, os meios de deslocamentos usados para vencer a distância entre a casa e o colégio. Referências sobre a distância entre a casa e o colégio foi um ponto comum nas entrevistas, às vezes encarados como ponto dificultador ou estimulante da permanência escolar, neste caso, particularmente, para os que residiam a menos de meio quilômetro do colégio.

Estes marcadores também dizem respeito à localização/deslocamento casa-colégio. Assim, cabe registrar que a localização do colégio foi um item que pesou entre os critérios de escolha da unidade de ensino de quase totalidade dos entrevistados, sendo superada apenas pela sua reputação. Diga-se de passagem, essa reputação foi frequentemente medida pelas referências de familiares, amigos e vizinhos, o que não deixava de refletir também os efeitos da proximidade entre a residência e o colégio.

A localização da casa e da escola e a infraestrutura urbana disponível parece ter sido responsável pela percepção e uso das alternativas de deslocamento e, ao narrar estes deslocamentos, desde a opção da modalidade, passando pelos hábitos e eventos esporádicos, cada entrevistado foi mostrando sua percepção em relação à infraestrutura local, e deixando pistas ou explicitando a relação destes com demandas e possibilidades de investimentos da família com vistas à manutenção dos seus estudos.

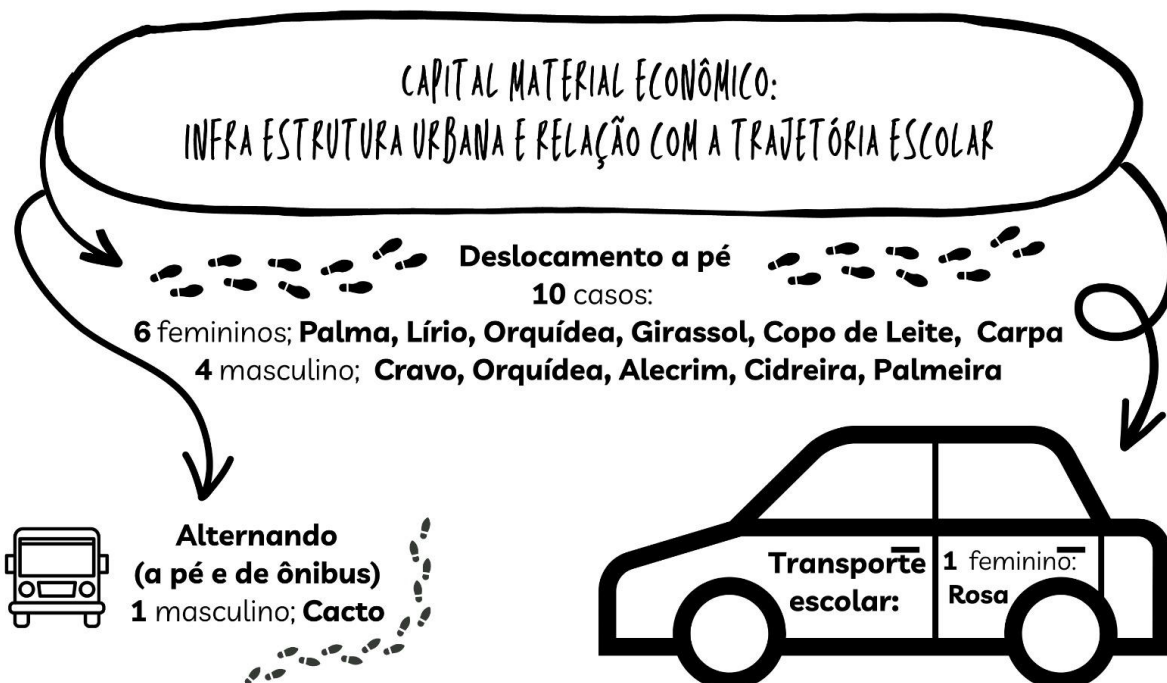
Assim, ao narrar os intervalos de tempo e espaço que separava a casa da escola, os entrevistados, tratavam de questões como saneamento básico, violência, transporte etc. Às vezes explicitando, às vezes deixando implícitos, os efeitos destes fatores na demanda por investimentos para a manutenção da condição de estudante naquele contexto.

Os dados obtidos nas entrevistas nos permitiu fracionar essa subcategoria em três grupos, adotando como descritores o meio usado pelos então estudantes, nos deslocamentos entre a casa e o colégio. Assim, tivemos os que faziam o trajeto “a pé”; “Revezando entre a pé e com transporte público”; “com transporte público”; “com transporte escolar”; e por fim, “de carro ou moto, com familiares”. Optamos por tratar aqui também dos deslocamentos entre

outros pontos, frequentados à época pelos estudantes, porque assim teremos uma visão mais global dos impactos desses deslocamentos na rotina individual e familiar de cada uma deles.

Dentro de cada um destes grupos, ordenamos as falas usando como critérios o fato das escolhas, seja de modalidade ou de rota, se relacionarem com a questão da segurança pública, risco de violência, saneamento básico ou oferta de transporte.

Figura 10 – Mapa mental: infraestrutura urbana e relação com a trajetória escolar



Elaborado pelo autor.
Fonte: Dados de pesquisa.

4.2.2.1 Faziam a pé o deslocamento para o colégio: os casos de Palma, Lírio, Cravo, Orquídea, Girassol, Copo-de-leite, Alecrim, Cidreira, Carpa e Palmeira

A grande maioria dos entrevistados faziam a pé o deslocamento entre a casa e o colégio, sendo que seis pertencentes ao sexo feminino e três ao masculino. Entre estes, tivemos desde os que moravam muito próximo do colégio e levavam menos de cinco minutos da casa até os portões da unidade de ensino, até os que gastavam meia hora ou mais de caminhada entre os dois pontos.

Palma e Lírio eram as estudantes que moravam mais próximas do colégio. Palma, que mora nos fundos do Colégio, recorda que para chegar no portão era “[...] só virar... [...] só dá a volta no colégio.” (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos). Como se trata de uma via pavimentada e com pouco trânsito de veículos, nenhuma das duas relatou problemas nesse

trajeto, nem mesmo a falta de passeio em alguns trechos e ou o uso deste (que já é em largura reduzida) para outros fins, restando aos pedestres caminharem na via destinada aos carros.

Lírio, que também morava na mesma rua do colégio, destacou o fato de os pais não precisarem ter gasto com seu deslocamento para as aulas e a tranquilidade da rua.

Graças a Deus eu morava perto da escola né então esse gasto de transporte de se localizar meu pai não tinha nem tem que mandar para outro lugar e tem que gastar com transporte [...] A minha rua era tranquila [...] os vizinhos eram bem tranquilos né. Morar perto da escola também era muito bom, um ponto que contava muito né. Em vários sentidos tanto para ir quanto para voltar a ser mais fácil. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Entre os problemas de infraestrutura apontados por ela, estão a dificuldade de acesso a livros, ao lazer e a falta de vagas no colégio.

O [Colégio] de certa forma abrir a porta com os moradores né, para a parte de esporte né liberava a quadra. Isso era uma ajuda, mas mesmo assim a gente via que ainda tinha umas deficiências acerca do pessoal ter acesso ao lazer, ao estudo porque no meu caso, mesmo morando perto da escola para eu conseguir ingressar exatamente no colégio foi preciso entrar no [...] Ministério Público, porque não tinha vaga, não tinha vaga. Já tinha fechado, porque, quando se abre a inscrição, a gente sabe que a procura é grande né, então quem chega primeiro, tem a vaga. E quando minha mãe foi me matricular não tinha mais vaga. Então teve que acionar o MP, junto com o Ministério de Educação, aí demorou um pouquinho... aí conseguiu abrir uma vaga e eu fui matriculada. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Hoje, morando em outro bairro um pouco mais distante, lembra das vantagens do entorno da moradia anterior.

Há eu [morava] perto da praia, eu [tinha] uma visão privilegiada. Eu morava perto do colégio também que era bom, eu morava perto da principal [Rua], era tranquilo tinha como fazer Esporte né mesmo que pouco a gente tinha ainda uns programas né que abria para a gente fazer então para mim foi muito bom e hoje eu sinto saudades viu, falo com mainha que aqui era tão bom, era tranquilo, a gente se mudou e foi morar na roça né que tudo mais longe não tem nada é tudo fechado eu quero voltar! (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Apesar de morar perto do colégio, Lírio precisava se deslocar para regiões mais distantes e relata os reflexos da qualidade do transporte público em seus estudos, por ter precisado destes na época em que acumulava os estudos do ensino médio com um estágio no Ministério Público.

Mesmo que fosse poucas horas [no estágio], tinha dia que era muito cansativo porque eu estudava de manhã, trabalhava à tarde. Então, o único horário que eu tinha para estudar era a noite. Mas por conta do transporte, não digo nem o trabalho, era o transporte! A gente perde mais de duas horas dentro de um transporte público, então quando chegava em casa era muito cansativo, nesse sentido. Até hoje! Vivo essa realidade até hoje. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Já Cravo morava a cerca de 1,2 Km e ir à pé para o colégio era uma decorrência da falta de transporte público “Eu morava no Alto da Terezinha. A escola era em Itacaranha, que é o bairro onde eu moro hoje. A gente não tinha transporte para ir, era aproximadamente uns 25, 30 minutos todos os dias.” (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos).

Apesar da pouca distância, o percurso de Cravo, e como veremos também de outros estudantes, poderiam ser alongados, por conta da violência ou da sensação de insegurança em determinados locais.

A maior dificuldade [...] era de fato a violência principalmente porque é o bairro que eu residia, ele tá num centro ele não tem uma saída única, [...] se eu quiser descer para principal da Suburbana pela Ladeira, eu preciso passar pela Gruna é um bairro perigoso [...] é um sub-bairro [...] se eu quiser ir pelo Rio Sena, talvez eu tenho que passar pelo Coqueiral ou algo do tipo. Se eu quiser ir pelo caminho que eu fazia sempre, eu terei que passar por Itacaranha [...] Se eu quisesse ir para a escola, se eu quisesse fazer um trabalho na casa de um amigo que era distante eu precisava passar por outro bairro. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Mas essa sensação de insegurança não se restringia ao momentos de deslocamento.

Dava medo! Quantas vezes, não no turno da escola, não me recordo, mas às vezes de tarde, à noite aí tinha toque de recolher a gente não podia sair boatos de que um bairro X e invadiu o bairro Y e a gente ouvia de fato os barulhos dos tiros [...] a violência era algo complicada inclusive muitos [...] mas colegas [...] de convivências do bairro se enveredaram, por isso alguns não estão mais vivos. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Cravo registra a ausência de colégios mais próximos à antiga residência, e de transporte entre ela e o colégio, relatando as dificuldades do percurso, trazendo um acontecimento que foi reverberar diretamente na sala de aula.

A distância era muito ruim [...] e se chovesse ainda era pior [...] lembro de uma vez mesmo que choveu e molhou a mochila que eu tinha, a mochila bem complicada, e molhou o meu caderno. Para eu explicar à professora de Matemática que aquilo foi água da chuva e que eu não podia apresentar a atividade qualitativa para dar o visto porque molhou. Eu tive que levar o

caderno molhado para ver se ela acreditava não é porque de fato molhou mesmo. Molhou todo. Então eu chegava muito molhado na escola acho que faltava assim ausência ... não tinha transporte alternativo não era um percurso que não tem como não tinha da Terezinha para Itacaranha não tem percurso não tem um ônibus que passa não tem nada. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Um dos reflexos desta distância foi a ausência de colegas de colégio entre os vizinhos.

Eu nunca tive boas relações com vizinhos [...] eu sempre gostei de ler muito, eu lia bastante, eu estudava muito [...] os vizinhos eram super barulhentos meu Deus do céu! [...] o barulho era muito ruim, porém eu tinha os colegas lá que não eram da própria escola [...] mas que às vezes se eu precisava de ir a uma biblioteca, iam comigo se eu precisasse ir numa lan house, iam comigo mas a nível de socializar algo pedagógico eu não tinha ninguém ali perto, não tinha um colega [do colégio] que morasse assim na minha rua ou aos 500 metros 200 metros de distância que eu pudesse ir, não tinha, inclusive a colega que ia comigo para escola eu já tinha te encontrar no meio do caminho em outro bairro não tinha ninguém assim para estudar comigo, então era sozinho mesmo. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Mas, apesar da distância, Cravo e a família já conheciam o colégio e a sua reputação, o que possivelmente foi elemento definidor para a escolha.

Sempre quis ir para aquela, então acompanhava desde quando minha mãe ia votar né meu pai ia votar, entrava na escola aquilo tudo. Então, sempre tinha algum parente ou algum amigo que já estudou lá também. Eu falei, há eu quero estudar aqui também. Então apesar da distância... era muito longe [risos] tomava um sol na cabeça danado era bom eu gostava dela era bem tranquilo. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Cravo aponta a violência e o transporte como principais problemas do bairro.

A gente lá no bairro por exemplo só tem um ponto que é o final de linha e naquele só sai três ônibus, Lapa, Ribeira e Pituba. Eu cresci indo para a Lapa porque minha mãe é costureira, comprava pano. Para Ribeira só ia 5 horas da manhã quando precisava “fazer as vistas” uma vez no ano e Pituba nunca me foi apresentada não tinha nada para fazer lá então nunca foi apresentado então é essa questão de... era ruim não vou mentir a você não. Hoje fazendo essa análise eu vejo que era muito ruim. Mas, como você não tinha experimentado outras realidades, você considerava que era bom era normal até você frequentar outras coisas. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Orquídea, iniciou o ensino médio em 2013, dois anos após a conclusão desta etapa por Cravo, morava no bairro de Plataforma, cerca de 2 Km do colégio, avalia que.

Naquela época era um período mais tranquilo [...] em relação à violência [...] houve um período no ensino médio que eu estudei de manhã então como eu ia com meu irmão a gente ia tranquilamente para escola [...] não havia necessidade de usar o transporte público. Porque era perto e aí a questão... a diferença daquele tempo para hoje [...] é mais a violência mesmo que aumentou. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Quando fala das vantagens e desvantagens de morar no bairro, novamente vem a questão da violência.

A vantagem que a gente tem [estar] perto da praia [...] é um local bem Centralizado tem mercado perto, tem ponto de ônibus perto, tem grandes mercados, e mercadinho perto. E a desvantagem e eu acho que mais pela circulação porque é um bairro que central que vai para todos os outros e aí fica meio que visado a “tal [acontecimento negativo] foi em Plataforma”, mas não foi Plataforma foi um bairro é adjacente à Plataforma... as notícias focam mais Plataforma e não é sempre Plataforma, é... Itacaranha, Terezinha, Rio Sena, Conjunto. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

A escolha da família para os estudos de Orquídea e seu irmão foi influenciada pelo fato da mãe ter sido aluna do colégio e pela proximidade que possibilita o deslocamento a pé, que ela fazia junto com o irmão, um amigo dele e uma amiga dela: “A escolha da escola foi por minha mãe porque ela foi a ex-aluna de lá e também pelo deslocamento por ser perto de casa e aí ela era algo que tava na visão de meus pais né que a gente não tinha esse risco do transporte público ou qualquer outra coisa.” (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos).

O último ano de Orquídea no colégio coincidiu com o primeiro de Girassol que, vinda do interior, morava com a irmã no mesmo bairro do colégio e fazia o trajeto a pé, mas estagiava no Centro Administrativo da Bahia (CAB) e, por isso, fazia diariamente uso dos transportes públicos. No último ano, ela passou a morar em outro bairro e também usar o transporte público para ir ao colégio.

Eu morava ali em Itacaranha, próximo ali ao G-Barbosa [Bom Preço] supermercado que tem ali no Luso e a distância para da minha casa para o colégio era tranquilo também acho que uns cem metros mais ou menos [na verdade cerca de 1 Km] dava para aí andando eu ir andando de boa [...] com os amigos tem um colega meu que morava próximo à minha ele estudava junto e a gente ia juntas. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Sobre a rua ela diz

A rua em si era bem... tranquila. Tinham uns episódios assim de violência, mas era tranquila no geral. O bairro é um muito distante, dos lugares que eu

tinha que frequentar, no caso, o trabalho. E aí era bem complicado nesse sentido porque estava sempre engarrafado, para chegar ali, para sair era horrível e isso fazia com que eu demorasse muito tempo no trânsito, da saída de lá do CAB para chegar na suburbana, era insuportável mas, a região ali e sim viver no bairro era tranquilo e na cidade também. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Ela também destaca a violência como um problema do bairro onde morava “[...] era o maior problema assim que a gente enfrentava sempre, sempre alguns assaltos, [...] a forma de lidar com tudo era não chegar tarde dos lugares, voltar para casa, tentar voltar sempre cedo, andar acompanhado [...]”, (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos). Quando passou a morar fora do subúrbio e usar o transporte público, foi assaltada, duas vezes, dentro do ônibus, no começo da manhã, a caminho do colégio.

No final do terceiro [...] fui morar na Boca do Rio e eu tinha que fazer essa retorno também tipo eu ia para, saia da Boca do Rio e é para o [Colégio] do [Colégio] eu ia para o CAB e eu fui assaltada duas vezes, fazendo esse percurso [...] cheguei lá no colégio sozinha e chorando, desesperada porque as duas vezes que eu fui assaltada perdi meu celular, foi horrível as minhas primeiras experiências assim também com assalto. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Outro episódio de violência é lembrado por Girassol, quando passou por um assalto sem seus bens subtraídos “[...] eu estava com uma amiga minha e ela que foi assaltada saindo do colégio ali descendo a ladeira. Aí a gente volta aquela questão da violência que eu te falei que era um pouquinho a parte chata do bairro né. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos).

Morando no Alto da Terezinha, a cerca de 1,2 Km do colégio, Alecrim sempre fazia esse deslocamento a pé, geralmente na companhia de colegas. Embora não tenha sido vítima, o medo de assalto no caminho era constante e, por pelo menos duas vezes, ele lembra que chegou perto de acontecer algum tipo de violência com ele ou com colegas que estavam próximos.

Eu e meus colegas estávamos voltando para casa e acabou acontecendo um assalto [...] um dos assaltantes era um colega que a gente tinha estudado antes! [...] mas ele chegou a abandonar a escola [...] fazia tempo que a gente não encontrava essa pessoa. Mas ele não fez nada com a gente é porque ele tentou assaltar algumas pessoas que estávamos acompanhado era umas dez pessoas que estavam próximas uma da outras, dez alunos [...] ele tentou assaltar os cara e depois saiu correndo [...] a gente tentou correr também mas, não aconteceu nada. Não sei se estavam armados ou coisas assim. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

E ainda narra:

Eu estava voltando para casa e eu escutei [...] algo estranho [...] vários rapazes encostado nas paredes basicamente esperando o povo passar aí, determinado momento, um desses rapazes era meu conhecido, e aí eu olhei para ele [...] esse conhecido falou “não esse aí não que esse aí eu conheço”. Eu não sei se eles iam fazer algo ou planejavam fazer algo com alguma pessoa que tivesse passando. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Apesar de ter passado por esses episódios, a segurança foi um item que pesou na escolha do colégio pela família “E tinha a questão da segurança. [O outro colégio] é uma escola mais, é um pouco diferente do [Colégio], era maior em estrutura em si um pouquinho era um prédio bem grande [...] e tinha alguns estudantes lá que eram considerados meio perigosos [...]” (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos), mas a possibilidade de deslocamento a pé foi decisiva para a mudança.

Eu cheguei no colégio bem cedo na sexta série, anteriormente eu estava estudando [...] em Periperi [...] esse processo de escolha de eu mudar para o [Colégio] não foi por causa de ambiente [...] foi uma questão mais monetária e também principalmente porque, para eu, de deslocamento também principalmente e de segurança porque para eu me deslocar daqui para Periperi sozinho naquela época na quinta série era meio estranho. Aí minha mãe e meu pai custeavam um [...] transporte [...] era um carro pequeno. Eu passei por dois transportes desse tipo e basicamente tinha esse custo a mais para eu me deslocar lá. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

O trajeto acabava sendo também uma forma tensa de ir se apropriando do entorno e, na medida do possível, se esquivando dos lugares que julgava mais perigosos.

No ensino fundamental eu ia bastante por um determinado caminho é que era a Rocinha [...] não é um dos caminhos mais tranquilos, sempre é dito por rolar coisas lá mas, a maioria dos caminhos que tem para lá é dito como isso “ah vai acontecer tal coisa”. O Americano também, outro caminho que a dizem isso. Mas que local afinal é seguro atualmente né? [...] esses anos que eu passei nunca me aconteceu nada tá. Nunca fui assaltado, estou ileso dessas situações tipo, **já cheguei a presenciar, mas nunca aconteceu nada comigo em si.** (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos, grifo nosso)

E complementa:

No meu ensino médio e eu [...] troquei outros caminhos. Lá na Rocinha eu ia porque eu tinha algumas amigas que eu ia por lá, [...] quase nunca ia sozinho [...] ia com meus amigos e acabava encontrando os caminhos [...] e tomando outro trajeto comecei aí pela Terezinha [...] descia uma escadinha, ali próximo ao Campo da Terezinha e chegava no Campo da Lagoa que fica ali em Itacaranha já ao lado do [Colégio] [...] era um caminho que eu considerava mais tranquilo mas também era dito como um caminho perigoso [...] mas

todos os caminhos eram assim como eu já falei, todos ditos como perigoso. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

E os perigos não se restringiam à violência, mas também à precariedade ou falta de saneamento e pavimentação.

A escada onde nós descíamos alaga quando chove [...] teve um dia que nós três quase escorregamos eu e meus amigos lá na escada [...] eram caminhos sempre envolvendo ladeiras [...] outro caminho da Rocinha também acaba que acontecia isso porque lá tinha lama e muito barro aí chegava na escola com o pé sujo de lama de qualquer forma. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Mas, nem tudo era “lama” e os amigos aproveitavam a convivência no caminho para dialogar sobre assuntos dos estudos: “Aí nessa rotina que eu fazia com eles eu basicamente, aconteciam muitas coisas de conversa da gente dialogando ‘há tem atividade de que para hoje?’ ‘Tem coisa para entregar’ ‘Tem coisa assim e aí passou o quê’ ‘como é que você tá’ basicamente a nesse diálogo.” (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

Se quando ia andando para o colégio, o problema que mais o preocupava era a violência, hoje, fazendo faculdade no centro da cidade e estagiando em Periperi, Alecrim, por um lado, vive o problema da distância e precariedade dos transportes públicos, mas por outro reconhece, beleza e tranquilidade.

Acho que uma desvantagem forte aqui, na minha atualidade é porque é longe de tudo, mas eu como estudante do [Colégio] não via isso como uma desvantagem mas atualmente eu vejo como desvantagem que aqui onde eu moro é longe das coisas [...] longe do centro da cidade, para qualquer lugar que eu preciso ir, realmente é muito complicado distância mas compensação acho que é um dos lugares mais belos assim, para se conhecer o subúrbio, e é bem tranquilo. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Morando no bairro de Alto da Terezinha, Cidreira também fazia os deslocamentos para o colégio a pé e cerca de “[...] 15 minutos eu chegava no colégio andando, geralmente com alguns colegas [...] que moravam também na minha rua e estudavam no [Colégio] que a grande maioria dos jovens que moram na minha rua [...] estudavam no [Colégio].” (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos).

Ele fez o ensino médio entre 2016 e 2018 e diz que a convivência no bairro é tranquila e nunca ter sido assaltado ou sofrido alguma violência, mas conhecia relatos de assaltos próximo ao colégio e não acha o bairro “tão seguro”.

A convivência aqui no meu bairro sempre foi tranquila apesar de a ser um bairro que não é tão seguro né mas eu pelo menos nunca tive nenhum episódio de violência nunca sofri nem nenhuma assalto embora algumas pessoas já tenham relatado que próximo ao colégio ocorre muito isso nunca tive nenhum problema com um violência no meu bairro é os vizinhos são bem tranquilos. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

Hoje por conta da faculdade e do estágio, Cidreira, que depende do transporte coletivo para longos deslocamentos pela cidade, faz a comparação com o período do ensino médio.

A única desvantagem [...] de morar na suburbana seria locomoção porque locomoção aqui realmente é bem complicado. Além de sofrer com engarrafamentos e sofrer bastante com ônibus lotados e caros, o preço da passagem realmente é bem elevado. Já de vantagens as vantagens para mim seriam o bairro que era bem tranquilo, então não tive nenhum problema e o colégio também era muito próximo da minha residência, então conseguia chegar com facilidade sem precisar utilizar de ônibus nem um outro de transporte eu ia a pé mesmo para o colégio. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

Se a falta ou a pouca oferta de oportunidades para os jovens foi algo que marcou as falas dos entrevistados, Cidreira não só agarrou a que viu, como também atuou para levá-la aos seus colegas do colégio.

Eu acredito que algo que me ajudou bastante inclusive depois a gente conseguiu levar para o colégio foi foram aulas de teatro que a gente fazia eu e alguns outros alunos viramos no teatro de Plataforma então a gente ia pela tarde para o teatro de Plataforma a gente fazia aulas de teatro lá e nós conseguimos também que fazer peças dentro do colégio e a gente conseguiu falar com a com a direção da época e eles permitiram a gente usar do auditório para tanto ensaiar com um realizar algumas peças também. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

A questão da proximidade também parece ter tido um peso para o seu ingresso, no teatro, uma vez que as aulas aconteciam a cerca de 2,5 km de sua casa e nem sempre ele ia de ônibus, “[...] às vezes eu ia andando quando eu ia com o pessoal porque é próximo dá para ir andando pra Plataforma [uns 30 a 40 minutos de caminhada], às vezes eu ia de ônibus.” (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos).

Copo-de-leite fez o ensino médio entre 2017 e 2019, morando no mesmo bairro do colégio e fazendo a pé seu deslocamento diário de cerca de 500 metros e avalia que “[...] foi bem tranquilo, bem tranquilo, que eu moro perto do colégio. Daí foi sempre bem tranquilo ir e voltar. Nunca tive dificuldade.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos). A exemplo de Girassol, ela mudou de residência durante o ensino médio, mas, diferente daquela,

Copo-de-leite continuou morando no mesmo bairro em uma rua vizinha, o que não afetou sua rotina em relação ao deslocamento para o colégio.

Faltando acho que dois anos para me formar, eu me mudei para rua de baixo. Tecnicamente não foi uma mudança muito grande porque é bem próximo da minha antiga casa, dessa, mas eu mudei de casa. E o bairro foi sempre bem tranquilo que eu sempre vivi aqui foi bem tranquilo. É perto do colégio a aula começava 7:20 eu saía de casa 7:10, era bem rapidinho. Era bem melhor do que hoje em dia que é bem longe [...] Hoje em dia tem que sai daqui às 5:30 para ter aula 7:00 lá no Canela, porque o trânsito... (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Aqui a jovem compara com a rotina atual, quando continua morando na mesma casa e estudando na UFBA e frequenta aulas nos campi desta universidade, em bairros bem distantes de sua residência.

A exemplo de parte dos entrevistados, ela coloca a violência como um ponto negativo do bairro e o medo de assalto estava incorporado à sua rotina, e como já relatado em outros casos, uma das formas de se proteger era não sair só. Assim ela nos relata.

De manhã cedo não dava para sair muito cedo sozinha porque às vezes tinha assalto na rua ali de baixo aí, tipo tinha que... eu ia por colégio com Felipe. Ele sempre foi meu vizinho, daí eu dava um grito, Filipe, aí ia nós dois. Aí, para não ir só. Aí de manhã cedo não dava para sair sozinha mas, 7:00 não dava para ir, que era a hora eu saía. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

E o grupo ia aumentando ao longo do caminho.

Meus primos [...] também estudavam lá no [Colégio], [...] só que eles moravam mais perto do [Colégio], moravam na ladeira que desce para posto gasolina. É bem mais perto, eles não são tão meus vizinhos, mas, eram próximos. Eu passava pela frente da casa deles, aí ia todo mundo para o [Colégio] [...] A gente vinha andando [...] era bem rapidinho andando mesmo. Só dia de chuva que a gente ia correndo, ou então a gente pedia para o meu pai ou o pai dele levar a gente. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Além da proximidade de casa, a violência e o conhecimento sobre o colégio se somaram como fatores para guiar a escolha.

Eu tinha [...] o Josias [...] o Rogério ou o [Colégio] só que o Josias vai até o nono ano, daí eu teria que mudar de colégio para cursar o primeiro, segundo e terceiro. Aí eu já descartei [...] o Josias. O Rogério, meus pais não quiseram

muito porque o conjunto é meio perigoso de manhã cedo. Aí o [Colégio] já tinha um ponto positivo porque meu pai já tinha estudado lá [...] meu pai gosta de lá aí a gente escolheu o [Colégio], porque eu já poderia ficar até formar e a localidade é mais próxima não tem tanto perigo. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Com essa escolha, Copo-de-leite levava cerca de 10 a 15 minutos para chegar no colégio na companhia de amigos e vizinhos. Hoje, como universitária, gasta cerca de uma hora e meia em deslocamento de casa para a faculdade “[...] tem que sair daqui às 5:30 para ter aula 7:00 lá no Canela.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

Carpa entrou para o ensino médio em 2017 e concluiu em 2019, ainda continua morando no bairro de Rio Sena, a cerca de 2 km do colégio, para o qual se deslocava andando, por um percurso que começou a fazer ainda no ensino fundamental com tensão por conta da violência, principalmente no retorno, no final da tarde. Já no ensino médio,

No ensino médio chegou a ser mais tranquilo porque que era de manhã, mas era cansativo a questão da caminhada principalmente a volta por causa do sol que era a forte, meio-dia tinha vez que... quando o horário coincidia com o de algumas colegas a gente conseguia voltar todo mundo junto, mas quando não eu vinha sozinha mesmo. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Apesar de nenhum dos entrevistados, terem relatado se deslocar para o colégio com veículos de parentes, esta era também uma modalidade usada por estudantes da época, o que ficou registrado na fala de Carpa que fazia o trajeto a pé.

Alguns dias que eu conseguia até uma carona com [uma colega] o pai dela às vezes quando eu ia buscar eu tava já liberada às vezes eu consegui essa carona com ela. E aí era isso quando tava todo mundo liberado no mesmo horário todo mundo subir a junto mas, quando não, eu também não gostava de ficar esperando aí eu vinha para casa com a garrafinha de água na mochila e enfrentando esse sol de Salvador de meio-dia [...] eu acho que chegavam os 30 a 35 minutos por causa da ladeira também porque tinha, tem uma ladeira ali é ladeira do Americano que eu ia devagarzinho. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

A presença do tráfico na localidade que morava era algo que preocupava Carpa na época.

Principalmente na minha rua, os bandidos residem aqui como se fossem moradores normais, então tem ponto de droga ao lado da minha casa e tinha atrás. Hoje não mais, hoje depois que ocorreu uma situação aqui, da polícia ter invadido, eles não estão mais aqui. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Mas ela relata que esta presença não era impedimento para que ela circulasse no bairro, pois: “Como eles residem aqui, eles não mexem com os moradores daqui só quando vinham alguém estranha assim que a gente já tinha que ficar em alerta. Mas assim, nunca ocorreu de ninguém mexer comigo ou algo do tipo porque eles não mexem com quem reside aqui no local.” (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

Com outras opções de colégios mais próximos ou com acesso mais fácil, ela diz que a qualidade do ensino foi prioridade na hora da decisão da família de onde matriculá-la.

Apesar da dificuldade de locomoção, o [Colégio] na época eu acho que até hoje é tido como um o melhor colégio estadual é daqui da região a gente tem um Sara tem o Rogério tinha o Josias e o [Colégio] mas dentre as opções nos meus pais deixaram [sic] melhor o [Colégio] e apesar dessas dificuldades de locomoção a prioridade era a qualidade do ensino. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Contudo, houve um período em que Carpa desejou sair do Colégio e estudar em outro mais distante.

Na época que estava querendo “desbravar pelo mundo”, eu cheguei a pedir à minha mãe para me matricular em alguma escola da Ribeira. Hoje eu vejo que totalmente maluquice da minha cabeça, porque, se já era difícil voltar do [Colégio], imagine da Ribeira! E hoje que a gente pega ônibus em horário de pico, pior ainda porque é cheio, então seria nesses horários também que iria tanto na ida quanto na volta. Então teve um momento que eu cheguei a pedir para minha mãe, mas por vontade de sair daqui do bairro, sair da rotina, saber pegar ônibus e ver gente nova. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Morador de Itacaranha, Palmeira também seguia andando de casa para o colégio que fica no mesmo bairro. Logo que entrou no colégio, o trajeto era feito sozinho, mas depois já se juntava com outros colegas e até marcava ponto de encontro na casa de um deles “[...] ele ia para a casa de [...], quando chegava, a gente ia juntos pro colégio.” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos).

Morar próximo ao colégio e a um campo de futebol, conhecido como Campo da Lagoa, são pontos apontados por Palmeira como positivos.

O fato de ter um campo aqui perto, futebol, gosto muito de jogar bola. Ficar perto do [Colégio] com isso podia frequentar casa de colega. Tinha gincanas no [Colégio], tinha gincanas, a gente podia... a maioria dos alunos do [Colégio] moravam próximo, aí a gente podia ir na casa dos colegas discutir, resenhar, descontrair um pouco. Acho que o bairro permitia isso né [...] eu frequentava o campo de futebol, tem uma praia aqui perto, às vezes eu ia na

praia. Não muito mais eu ia. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Como ele fez estágio durante o ensino médio, para ganhar tempo e driblar os engarrafamentos da avenida Afrânio Peixoto, mas conhecida como Suburbana, ele passava direto pelo ponto de ônibus próximo e descia para beira mar onde “Pegava o trem, chega rapidinho ali na Calçada²² [...] eu ia para o estágio, aí, como estava tudo engarrafado aqui na suburbana, eu pegava esse trem. Aí a gente ia para a Calçada, já facilitava a vida.” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos).

Questões relativas à segurança foram apontadas por Palmeira em dois momentos, um quando falou dos assaltos que aconteciam nas proximidades do colégio “Eu nunca tive dificuldade no acesso à escola. Apesar de pessoas serem vítimas de roubo aí, não, nunca aconteceu nada comigo na ida, nem na volta do colégio” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos), e a outra quando fala das perda de colegas do bairro.

Dificuldade aqui é a criminalidade né? Criminalidade eu digo também por esse motivo, eu tive colegas, (nem sei se posso dizer que são colegas), ... pessoas que eu joguei bola e brinquei na infância que hoje já estão mortas né, por conta desse tráfico. Pessoas também que eu percebo assim que por conta de uma desestruturação familiar também não conseguem dar seguimento aos estudos. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

4.2.2.2 Percurso casa-colégio revezando entre a pé e de ônibus: o caso de Cacto

Entre os entrevistados, apenas dois não se deslocavam habitualmente a pé, Cacto e Rosa, embora, no caso do primeiro, houvesse um revezamento entre se deslocar a pé ou usando o transporte coletivo. Ele, que mora no Bairro do Rio Sena e fez o ensino médio entre 2012 e 2014, nos fala sobre o bairro no período.

No bairro como um todo, com exceção da via principal é as transversais, elas [as ruas] não eram asfaltadas, algumas ruas não tinham esgoto encanado, era a céu aberto mesmo. A única coisa que de fato com qualidade era a água encanada que ela chegava pela EMBASA e a rede elétrica. [...] quando chovia era uma desastre porque lamas, enfim... tinha um certo distanciamento da minha residência para o colégio então muitas vezes o percurso era feito andando e outras era feitas é dia de ônibus às vezes de carona com os próprios vizinhos. Com o tempo né o progresso foi chegar, vamos dizer assim, e aí veio

²² A Calçada é um bairro de Salvador que é passagem obrigatória para quem segue por terra do Subúrbio Ferroviário, ou da península Itapagipana, para o Centro da Cidade de Salvador, sendo, assim, passagem de linhas de transporte coletivos para bairros de Salvador e Região Metropolitana. A Calçada é também uma área de comércio bastante ativo e diversificado.

esgotamento encanado, veio o asfalto a mobilidade urbana ela melhorou um pouco por conta do fluxo mesmo de linhas de transporte, mas no início era bem precário... a situação do bairro num todo né, e aí com tempo a gente foi tendo esses pequenos avanços. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Nos dias em que ia para o colégio andando, Cacto nem sempre usava o mesmo caminho e, quando ia de ônibus, o tempo de cada deslocamento reduzia em cerca de 15 minutos.

Na verdade existem dois caminhos assim que eram os mais habituais. Um era pela Ilha Amarela e o outro pela Terezinha a gente em grupos de amigos então a gente combinava o horário ia andando [...] eventualmente a gente pegava ônibus. Às vezes, a gente conseguia algumas caronas também com um morador do bairro, mas o percurso era, na maioria das vezes, [...] andando. E aí essa caminhada era coisa de 30 a 35 minutos a depender do ritmo ali da caminhada de ônibus era 10 minutos. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Sobre a escolha do trajeto, Cacto afirma que: “Dependia muito do grupo de amigos né tinha um grupo de amigos que preferia vim pela Ilha Amarela, outro grupo de amigos que ia vim para lá Terezinha. Como eu moro na divisa para mim tanto faz né tanto fazia o caminho então era bem aleatório a depender do grupo.” (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos).

Diferente de outros entrevistados, Cacto não apontou a preocupação com a violência como elemento que influenciava na escolha dos trajetos. Escolha que ele classificou como aleatória, porém, ele foi um dos sofreu assalto nestes deslocamentos.

Tiveram alguns acontecimentos e principalmente de assalto foi a primeira vez que eu fui assaltado na porta do colégio e isso foi um momento que me marcou muito porque eu ficava com receio de ir para escola né e acontecer novamente. Eu lembro que na época tinha acabado de... tinha um mês que eu tinha ganhado o celular e aí saindo do colégio já no final da tarde [...] saindo da aula, né, às 17:30, foi um dos dias que acabei votando sozinho aí eu fui abordado [...] com facas e acabou levando o aparelho. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

A perda material do primeiro celular de forma violenta também gerou insegurança emocional e Cacto conta que após o assalto teve receio de:

Acontecer novamente e eu não ter nada para entregar e isso aos assaltantes poderiam fazer alguma coisa comigo então não acho que assim por uma semana e fiquei com muito medo né de ir sozinho então eu não ia sozinho para o colégio não saía sozinho para ele então se algum colega era liberado mais cedo eu pedia para ele me esperar para a gente voltar junto porque eu tinha esse receio. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Contudo, o assalto não foi o único episódio de violência nas proximidades do colégio que marcou a passagem de Cacto pelo ensino médio.

Outro episódio foi uma das brigas que teve na porta do colégio. Foi o pessoal do [Colégio] e o pessoal do [outro colégio] que fica próximo. E aí a gente saindo do colégio e tinha bem, não sei, quase umas 100 pessoas assim, [risos], exagero esperando a outra pessoa para gerar um conflito [...] precisaram chamar a Ronda Escolar para que as pessoas pudessem sair com segurança. Acho que esses foram os episódios assim mais marcantes que eu lembro até hoje [...] da saída do colégio e do percurso entre casa/colégio. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Cacto também registrou algumas ponderações em relação à disponibilidade da infraestrutura do colégio para os estudantes.

Se os laboratórios de informática fossem disponível para os próprios alunos estudarem e depois das suas aulas, facilitaria muito ... até o acesso né a nesse momento seria mais tranquila [...] porque apesar de ter internet em casa não era das mais velozes era aquela bem lenta, às vezes funcionava às vezes não então se o colégio naquele momento proporcionar se isso já seria mais fácil. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Ele, que começou a estudar no colégio ainda no ensino fundamental, lembra de algumas conquistas que conseguiu junto com seus colegas e dos motivos de sua permanência lá durante o ensino médio.

Ficar na quadra de esporte no momento de aula vaga era uma coisa que a gente foi conquistando aos poucos e isso também colaborou para que eu continuasse no colégio projeto que também começaram a chegar como a gincana, como as corridas e que tinham no final do ano foram projetos também que acabam prendendo ali o aluno, mas esses foram os principais motivos assim que eu consigo me recordar hoje, mas com certeza pela questão da qualidade né pelo prestígio que o colégio tinha e por esse reconhecimento né de olha você vai estar estudando em um dos melhores colégios públicos da Suburbana então isso pesou muito também na escolha. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

O fato de estudarem num colégio perto da moradia, apesar de todas as dificuldades, livrava os estudantes de uma rotina ainda mais cansativa, como a que precisavam enfrentar quando entraram para o ensino superior. No caso de Cacto, das vinte e quatro horas do dia, ele passava apenas cinco horas e meia em casa e dezoito horas e meia fora de casa, sendo que destas cerca de quatro horas eram gastas nos deslocamentos.

Foi um caminho com muitas dificuldades por muita das vezes eu achava que eu não ia conseguir concluir a graduação... ir trabalhar e estudar, sempre foi muito corrido. A minha instituição era em Patamares [...] é praticamente uma viagem daqui. A minha aula começava 7 horas, eu precisava sair de casa 5 para chegar lá no horário [...] da faculdade ia para o trabalho saía do trabalho nove e meia dez horas para chegar em casa onze, onze e meia, e aí dessa rotina ela bastante cansativa, então por inúmeros inúmeras vezes e inúmeros meses eu pensei: meu Deus eu vou dizer eu vou procurar outra coisa... não é para mim... Foi uma jornada bem cansativa da graduação. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

4.2.2.3 Percurso casa-colégio com transporte escolar: o caso de Rosa

Das doze entrevistas que realizamos para esta pesquisa, apenas Rosa usava transporte escolar para ir ao colégio durante o ensino médio.

Até para poder ir para o Colégio a gente ia de... era carro, minha mãe pagava o carro aquele carro escolar então era tudo tranquilo tanto para ir para o Colégio e volta para o colégio então sempre foi muito tranquilo não teve nenhum empecilho, nenhum empecilho para atrapalhar a gente. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Fora o caso dela e da irmã, que iam juntas para o colégio, apenas Palmeira relatou ter usado transporte escolar, mas, no começo do ensino fundamental, somente até o 5º ano, quando estudava em outro colégio.

A minha rua, acho minha rua muito tranquila assim até então, porque como eu ia para o colégio, sempre fui para o colégio de carro, então, nunca tive nenhum empecilho assim né a gente o rapaz buscar a gente na porta deixa na porta lá e buscar fazer uma coisa e aqui na rua é muito tranquilo ela nunca teve nenhum problema, a minha rua em si, aqui na frente onde eu moro não tem muita agonia, muita coisa assim, era muito tranquilo e aí até chegar no colégio também rapidinho né de carro era bem rápido chegava então não tinha nada assim. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Embora fosse às aulas com transporte escolar particular, Rosa testemunhava as dificuldades dos colegas em relação aos deslocamentos entre suas residências e o colégio.

Tinham colegas que morava muito longe e às vezes tinha que ir andando, [...] tinha que sair mais cedo para poder chegar a tempo e às vezes o acesso para poder ir ficava meio ruim [...] era um colégio, querendo ou não, bom, entre os que tem aqui é o melhor [...] então muitas pessoas faziam um esforço para poder estudar lá. Então as dificuldade eu acho que a maior era essa questão de se locomover principalmente, ir andando. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Ela também aponta o transporte público como um problema do bairro.

A desvantagem do bairro [...] acho que é o acesso aos ônibus, tem pouco ônibus quando eu quero pegar um ônibus que vai para outro lugar eu tenho que ir lá para Plataforma aí fica esse desgaste chato. Eu acho que aqui tem poucos ônibus, eu acho que a única coisa que eu acho desvantagem, que eu não gosto mesmo é essa questão que tem poucos ônibus aqui para alguns lugares aí eu tenho que me locomover lá para Plataforma para poder pegar o que eu quero. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

4.2.3 O mundo do trabalho batendo na porta: a relação dos estudantes com o trabalho durante o ensino médio

As subcategorias que compõem cada uma das duas categorias foram analisadas, em geral, separadamente, mas buscando não perder de vista possibilidades de imbricações e entrelaçamentos entre elas. Na categoria “capital material econômico”, duas de suas subcategorias “trabalho formal ou informal” e “trabalho doméstico”, marcadas pelo descritor “trabalho”, foram bastante referenciadas nas entrevistas, deixando, explícito ou implicitamente, os sinais de seus impactos em relação à construção da trajetória escolar dos ex-estudantes investigados nesta pesquisa. Embora separadas para efeito de análise, estas duas subcategorias dialogam bastante entre si, no cotidiano das famílias, o que nos levou a tratá-las aqui de forma conjunta.

Nestas duas subcategorias, mesmo quando o estudante não exercia qualquer “trabalho formal ou informal”, foi possível perceber que este “não exercício” estava relacionado à priorização dos estudos. Mas, ao mesmo tempo, os que exerceram “trabalho formal ou informal” o fizeram, sem negligenciar a prioridade dos estudos, por isso escolhemos tratá-los como estudantes-trabalhadores.

Pensar a relação destes estudantes e suas famílias com o trabalho exigiu, além do distanciamento necessário ao pesquisador, a percepção de que, no contexto de vulnerabilidade social que estudamos, o trabalho representa muito mais que uma fonte de renda para melhorar a qualidade de vida ou suprir algumas demandas que a renda familiar e as redes de apoio não conseguiam suprir. Como afirma Sarti (2011), o trabalho tem também um valor simbólico, sendo um marcador de honestidade, e que, por outro lado, o trabalho doméstico, numa sociedade machista, acaba, na maioria das vezes, sendo visto como atribuição feminina.

Assim, dentre os entrevistados, tivemos, desde uma aluna que precisou trabalhar para se manter e manter a própria casa em que passou a viver com a irmã, após deixar a casa da mãe

na cidade natal e mudar-se para Salvador com objetivo de cursar o ensino médio, até aqueles cuja a possibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo sequer foi ventilada durante esta etapa do ensino. Entre esses extremos, tivemos, ainda, alguns cujo desejo de trabalhar no período não se concretizou, seja pela falta de oportunidades seja pela oposição dos pais. Por isso, para análise desta subcategoria, agrupamos os casos em cada uma delas de acordo com descritores que indicam a relação dos estudantes com o mundo do trabalho. Começamos aqui pelos que não trabalharam.

Figura 11 – Mapa mental: o mundo do trabalho batendo na porta: a relação dos estudantes com o trabalho durante o ensino médio



Elaborado pelo autor.
Fonte: Dados de pesquisa.

4.2.3.1 Estudantes que não trabalharam durante o ensino médio

Como mostra o Quadro 3, dentre os entrevistados que não trabalharam durante o ensino médio, identificamos dois grupos distintos: no primeiro, estão quatro casos, dos que “nem tentaram ou desejaram trabalhar durante o ensino médio”, o segundo, é composto de três casos, os que “desejaram trabalhar ou estagiar, mas não o fizeram”, um caso “desenvolveu algum trabalho remunerado de forma esporádica com o pai”.

Quadro 3 – Dificuldade econômica e trabalho

| Caso | Sexo | Idade de conclusão do EM | Etnia | Dificuldade Econômica | Trabalhou durante EM | Desejou trabalhar no EM | Trabalhou durante ensino superior |
|---------------|-------------|---------------------------------|--------------|------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--|
| Alecrim | M | 17 | Negro | Sim | Esporádico | Não | Sim |
| Cacto | M | 16 | Negro | Sim | Não | Sim | Sim |
| Carpa | F | 17 | Branca | Não | Não | Sim | Sim |
| Cidreira | M | 18 | Pardo | Sim | Não | Não | Sim |
| Copo-de-leite | F | 17 | Negra | Não | Não | Não | Sim |
| Cravo | M | 16 | Negro | Sim | Não | Não | Sim |
| Girassol | F | 17 | Branca | Não | Sim | Não | Sim |
| Lírio | F | 17 | Negra | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Orquídea | F | 18 | Negra | Não | Sim | Sim | Sim |
| Palma | F | 16 | Negra | Não | Não | Não | - |
| Palmeira | M | 16 | Pardo | Não | Sim | Sim | Sim |
| Rosa | F | 17 | Parda | Não | Não | Não | Não |

Elaboração: Autoria própria.

Fonte: Dados de pesquisa (2023) (“-” entrevistado não fez referência)

Incluimos também no quadro os que trabalharam durante o ensino superior. Neste campo, Palma aparece como “-” pois foi o único caso de entrevistada que, após a fez curso técnico após ensino médio, embora deseje, ainda não ingressou no ensino superior.

4.2.3.1.1 Nem tentaram ou desejaram trabalhar durante o ensino médio: os casos de Cidreira, Copo-de-leite, Rosa e Palma

Entre os que não trabalharam, temos os que o “trabalho” passou por uma busca ou foi apenas um desejo não materializado e os que não tentaram ou desejaram exercer o duplo papel de estudante-trabalhador. Neste caso tivemos três do sexo feminino e apenas um do sexo masculino.

Com a família sendo sustentada pelo trabalho da mãe em uma gráfica própria, localizada no mesmo bairro em que mora, Rosa, que começou o ensino médio aos 15 anos, em 2016, e concluiu aos 17, em 2018, relata:

Eu nunca trabalhei não [...] minha mãe sempre dedicou tudo para a gente (eu falo a gente no caso, porque é eu e minha irmã) para a gente ter estudo [...] focar só no estudo! Então [...] nunca trabalhei assim por fora, agora já fiz um curso né curso de informática [...] que ela botou [...] mas nunca trabalhei por fora. Sempre fui me dedicando aos estudos e na época da escola o que eu fazia era outro curso à tarde. Mas durante a faculdade também eu não fiz nada, não trabalhei mas só me dedicando aos estudos. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Além do fato de nunca terem desejado ou buscado trabalhar fora, Rosa, Cidreira, Copo-de-leite e Palma tiveram em comum o fato de se ocupar com tarefas domésticas, ocorrência também presente nos outros subgrupos, embora não de forma unânime como neste. Vivendo com a mãe e uma irmã um ano mais nova, Rosa dividia com a caçula da família as tarefas da casa, enquanto a mãe trabalhava fora.

Eu estudava de manhã e à tarde era quando a gente fazia os deveres de casa mesmo né, varrer a casa, lavar os pratos para poder, quando minha mãe chegasse, de noite do trabalho, a casa já estaria né arrumada ela não teria nada para fazer. Tipo assim a gente tá sem fazer nada em casa, então a gente eu e minha irmã no caso, a gente arrumava a casa e tal, mas, muito tranquilo então era sempre assim de manhã a gente ia para o colégio, de tarde, fazer as coisas da casa e à noite a gente ia para academia eram essas nossas ocupações. (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

O jovem Cidreira, um ano mais velho, cursou o ensino médio no mesmo período que Rosa e, embora diferente de outros estudantes do sexo masculino, assumisse na época alguns afazeres da casa, sua avaliação é que a rotina familiar não lhe impunha dificuldades nos estudos uma vez que:

Tinha total liberdade para estudar quando eu quisesse porque eu não precisava fazer nenhum tipo de trabalho extra fora de casa. [...] ajudando dentro de casa, em limpeza, essas coisas, então, eu tive bastante tempo livre para estudar, [...] a família nunca teve nenhum impedimento para que eu conseguisse estudar e manter minhas atividades escolares em dia. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

Diferente de Rosa, após a conclusão do ensino médio, Cidreira passou a trabalhar fora, conciliando com o curso superior de Sistema de Informações em uma universidade pública, mas coloca esse trabalho como uma opção, destacando que tinha no trabalho um meio para suprir custos pessoais, não precisando ajudar nas contas da casa.

Eu não nunca precisei, depois que eu finalizei o colégio também nunca precisei, eu só precisei mesmo para me suprir no caso quando eu tinha alguma coisa pessoal. Nunca precisei ajudar em casa. E aí eu depois do colégio eu trabalhei [...] inclusive trabalho atualmente né, mas sempre foi para mim. Nunca precisei ajudar em nada dentro de casa. (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos)

Num período diferente dos dois casos acima, mas num caso semelhante, a jovem Copo-de-leite, começou o ensino médio aos 15 anos, em 2017, e concluiu aos 17, em 2019, também sem trabalhar ou desejar trabalhar fora durante o período, no entanto, assumindo um protagonismo nas tarefas domésticas: “Eu olhava minhas irmãs, enquanto minha mãe estava no trabalho, ajeitava a casa, cozinhava. Mas financeiramente não ajudava não.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

A estudante conciliava estudos com os afazeres domésticos e os cuidados com as irmãs mais novas, inclusive, com relação aos estudos delas:

De manhã eu tinha aula aí, acordava ia para aula. De tarde eu chegava, arrumava elas para ir pra escola, aí levava as duas. Como as duas estudavam no mesmo colégio, levava as duas. Aí, voltava, de noite, tinha que fazer atividade do colégio e no outro dia de manhã, é aula de novo. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Embora tenha sido, dentre todos os entrevistados, quem pareceu assumir mais responsabilidades em relação às demandas familiares, Copo-de-leite avalia que: “Era bem tranquilo porque era eu que administrava meus próprios afazeres, aí e era bem de boa, na época.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

Já no ensino superior, iniciado no período da Pandemia de Covid-19, ela passou a procurar emprego, conseguindo uma vaga onde hoje trabalha, fora de sua área de estudos, em um supermercado da capital baiana.

Tranquei História e fui para Biologia, aí comecei ainda estava on-line. As aulas ainda tavam online. Comecei o semestre e comecei a procurar emprego. Aí botei currículo, botei muito currículo, botei currículo em todos os lugares. (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Palma, por sua vez, foi a única entre as entrevistadas desta pesquisa que viveu parte do ensino médio durante o período em que o mundo foi tomado pela pandemia da covid-19, cursando, por isso, o segundo e parte do terceiro ano de forma remota e/ou híbrida.

Começando o ensino médio com 14 anos de idade, em 2019, e concluindo com 16, em 2021, ela relatou se encarregar de algumas tarefas de casas, as quais não especificou. Embora ela também não tenha trabalhado fora de casa, nem manifestado esse desejo, na entrevista relata que, ainda durante o terceiro ano, começou a fazer o curso de técnico em enfermagem em uma instituição privada.

Ainda tava fazendo ensino médio já comecei, foi em agosto 2021 que eu comecei a fazer, ainda tava fazendo o ensino médio também. E aí eu tinha que associar dois estudos completamente diferentes e também contava de um jeito também diferente, porque tava tendo aquele negócio de rodízio por conta da covid, eu não tava indo, porque era de manhã, e eu ainda tive que trocar o colégio para ir de noite. Aí estudava de manhã, o técnico de tarde fazia o que tinha que fazer correndo para o colégio e de noite eu ia para o colégio. (PALMA, feminino, 2019/2021, 15 a 17 anos)

4.2.3.1.2 *Desejaram trabalhar ou estagiar, mas não o fizeram: os casos de Cravo, Cacto e Carpa*

Dois ex-estudantes do sexo masculino e um do sexo feminino relataram em suas entrevistas que desejaram trabalhar enquanto cursavam o ensino médio, mas não efetivaram esse desejo por oposição de um ou ambos os pais. Cravo que começou a etapa em 2009, aos 14 anos, e concluiu em 2011, com 16 anos de idade, recorda:

Eu queria muito estagiar porque eu sabia da importância de completar renda que a gente vivia com uma renda muito complicada, muito baixa mas, minha mãe sempre disse que tinha medo que se eu começasse a trabalhar, talvez eu não desse atenção aos estudos e acabasse me prendendo a um trabalho que não permitisse continuar estudando. Então diversas vezes eu arranjei, inúmeras vagas e ela não permitiu que eu fosse para as vagas. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Seja por questões simbólicas, seja pela dificuldade percebida pelo jovem, a decisão da mãe de não permitir que o filho trabalhasse não era ponto pacífico na família, o que nos é revelado quando relata que outros membros (o pai e do avô materno) tentaram encaminhá-lo para o mercado de trabalho. O pai de Cravo, já no período posterior ao ensino médio, quando fazia faculdade de Letras com inglês, tentou encaminhá-lo para o trabalho. Mas, no caso do avô, ainda durante o ensino médio:

Ele [o avô] é pedreiro, e bem antes de dizer que eu queria ser professor, ele já tentou me ensinar a ser pedreiro. Nunca aprendi, eu ia para obra, fugia, ele tentava me bater. Era uma loucura! Mas, assim, ele sempre dizia que ele achava que a profissão mais importante era professor e que ele queria que alguns dos filhos dele fossem professor. Então quando eu terminei a faculdade, ai meu Deus, ele achou o máximo! Ele até hoje, ele acha o máximo do máximo dizer que tem alguém que é professor, alguém que dá aula, alguém que estudou, ai meu Deus! Ele é bem realizado com isso aí é uma pessoa que embora estudado até a quarta série, ele não concluiu o antigo ginásio nem começou o antigo ginásio, mas assim, sempre deu muito incentivo para estudar. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Apesar da tentativa frustrada do avô, ao querer ensinar sua profissão ao neto, Cravo seguiu o ensino médio dedicando-se apenas aos estudos, sem entrar para o mercado de trabalho e, por falta de permissão da mãe, deixou de assumir as vagas de estágios que conseguiu no período.

Entre as privações financeiras, a tentativa do avô e a decisão da mãe, Cravo, cujos pais eram separados, possivelmente tenha vivido outras tantas tensões que o empurravam para uma entrada no mercado de trabalho, uma destas foi relatada por ele, após afirmar orgulhar-se de sua trajetória e destacar pessoas e episódios marcantes em sua trajetória, não apenas no ensino médio, mas também no superior.

Hoje eu tenho orgulho da trajetória que eu fiz [...] mas tinha muita coisa para dar errado [...] eu vi colegas dando errado, eu vi pessoas desacreditarem [...] minha mãe, minha avó e meu avô foram de fato pessoas que acreditaram. No meio termo disso aí eu já estava no ensino superior, meu pai tentou me colocar como ajudante de pedreiro, eu fazendo faculdade para que ele não precisasse dar pensão. Olhe [...] foi uma loucura viu. Foram poucas e boas, mas eu acho

que hoje deu certo! Deu certo e digo a você viu, minha mãe nisso tudo aí eu acho que fez um papel muito bom acho que ela foi atriz aí uns bons anos [risos]. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Diferente do subgrupo dos que não tentaram nem desejaram trabalhar fora, onde até o único caso do sexo masculino assumia tarefas domésticas, no subgrupo dos que desejaram trabalhar, mas não o fizeram, seja por influências da cultura de reservar o trabalho doméstico às mulheres, seja pelo desejo da mãe de investir o máximo possível nos estudos do filho, Cravo sempre esteve livre dos afazeres das casa:

Em casa eu nunca fui encarregado de tarefa nenhuma, inclusive é algo que eu me questiono anos depois. Por que é que eu não ficava encarregado de tarefas? No geral mesmo, quem fazia era a minha avó que ajudava e minha mãe quando chegava do trabalho cansada. Foi algo que nunca me foi pedido, se quer. No máximo, assim lavar um prato, uma vez ou outra, mas nunca me pediram assim nenhuma, nenhuma designação não. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

Situação semelhante, em relação ao trabalho fora, mas com uma nuance em relação ao trabalho doméstico, foi vivida por Cacto que, morando apenas com a mãe, contribuía com os afazeres da casa, fez alguns cursos e participou do movimento estudantil, mas nunca trabalhou fora até a conclusão do ensino médio:

Contribuía com o trabalho em casa. Eu não trabalhei até os exames né, a conclusão [...] fazia as atividades mesmo voltadas para esporte, para lazer, para o teatro, e o movimento dentro da UNE, né da União Nacional Estudantil, então, não precisei dar conta de trabalhos remunerados porque ela [a mãe] sempre me incentivou muito aos estudos então, até a minha conclusão ali não era algo que eu precisava me preocupar financeiramente. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Mas a possibilidade de trabalhar fora, a exemplo do que ocorreu com Cravo, por vezes, foi considerada por Cacto, seja por conta da situação econômica da família, seja pelo desejo de “independência financeira”, conforme abordamos no tópico sobre a situação econômica das famílias, quando o aluno se questionava: “[...] será que eu não posso estudar e trabalhar enquanto eu tô aqui?” (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos).

Cacto faz questão de acentuar que, durante o ensino médio, quando ocorreu esse desejo foi uma iniciativa do jovem e que, apesar das limitações econômicas, a mãe estava sempre orientando o filho para focar nos estudos.

Não foi nada imposto, era mais um sentimento mesmo de ter autonomia, ter independência de poder ajudar. Como eu te disse de início era muito eu e minha mãe, então eu tinha esse sentimento, só que nunca foi uma exigência dela, pelo contrário era sempre: “foque nos seus estudos!” (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Assim, o estudante, no contraturno da escola, participava de outras atividades, incluindo a realização de cursos, que lhe mostraram novas perspectivas. Em suas palavras:

Os estudos, eles não me tiraram né esse direito de fazer as coisas, pelo contrário né foi através desses estudos que eu conheci o teatro, foi através dos estudos que eu conheci outros nichos culturais. Então acho que eles não me tiraram, muito pelo contrário, eles me apresentaram essas novas possibilidades. (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos)

Alguns entrevistados, mesmo com o desejo e/ou necessidade de trabalhar logo no momento da entrada no ensino médio, passaram essa fase sem ter que conciliar trabalho e estudo, como foi o caso de Carpa. Semelhante a Cravo, que entre 2009 e 2011 conseguiu vagas para estágio, mas não assumiu por oposição da mãe, durante o ensino médio, entre 2017 e 2019, Carpa também contava com a oposição dos pais em relação ao seu desejo de trabalhar, mas, diferente do primeiro, está não conseguiu uma colocação no mercado de trabalho.

Assim que eu entrei no ensino médio, no primeiro ano, já comecei a procurar emprego. Meus pais não queriam. Queriam que eu focasse somente nos estudos, mas eu queria ter, mesmo que fosse um pouquinho. Porque eu queria tanto gastar comigo quanto ajudar em casa também então eu cheguei a procurar, assim que eu entrei no ensino médio cheguei a procurar mas não consegui. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Assim, durante os três anos do ensino médio, ela seguiu estudando e se ocupando de algumas tarefas da casa, incluindo o acompanhamento dos estudos da irmã mais nova:

Eu ia para escola, daí voltava, ensinar o dever a minha irmã [...] fazia o meu, fazia as tarefas de casa e a tarde ia para academia e a minha ocupação da tarde mesmo era academia que eu fazia na época e chegava em casa, assistir alguma coisa era isso a rotina [...] Eu fazia o básico mesmo para ajudar em casa, arrumar, varrer, lavar uns pratos [...] Mas eu cheguei a procurar trabalho na época mas, eu não consegui nada, o meu primeiro emprego mesmo foi só depois do ensino médio, depois que eu concluí o ensino médio. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

Sua busca por trabalho prosseguiu, mas sem divergir dos pais que a incentivavam a focar nos estudos:

Eu sempre soube administrar certinho o tempo foi tanto que como eu falei cheguei a procurar trabalho na época para trabalhar pela tarde, mas se eu visse também que essa questão de trabalho iria começar atrapalhar meus estudos até hoje eu tenho essa consciência de qualquer coisa que atrapalha os meus estudos eu abro mão. (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos)

4.2.3.2 Estudantes que desenvolveram algum trabalho remunerado de forma esporádica com o pai, familiares ou amigos: os casos de Alecrim e Cravo

Para alguns, a relação com trabalho, durante o período do ensino médio, pode ocorrer apenas de forma muito esporádica, seja em finais de semana ou férias, possivelmente, como forma do adolescente adquirir as habilidades de uma profissão. Tivemos neste subgrupo dois casos. Começamos aqui pelo de Alecrim que, na relação com o pai:

Eu já trabalhei bastante com ele, desde criança ele sempre me levava para a empresa dele e aí tinha alguns meninos que eram filhos de outros trabalhadores lá e a gente brincava. [...] só que aí chegou uma época que a gente não foi mais para brincar. Foi [...] “vou levar aí para você trabalhar um pouquinho, ganhar um dinheirinho e tal para você mesmo” então não foi uma necessidade em si mas meu pai gostava de me levar eu ia. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Embora as idas ao trabalho do pai tenham começado como espaço onde “brincava” com outras crianças e evoluído para o “trabalhar um pouquinho, ganhar um dinheirinho e tal para você mesmo”, a família e o estudante priorizavam naquele período os estudos, de forma que essas idas só assumiram uma frequência maior quando não chocou com o período escolar.

No final do segundo ano, meu pai me levou para trabalhar na empresa dele um tempo porque tava de férias aí eu fui, tipo um emprego de verão e guardar um dinheiro para depois eu chegar, cheguei no terceiro ano eu parei, porque era só para pegar uma experiência e eu não cheguei a assinar carteira nem nada e só um período de experiência lá para aprendizado mesmo, entender um pouco sobre a profissão. (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Embora a mãe nunca o tenha deixado trabalhar fora, Cravo relata que, às vezes, trabalhava com um “tio emprestado” que era técnico de informática. Trabalho que, mesmo esporádico e não remunerado, acabou por lhe render um computador.

Eu não ganhava nada não. É um sábado um domingo ou outro assim que minha mãe não deixa eu trabalhar e aí, aos poucos ele foi me dando as peças, então assim eu ganhei uma CPU oca né aí eu era [risos] doideira né [risos] aí a gente

ganha aquela ventoinha, sabe uma placa, aí de repente, ganho placa, memória DDR2. (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos)

4.2.3.3 Estudantes que trabalharam ou estagiaram durante o ensino médio: os casos de Orquídea, Lírio, Palmeira e Girassol

Já a conciliação entre estudo e trabalho foi uma realidade vivida por cinco dos ex-estudantes que concederam entrevistas para a presente pesquisa: três do sexo feminino e um do masculino. Destes, a motivação para o trabalho, ao menos a explícita nas falas, nem sempre estava ligada à questão financeira e, para apenas uma, esta foi decisiva, pois esteve condicionada à manutenção dos seus estudos e garantia o seu autossustento.

Das duas únicas entrevistadas autodeclaradas como “branca”, uma não trabalhou nem durante o ensino médio e a outra trabalha para se autossustentar desde aquele período. Entre os três autodeclarados “parda(o)”, apenas um trabalhou durante o ensino médio e, inversamente, apenas um não o fez durante o ensino superior. Já entre os sete autodeclarados “negro(a)” três trabalharam durante o ensino médio e todos durante o ensino superior, sendo que a única entrevistada que não passou pelo ensino superior, estuda, sem trabalhar, em curso técnico profissionalizante, pós-médio.

Em todos os casos onde houve a conciliação entre os estudos e trabalho, foi possível notar os reflexos deste segundo, seja na rotina, seja na capacidade de investimentos, seja nas condições de transmissão doméstica do capital cultural familiar (BOURDIEU, 2007).

Orquídea, que concluiu o ensino médio com 18 anos, em 2015, ao tratar da conciliação entre trabalho e estudo, afirma que:

Foi um desafio grande [...] porque a gente enfrentou greve e por parte disso, em paralelo eu comecei a trabalhar também quando eu estava no ensino médio e eu trabalhei em escola particular e aí vi uma diferença grande do ensino médio da escola pública para escola privada. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Todos os estudantes pesquisados relataram impactos gerados na rotina ao acumularem os papéis de estudante-trabalhador. Orquídea informa que:

Eu tinha que pegar um transporte para me deslocar [...] Eu tinha que sair correndo do colégio para poder ir para o meu estágio. E aí ficava “ai meu Deus eu tô perdendo a última aula”. E aí conversava com professor, professor eu tô saindo cedo porque eu tenho aula ou porque eu tenho que trabalhar, mas não é porque eu quero não é porque isso é que o outro e daí eu ia com mochilão,

com o almoço, com a farda, com caderno, com o sapato, [risos] ia com uma bagagem de coisas na mochila então era dia mais corrido que eu tinha. Sempre quando eu tinha aula no último horário para mim eu já ficava, ficava antenada quando dava 11:30 e eu tinha que sair correndo já para me deslocar para o Campo Grande para não me atrasar. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos).

Sobre a relação entre o trabalho e outras atividades no estudo, Orquídea avalia que:

Só fez contribuir para me formar enquanto pessoa, para meu círculo de pessoas, ampliar o Network né que a gente fala. É que o nosso primeiro Network é a família, mas nem só o da família que a gente tem que ter, a gente tem que ter escolar, a relação ao trabalho, relação à rua ou qualquer outra ligação. Ah, meu treino também eu sempre fiz atividade física desde nova e isso sempre contribuiu para mim a dinâmica em relação a conversar com pessoas. Não tenho dificuldade em relação à apresentação em relação à minha escrita a desenvoltura né isso para mim contribuiu o bastante não tenho, não tive e não tenho nenhuma dificuldade com isso não. Tudo vem cooperando mesmo. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Mas o fato de estar trabalhando, gerava uma rotina apertada entre o trabalho, o deslocamento e as aulas escolares.

O meu horário era bem limitado ao último horário que terminava doze e meia eu trabalhava, o meu horário de trabalho era uma hora aí eu tinha que cortar a aula do último horário e sair correndo para poder trabalhar, pro estágio [...] minha dificuldade era mais essa. Porque eu sempre queria ficar até a última aula [risos] para não perder o conteúdo e aí de uma forma ficava um déficit para mim porque eu tinha que sair logo. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

Além da rotina corrida de aulas na escola, deslocamentos e trabalho, Orquídea contribuía com afazeres domésticos:

Tinha tarefas em casa, cada um, cada um tinha sua coparticipação [risos] né até porque não é... era algo assim se tá todo mundo em casa todo mundo tem sua colaboração seja para encher uma garrafa de água na geladeira, seja para jogar o lixo fora, seja para estender uma roupa, cozinhar o arroz rapidinho [...] então cada um tinha a dinâmica da atividade do dia a dia. (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos)

No mesmo ano de 2015, duas de nossas entrevistadas, de famílias diferentes e em fases diferentes da trajetória escolar, assumiram pela primeira vez o papel de estudantes-trabalhadoras. Orquídea, cursando o último ano do ensino médio, e Lírio, de forma mais precoce, pois ainda cursava o último ano do ensino fundamental. Mas, essa vivendo com os

pais e um irmão, um ano mais velho, passou a conciliar estudo e trabalho, inicialmente, participando do mercado de trabalho informal.

Eu sempre precisei de uma... você sabe né? Nunca dava para tudo, então a gente sempre precisava procurar alguma forma né? Então eu conseguia tirar meu dinheirinho desde os meus 14 anos, não era aquele dinheiro grande, mas era uns R\$ 50, 40 com vendas [...] produtos, calcinha, baby doll, o que a gente achava para tirar um lucrinho... consegui... cosméticos. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

No ano seguinte, ao ingressar no ensino médio, a estudante busca a entrada no mercado formal, ainda que na modalidade de estágio.

Quando eu passei pro ensino médio, eu comecei a procurar estágio, que era uma forma da gente ganhar um dinheiro também e aprender um pouquinho mais. Aí eu trabalhava lá no Ministério Público como estagiária. Então eu tinha o meu dinheirinho né que na hora dava para comprar umas coisinhas, era meu. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Lembrando da rotina de trabalho e estudo, Lírio fala da dificuldade de tempo e energia para estudar, sobretudo após horas no transporte público, se deslocando do trabalho para casa.

Quando a gente trabalha e estuda, em todo sentido, é um pouquinho cansativo né porque a gente sabe que a gente tem que, tem uma realidade a mais. A gente trabalha, então, mesmo que seja por pouco tempo, aquele tempo exige da gente uma parte mental que quando a gente chega em casa para estudar um pouquinho, é muito mais cansativo [...] às vezes a gente nem consegue estudar, e a gente só ignora que tem que estudar. Isso é a parte mais difícil quando a gente estuda e trabalha [...] tinha dia que era muito cansativo porque eu estudava de manhã, trabalhava à tarde. Então, o único horário que eu tinha para estudar era à noite. Mas por conta do transporte, não digo nem o trabalho, era o transporte! A gente perde mais de duas horas dentro de um transporte público, então quando chegava em casa era muito cansativo, nesse sentido. Até hoje. Vivo essa realidade até hoje. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Diferente de Orquídea, que às vezes pedia liberação das últimas aulas por conta do trabalho, Lírio não costumava perder aulas por conta do estágio: “Eu optava para sair depois da aula. Eu não peguei essa liberação porque para mim era melhor do que perder aula, porque era melhor assistir aula do que trabalhar.” (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

Contudo, no caso dela, mesmo sem usar a prerrogativa de liberação de aulas, por morar muito próximo do colégio, ainda conseguia, após o final da última aula da manhã, passar em

casa para almoçar, se arrumar e chegar a tempo no estágio, uma rotina que abordaremos no tópicos sobre infraestrutura urbana.

A rotina corrida de Lírio, por vezes, envolvia também os trabalhos domésticos:

Às vezes eu tinha que ajudar minha mãe, às vezes a semana era corrida e eu tinha que ajudar minha mãe em alguns afazeres em casa. Mas não é que tomava o dia, às vezes ficava tão apertado que eu não conseguia fazer, sabe, mas fora isso não tinha nada que me prejudicasse a respeito disso não graças a Deus, nesse sentido sempre fui livre para estudar. (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos)

Mesmo com a sobrecarga acima referida, o irmão de Lírio, que não tinha outra ocupação além dos estudos, não ajudava nos trabalhos domésticos, o que ela aponta como pano de fundo a questão de gênero “[...] meus pais, eu digo no sentido deles, sempre tiveram uma moral um pouquinho machista acerca disso, então era sempre a mulher, nunca o homem, a mulher.” (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

A maioria dos entrevistados que exerceram alguma atividade remunerada durante o ensino médio, demonstraram ter autonomia de uso dos seus recursos. Alguns chegaram a listar ao menos uma parte da destinação desses recursos. Um deles foi Palmeira, filho de pais separados, que morava apenas com a mãe e começou a trabalhar a partir de 2017, quando estava cursando o segundo ano do ensino médio.

Eu moro com minha mãe. Desde o início do ensino médio já morava com minha mãe. Meus pais são separados. E a renda aqui de casa era proveniente do trabalho de minha mãe, e lembro também que no segundo ano do ensino médio eu comecei a estagiar. E aí pude conhecer outras pessoas né, ter outros contatos que de certa forma também me motivaram, motivavam meus estudos. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Além dos contatos citados como motivação para os estudos, os recursos obtidos por Palmeira com o estágio também impactaram na sua trajetória, ao lhe possibilitar a compra de livros e a frequência de espaços de lazer, além da compra de roupas, mas, diferente de outros, casos, às vezes serviam para contribuir com as despesas da casa.

No período que fui estagiário, eu pude comprar as coisas para mim [era] uma bolsa, a bolsa com valor bem pouco mesmo, mas eu pude comprar, inclusive livros, pude acessar mais espaços de lazer e pude ter uma experiência também [...] Roupas também. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos)

Com exceção de Girassol, que, como mostraremos adiante, dividia a manutenção da casa com a irmã, todos estavam desobrigados em relação às despesas do lar, embora alguns, eventualmente, tenham contribuído no pagamento de uma ou outra conta, nas palavras de um deles: “Às vezes ajudava com as contas aqui em casa, mas, nada que fosse obrigatório entendeu. Nada que fosse, digamos, necessário.” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos).

Além da eventual ajuda financeira para pagar as contas da casa, Palmeira também, eventualmente, contribuía com os afazeres domésticos: “[...] eu ajudava minha mãe nos afazeres domésticos, quando eu podia ajudar, mas minha mãe nunca me cobrou essas coisas. (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos).

Oriunda da zona rural do recôncavo baiano, a jovem Girassol foi o único caso, entre os estudantes entrevistados, a ser responsável pelo autossustento. Sua migração e permanência em Salvador foi motivada pelo projeto de concluir o ensino médio, e sua permanência na capital, na condição de estudante, dependia dos rendimentos obtidos com o trabalho.

Eu fazia estágio no Tribunal de Justiça, inclusive esse estágio foi indicação dos professores do Colégio né eu fazia estágio e a gente dividia as contas. Eu na época recebia acho que, 700 reais [...] 200 era referente à passagem né o transporte, era a bolsa mesmo eu pegava o trabalho de [...] uma às quatro horas aí já saiu do colégio direto para lá, para o estágio. E a gente fazia essa divisão. Era tudo dividido certinho. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

O regime de estágio permitia à jovem uma tranquilidade maior na conciliação entre estudos e trabalho.

No estágio, quando a gente tinha semana de provas, a gente tá liberado né, mas também era só isso porque era a correria também [...] E aí eu tinha que lidar com a com as lutas né para poder dar conta dos estudos, do trabalho, mas a situação, a minha situação financeira me ajudou bastante porque eu trabalhava pouco né [...] eu sei que tem muita gente que precisa ao mesmo tempo que tá fazendo ensino médio trabalhar mesmo e eu só trabalhava quatro horas então para mim, o valor que recebia também era muito bom. Conseguia contribuir em casa então ajuda foi mais financeira, mas com relação ao trabalho aquele jogo de cintura para tentar fazer dar certo. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

O rendimento para o autossustento, para Girassol – que chegou ao colégio em 2015 para cursar o segundo ano do ensino médio – foi a condição de estudante e as relações estabelecidas no colégio que lhe permitiram ocupar uma vaga de estágio no Tribunal de Contas da Bahia.

Eu comecei a trabalhar também através de indicação do colégio que foi o estágio aqui apesar da luta ter que me dividir tão bem foi muito proveitoso para mim né eu consegui me manter na cidade, conseguir dividir as despesas com minha irmã ajudou bastante também, nesse sentido. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Se, por um lado, todos os estudantes que trabalharam durante o período do ensino médio sinalizaram o cansaço imposto pela rotina, principalmente em relação aos deslocamentos, Girassol, por sua vez, além do cansaço, se via limitada das relações sociais com amigos e familiares.

Deixei de fazer muita coisa porque eu não tinha mesmo, tempo [...] eles [os colegas] marcavam de sair, eu não podia porque tava naqueles momentos né. Alguma festa, alguns encontros, eu não podia estar [...] raramente eu conseguia encontrá-los [...] e momentos em família também e encontros eu já deixei de viajar também por conta disso, por conta dessa dinâmica trabalho e estudo. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

Embora a entrevistada não tenha tratado especificamente sobre os afazeres domésticos, as entrelinhas da entrevista dão a entender que ela compartilhava também, e possivelmente de forma equilibrada, as responsabilidades destes trabalhos com a irmã, uma vez que falando da rotina e das contas, afirma que “[...] dividia as contas [...] Era tudo dividido certinho”. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos).

Depois da conclusão do ensino médio e de não conseguir uma nota suficiente no primeiro ENEM, Girassol precisou seguir conciliando trabalho, curso profissionalizante e estudo para o ENEM do ano seguinte.

Terminei o ensino médio [...] fiz um curso técnico [...] fiz o ENEM de cara tomei logo uma bomba porque eu tomei nota baixa em Matemática [...] fiquei, acho que com 600 pontos em redação e aí eu não consegui ir para lugar nenhum [...] precisei começar a trabalhar, não ia mais continuar no estágio porque era só até o ensino médio [...] comecei a trabalhar na área de auxiliar em saúde bucal e [...] estudar para o ENEM novamente eu via como motivação assim, não continuar naquele trabalho sendo bem sincera. É, na época eu trabalhava em um restaurante [...] na Lapa e [...] passava por diversos tipos de humilhação. Já passei por situações de assédio ali e isso tipo, me desmotivava total! eu não, “tenho que sair dessa realidade” [...] Sai do ensino médio assim super vai dar certo vai funcionar [...] eu queria fazer serviço social na época falei, não, vou ingressar aí na faculdade [...] verdade eu tinha intenção de ingressar pelo ProUni, fazer faculdade particular. Não via a universidade pública como opção. Não me sentia capaz de estar ali [...] fiz o ENEM, não deu certo, comecei a trabalhar [...] o sonho meio que foi morrendo um pouquinho assim, as expectativas, esperanças depois da primeira nota e aí depois é que eu comecei a trabalhar eu vi falei “não! Preciso modificar essa realidade, não tem condições de continuar assim” e eu sei que ainda que

mudasse de emprego, começasse a trabalhar em outro local, a expectativa de mudar de vida seria pouco né por conta da escolarização. (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos)

4.3 DISCUTINDO OS DADOS. INTERPRETANDO AS CATEGORIAS

A classificação em categorias e subcategorias cumpriu o papel de organizar, sistematizar os dados, para visualizá-los “individualmente”. Estas categorias e subcategorias estão em constante interação umas com as outras, compondo os acontecimentos do dia a dia relatados pelos entrevistados, por isso, mostrou-se pertinente analisá-las de forma conjunta.

Em todas as falas, foi possível notar a ocorrência de investimentos das famílias no geral, e mais especificamente de cada estudante na construção da trajetória escolar. Por outro lado, também foi possível notar que, em diversos momentos, o contexto de vulnerabilidade social tanto gerava dificuldades para o uso de determinados recursos quanto consumia outros.

Começamos pelos custos financeiros, apontado por Fonseca (1994) como primeiro obstáculo. Embora nas últimas décadas, este custo tenha se restringido, via de regra, a cadernos, lápis, caneta, material de desenho, calças, shorts e tênis – uma vez, que o Estado hoje fornece os livros didáticos e camisas de farda para o estudantes das redes públicas de educação básica –, nos casos analisados, nem sempre eram suficientes para todos os estudantes.

Embora tenhamos encontrado diferentes níveis de capital cultural familiar (BOURDIEU, 2007) entre os casos analisados, em sua quase totalidade, o reduzido tempo de convivência diária entre os membros das famílias constitui-se num elemento, se não impeditivo, certamente dificultador para a transmissão do capital cultural familiar entre seus membros.

O contexto de vulnerabilidades analisado exercia influência na redução do tempo disponível para essa transmissão. Primeiro, porque, via de regra, os adultos da casa trabalhavam fora e os estudantes passavam, pelo menos, a tarde sozinhos ou na companhia de outro adolescente ou criança do núcleo familiar. Segundo, porque, como trata-se de uma região marcada pelo contexto de vulnerabilidade social, que também apresenta poucas oportunidades de trabalho, o contexto impunha a muitos a necessidade de usar o precário sistema de transporte público da região, cujo acesso para quase toda a cidade se concentra na avenida Afrânio Peixoto, referida por entrevistados como local de engarrafamentos constantes nos horários de pico, o que resultava num dispêndio de três a seis horas durante os deslocamentos diários.

Se nesse contexto, o fato dos pais trabalharem fora, seja em jornadas de 6 ou 8 horas, já reduz bastante o convívio com os filhos, o que dizer ainda dos casos em que, para sustentarem a família, pais e mães, como a de Cravo, trabalhavam doze horas por dia? Ou ainda como a de

Palmeira que, durante algum tempo, passava a semana fora de casa, cuidando da sobrinha, com de síndrome de Down?

Assim, sobretudo a partir da entrada no ensino médio, o investimento na transmissão do capital cultural familiar, tal qual definido por Bourdieu (2007), raramente pode ser notado, seja pelo nível de formação dos pais, seja pelas ocupações destes, como acontecia com a mãe de Cacto que trabalhava de 8 às 17 horas, depois ia para a faculdade, só chegando à casa por volta das 23 horas. Ou da mãe e da tia de Palma, a quem ela às vezes recorria nos momentos de dúvidas sobre os conteúdos escolares.

Além dos pais, em sua maioria trabalharem fora, não foram raros os casos em que, no período do ensino médio, o estudante também tinha outras ocupações além do ensino regular, a exemplos de cursos, estágios e trabalho, como foi o caso de Palmeira “Eu estagiava à tarde e quando chegava em casa eu não tinha tempo para estudar.” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos).

Embora o colégio estivesse, na quase totalidade dos casos, relativamente próximo à residência, as outras ocupações, principalmente cursos, trabalho ou estágios, estavam distantes, gerando a necessidade de investimentos de tempo e recursos financeiros, ainda que, na maioria dos casos, o investimento financeiro fosse restrito ao transporte e à alimentação.

Muitas vezes, mais do que o tempo empregado nessas outras atividades, era o tempo do deslocamento que mais impactavam na rotina do estudante e da família, uma vez que as oportunidades a que tiveram acesso estavam sempre distante do contexto de vulnerabilidades em que viviam e, para acessá-las, era necessário o uso do deficitário sistema de transportes públicos. Como citou Lírio: “O único horário que eu tinha para estudar era à noite. Mas por conta do transporte, não digo nem o trabalho, era o transporte! A gente perde mais de duas horas dentro de um transporte público, então quando chegava em casa era muito cansativo.” (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

A deficiência do transporte era ainda agravada pelos constantes engarrafamentos na avenida Afrânio Peixoto e outras via da cidade, além de representar, na visão de Cidreira, um custo elevado: “Além de sofrer com engarrafamentos e sofrer bastante com ônibus lotados e caros, que o preço da passagem realmente é bem elevado.” (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos).

Se por um lado, houve perdas em relação à possibilidade de investimento na transmissão do capital cultural familiar, por outro, as relações construídas a partir dessas outras atividades podem também ter representado uma possibilidade de ampliação do capital social

(BOURDIEU, 2007) e, ainda que o contexto dificultasse o aproveitamento deste capital, os efeitos dele foram inequivocamente reconhecidos e demonstrados em alguns casos.

A percepção dos efeitos dessa ampliação a partir da condição de estudante-trabalhador se fez notar de forma mais ou menos explícita entre os entrevistados, que relataram encontrar, em pessoas que conheceram em função do trabalho, ou estágio, ou curso, algumas que lhes deram apoio, incentivo, motivação ou serviram de exemplo.

Em um desses casos, Cacto atribui ao curso de teatro abertura de novas possibilidades, e o acesso a bens culturais que até então estavam distantes do seu horizonte; já Alecrim informa que, a partir do curso de extensão em computação que fez na UFBA durante seu ensino médio, não apenas melhorou seu desempenho nas disciplinas escolares, notadamente matemática, como também, naturalizou para ele a ideia de entrar no ensino superior: “[...] foi a primeira vez que eu pisei numa universidade. Eu acho algo diferente aí acabou se tornando um pouco mais natural para mim.” (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos).

A experiência de estágio também colocava o estudante em contato com novas pessoas, podendo ampliar seu capital social, ou mesmo servindo-lhe de motivação para os estudos, “[...] no segundo ano do ensino médio eu comecei a estagiar. E aí pude conhecer outras pessoas né, ter outros contatos que de certa forma também me motivaram, motivavam meus estudos.” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos).

Na composição do núcleo familiar de quase totalidade dos entrevistados estava incluída a presença da mãe, sendo a única exceção, Girassol, que deixou a casa da mãe no recôncavo baiano para cursar o ensino médio em Salvador, morando com uma irmã mais velha.

Por outro lado, metade dos entrevistados não conviviam com o pai, sendo que destes, apenas um conviveu com padrasto, durante uma parte do ensino médio. Também apenas uma conviveu parte desta etapa do ensino morando na presença de outros membros que pais, irmão ou padrasto, residindo na casa dos avós, com a mãe e uma tia. E possivelmente esse tenha sido o caso em que mais houve condições de investimento na transmissão do capital cultural familiar, haja visto que, além de possuírem nível superior, a mãe e a tia, passaram um bom tempo trabalhando próximo de casa, em uma escolinha, propriedade da família.

Entre os que viviam com pai e mãe, apenas um vivia sozinho com eles, os outros cinco viviam também na companhia de pelo menos um irmão. Do total de entrevistados, sete conviviam com pelo menos um(a) irmã(o), sendo frequente nestes o esforço de investimento para transmissão do capital cultural dos mais velhos para os mais novos, embora em um dos casos esse investimento tenha sido relatado como algo estressante para uma das entrevistadas

“Eu tive muito estresse quando eu ensinava o dever minha irmã, mas, não era algo que me prejudicava na escola.” (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

Esse esforço também se fez presente em casos em que irmãos mais velhos da(o) entrevistada(o) não conviveram com ela(e), e não apenas o auxiliaram nos estudos, como também serviram de inspiração e exemplo, o caso de Carpa foi um destes: “[...] tive muito incentivo dele [o irmão] desde pequena eu vi... vejo ele como exemplo né. Ele hoje é um homem formado provedor de casa, tem o ensino superior completo, já trabalha na área, ganha bem...” (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

Cacto foi outro que registrou a influência do irmão, que já não morava com ele “[...] o incentivo aos estudos sempre foi muito presente [...] tanto minha mãe quanto o meu irmão, que não morava mais com a gente, sempre foram dedicados a isso.” (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos), assim, quando tinha dúvidas que não conseguia tirar no ambiente escolar, seja com professores, colegas, Cacto recorria à mãe ou ao irmão, que na época era estudante de Direito.

Em se tratando da rotina dos lares, como as aulas do colégio, para o ensino médio, eram sempre pela manhã, e os pais trabalhavam fora, os entrevistados que não se envolveram com outras atividades extraescolares, passavam as tardes em casa, sozinhos, ou na companhia de algum parente, geralmente irmã ou irmão, restando apenas as noites e finais de semana para interação dos estudantes com os adultos da família, como descreve Cacto em relação à mãe “[...] os estudos eles se concentravam pelo turno da noite [...] a gente conseguia se encontrar, por conta da correria, a gente fazia também essas trocas de estudo.” (CACTO, masculino, 2012/2014, 14 a 16 anos); realidade também detalhada por Orquídea: “[...] à noite a gente tinha um momento para estudar, tinha um computador de acesso. No momento de dificuldade gente tinha, ou eu procurar meu irmão ou meu irmão me procurava, ou procurava minha mãe ou procurava meu pai.” (ORQUÍDEA, feminino, 2013/2015, 16 a 18 anos).

Também as possibilidades dos benefícios do capital social (BOURDIEU, 2007), acabaram por serem limitadas no contexto estudado, principalmente por conta da violência, ou da sensação de insegurança, que marcou a rotina de quase a totalidade dos estudantes escutados, por “ficar em casa”, dificultando as relações de troca, por exemplo, com colegas ou mesmo vizinhos e amigos que porventura possuíssem um capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2007) mais elevado.

Seja por escolha dos próprios estudantes ou por orientação/imposição de pais e/ou mães, “ficar em casa” foi a forma que muitos estudantes e famílias usaram para conviver no contexto, com o mínimo de sensação de estar seguro, mas que, ao mesmo tempo, impunha limites à

construção da trajetória escolar, à medida que dificultava as trocas e o estreitamento de laços entre os estudantes fora dos horários de aulas.

Até mesmo quando era necessário que os estudantes se encontrassem para realizarem trabalhos escolares, as possibilidades acabavam sendo limitadas, pois, como ficou demarcado na fala de Cravo, possivelmente, outras mãos agiam como a dele que “[...] sempre dava preferência do amigo aí lá em casa, mas não de eu ir na casa do amigo que poderia acontecer alguma coisa.” (CRAVO, masculino, 2009/2011, 14 a 16 anos).

O contexto, contudo, não foi impeditivo para ocorrências dessas trocas, nem mesmo que estudantes usassem a desculpa de trabalho escolar como forma de poder circular na casa das colegas, “[...] a gente falava, ‘a gente vai fazer trabalho’, a gente ficava lá assistindo, ficava conversando.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

Mas também ocorria o inverso quando, mesmo diante desse ficar, como elemento dificultador de troca entre os estudantes, eles lançaram mão da internet, estreitando amizades feitas no colégio, no primeiro momento para jogos on-line e depois para os estudos, com ficou explícito na fala de Palmeira: “Eu criei laços, com esses amigos que são amigos agora, porque a gente costumava jogar jogos online.” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos).

Computadores com acesso à internet se mostraram também como importantes investimentos que geraram bons retornos à trajetória escolar dos entrevistados, pois, para muitos deles, este acesso garantiu acesso a um capital cultural, nem sempre disponível na família, seja pelo nível de formação dos membros mais velho, pela condição econômica ou pelo já relatado reduzido espaço de convivência entre os membros.

Tendo uma leitura que aquele não era o cenário ideal, Carpa relata que “[...] estudava pelo YouTube e teve pessoas que conseguiram esse privilégio de conseguir um cursinho para ajudar a entrar na universidade, na faculdade e eu não tive, eu queria muito ter um cursinho e eu não cheguei a ter.” (CARPA, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos). Lírio apenas agradece: “Graças a Deus eu tinha acesso à internet né bom então sempre quando tinha uma dificuldade era YouTube.” (LÍRIO, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos). Já Copo-de-leite relata seu planejamento de estudos para o ENEM: “[...] eu montei um cronograma e comecei a estudar, peguei as provas comecei a fazer algumas questões é tipo como se fosse um reforço só que em casa. Eu via aula no YouTube, pegava o conteúdo.” (COPO-DE-LEITE, feminino, 2017/2019, 15 a 17 anos).

De acordo com o critério tomado para classificar a situação econômica das famílias, qual seja a percepção dos entrevistados sobre ela, independentemente da situação econômica relatada pelos entrevistados, foi possível notar que todas as famílias responderam a demandas

de investimentos mínimos para a construção da trajetória escolar dos filhos, assegurando a parte do material e do fardamento escolar que não foi fornecida pelo Estado, bem como a garantia da frequência às aulas.

Em muitos casos, o fato de permanecer sozinhos em casa enquanto os membros adultos da família estavam trabalhando foi relatado por estudantes como algo positivo para seus estudos, nos casos mais extremos, a mãe de Cravo trabalhava doze horas por dia e a de Palmeira, durante um período, dormia no trabalho, só retornando para casa aos finais de semana.

Em apenas em três casos a mãe do estudante entrevistado não trabalhava fora no período que o filho(a) fazia o ensino médio. Dos que também residiam com o pai, apenas um passou uma parte do período com o pai sem trabalhar fora, período inclusive, que a mãe, que já trabalhava fora, precisou trabalhar mais para manter a família.

É possível observar que mudanças na situação econômica de algum membro que comprometeram parte da renda familiar dificultavam a convivência, como foi o caso da família de Cidreira, que a mãe precisou trabalhar mais após a demissão do pai: “[...] depois que ele entrou em depressão, a nossa relação ficou diferente, ficou mais afastada [...]” (CIDREIRA, masculino, 2016/2018, 16 a 18 anos).

Inversamente, nos casos em que a renda familiar foi elevada em consequência dos estudantes passarem a desempenhar atividades remuneradas durante o período do ensino médio, todos tiveram autonomia sobre os rendimentos auferidos, poucos contribuíram de forma esporádica com as despesas da casa e a maioria fez parte dos recursos para algum tipo de investimento direto ou indireto na construção da trajetória escolar “[...] a bolsa com valor bem pouco mesmo, mas eu pude comprar, inclusive livros, pude acessar mais espaços de lazer.” (PALMEIRA, masculino, 2016/2018, 14 a 16 anos).

Exceto para Girassol, que se autossustentava e dividia a manutenção da própria casa com uma irmã, todos os entrevistados encaram atividades remuneradas durante o ensino médio como uma opção, em alguns casos concretizado, em outros não, nunca sendo visto como “necessidade” e/ou “obrigação”. Já após o ingresso no ensino superior, o trabalho parece ter ganho outros contornos, sendo às vezes uma obrigação, ainda que moral, e às vezes uma necessidade, seja por questões econômicas ou pedagógicas, no sentido de complementar, consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na academia.

O fato de assumir o duplo papel de estudante-trabalhador gerou impactos na rotina dos cinco estudantes que assim o fizeram, de maneira formal durante o ensino médio. Ainda que só em um dos casos o contexto de vulnerabilidades tenha sido decisivo para tal acúmulo, em todos eles, o contexto foi potencializador das dificuldades por eles enfrentadas, destacadamente, a

falta de oportunidades de trabalho nas proximidades e a precariedade do sistema de transporte coletivo na cidade.

Assim, ao trabalhar fora, aqueles estudantes sofreram impactos em termos do tempo disponível aos estudos, por vezes, deixando de assistir às aulas, ou parte de algumas delas, por conta do tempo consumido na soma entre a jornada dos deslocamentos para o local de trabalho. Sofreram também desgaste físico e emocional desses deslocamentos, tanto pela distância, quanto pela precariedade dos transportes.

Foi nítida a redução das possibilidades de interação, tanto com os membros da própria família, quanto com colegas e vizinhos, em alguns casos, mas há sinais de que essa possa ter sido de alguma forma compensada, se as atividades do trabalho permitiram a ampliação do capital social.

A precariedade do transporte público e a condição de vulnerabilidade local soma-se inclusive para, em grande medida, inviabilizar usar, para estudo ou leitura, o tempo gasto durante os deslocamentos, já que raramente conseguem local para sentar, e que o “silêncio” nas viagens da região é constantemente interrompido por vendedores ambulantes, pedintes e pregadores de alguma religião.

Cabe ressaltar que, no caso da única entrevistada que se autossustentava, o fato de exercer um estágio e não outro tipo de relação trabalhista, pode ter sido fundamental para garantir a sua manutenção nos estudos, uma vez que além da jornada diária ser reduzida a 4 horas, “[...] no estágio, quando a gente tinha semana de provas, a gente tá liberado” (GIRASSOL, feminino, 2015/2016, 16 a 17 anos), elementos que, de uma forma ou de outra, compensam o tempo gasto nos deslocamentos diários para o local do estágio.

Entre os doze entrevistados para esta pesquisa apenas dois não se deslocavam habitualmente a pé, ainda assim, deste dois, um revezava entre ir de ônibus ou seguir andando na companhia de outros colegas, e apenas uma fazia uso transporte escolar durante o ensino médio.

A deficiência do transporte público no local, ao lado das questões financeiras, também podem ser vistas como motivos para que, mesmo os alunos que moravam a mais de 1 km do colégio, se deslocassem, em sua grande maioria, a pé para suas aulas.

Por conta da violência, percebida e vivida, a maior parte deles, fazia esse percurso sentindo a tensão, a sensação de perigo e não raramente escolhiam para seus roteiros os caminhos que julgavam “menos perigoso” a cada momento vivido, mesmo que isso lhes custasse centenas de metros a mais, sob sol ou chuva no começo da manhã, durante a ida para o colégio, e ao meio dia, durante o retorno para casa, e mesmo tendo em mente que “[...] todos

os caminhos eram assim como eu já falei, todos ditos como perigoso.” (ALECRIM, masculino, 2016/2018, 15 a 17 anos), o que certamente trazia para os deslocamentos uma dose de apreensão para os estudantes e seus familiares.

Tanto assim que, dos dois relatos sobre uso de transporte escolar, um se deu apenas durante o ensino fundamental, e quando o estudante frequentava outro colégio. No seu caso, foi o medo da violência que levou a família a contratar o serviço para o filho e entre os critérios que levou a sair do antigo colégio, para o que é objeto da nossa pesquisa, está justamente a possibilidade de ir andando para as aulas.

No segundo caso de uso de transporte escolar, a estudante usava essa modalidade durante o ensino médio, e embora não explicitasse se a escolha estava relacionada ao risco de violência ou outros motivos, chama atenção o fato de ela ter sido uma das duas únicas a não mencionar questões ligadas a problemas de segurança pública – sendo que a outra, morava muito próximo do colégio – “Acho minha rua muito tranquila assim até então, porque como eu ia para o colégio, sempre fui para o colégio de carro, então, nunca tive nenhum empecilho.” (ROSA, feminino, 2016/2018, 15 a 17 anos). O que nos leva a questionar se a não citação da violência pela entrevistada tenha se dado em função da modalidade de deslocamento escolhida pela família. Ou ainda, será que a escolha da mãe por essa modalidade se deu por conta da violência, tal como ocorreu no caso do estudante que usou o transporte escolar quando estudava em outra escola?

Além do risco ou ocorrência de episódios de violência durante o deslocamento, os estudantes também enfrentaram problemas por conta da falta de saneamento, de pavimentação das ruas por onde passavam e da exposição às intempéries durante o percurso. Situações que foram explicitadas em falas como a de Carpa que enfrentava o sol de meio-dia, com sua “garrafinha” de água; de Cravo que teve seu material escolar danificado pela chuva e, por isso, deixou de entregar as atividades à professora; ou nos riscos corridos por Alecrim e seus colegas, que por pouco não se acidentaram num dos dias chuvosos, que deixava escorregadia a escada por onde passavam a caminho do colégio.

A riqueza de detalhes presentes nos relatos dos entrevistados e as diferentes épocas em que cada um deles viveu o ensino médio, no colégio que tomamos como ponto de partida da pesquisa, nos mostra, de forma quase panorâmica, como as relações entre vulnerabilidades sociais e os investimentos familiares na educação se dão no dia a dia dos estudantes de escolas públicas que vivem em contextos de vulnerabilidades sociais. Ao longo deste estudo, observamos que a experiência dos estudantes revela que a violência e as distâncias entre as

residências impactam nas dinâmicas familiares e conseqüentemente nas possibilidades de manutenção dos estudos e do investimento no ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação básica, pública, gratuita e obrigatória é um direito de crianças e adolescentes até 17 anos, sendo o Estado, a família e a sociedade, constitucionalmente, corresponsáveis por assegurar este direito. Inseridos em um contexto de vulnerabilidade social, a construção da trajetória escolar pelos casos analisados, nesta pesquisa, dependeu, além do que foi garantido pelo estado, de investimentos familiares não apenas para prover itens básicos para a permanência e evolução nos estudos, mas também para conviver, superar ou amenizar dificuldades e obstáculos que se fizeram presentes no contexto.

Seja com verbas próprias, fundos ou programas educacionais, o Estado, além das vagas oferecidas no colégio público, garantiu para os estudantes livros didáticos, merenda escolar e camisa de farda. Para a manutenção de seus filhos no colégio, as famílias investiram pelo menos na compra de materiais escolares, (uma vez que o Estado fornece apenas os livros), na complementação do uniforme e no transporte, quando foi o caso. Em muitos casos, investiu também no acesso à internet, seja a através de lan houses ou da compra de computadores, pagamento de provedor ou utilização do acesso de vizinhos.

Na maioria dos casos, mães e pais trabalhavam fora e havia pouco espaço para interação. No contraturno das aulas, os estudantes ou ficaram em casa sozinhos ou com algum parente, no geral crianças ou adolescentes. Alguns estudantes, além das aulas regulares, fizeram cursos, para os quais, via de regra, as famílias precisaram investir, pelo menos, para suprir os custos de transporte e, em alguns casos, também de mensalidades, particularmente quando se tratava de cursos em instituições privadas.

No contexto de vulnerabilidade social, parte destes estudantes acabaram entrando no mercado de trabalho, formal ou informal, durante o ensino médio, às vezes até ainda durante os últimos anos do ensino fundamental. Como as oportunidades, tanto de trabalho, quanto estágios e cursos, ocorreram sempre distantes da moradia e do colégio, estes precisaram valer-se do transporte público.

Seja pela distância, seja pela deficiência do sistema viário ou pela pouca opção, essas locomoções eram feitas com o uso de transportes públicos, na sua quase totalidade com ônibus, mas acabando por consumir, além dos recursos financeiros, tempo e energia tanto dos estudantes quanto dos familiares. Tempo e energia que, em outro contexto, poderiam, inclusive, ser investidos na transmissão do capital cultural familiar ou em outras atividades que propiciassem à família melhores condições para enfrentar a jornada do dia seguinte e ao estudante acesso a bens culturais e melhores condições de aprendizado.

Com relação aos deslocamentos entre casa e escola, quase a totalidade dos casos venciam as distâncias a pé. Apenas uma usava transporte escolar, custeado pela mãe, e outro revezava entre ir de ônibus ou andando com colegas. Da análise dos relatos, é possível inferir que o contexto de vulnerabilidade esteve fortemente ligado à decisão da modalidade escolhida, pelo menos por três fatores com peso importante na caracterização da condição de vulnerabilidade social: as condições financeiras da família, a percepção da violência na região e a deficiência dos transportes públicos locais.

Embora a boa reputação do colégio no seu entorno e as relações das famílias com a instituição tenham sido, na quase totalidade dos casos, apontadas como motivo principal da escolha do colégio, a questão financeira também teve presença forte nestas decisões, não apenas por se tratar de um colégio público, mas também pela proximidade da moradia, o que garantia a possibilidade do deslocamento a pé, devido à dificuldade das famílias arcarem com os custos com transporte.

No entanto, a percepção da violência, não rara a vivência dela, sobretudo nas localidades que separam as casas do colégio, faz deste tipo de deslocamento um motivo de constante tensão dos estudantes, a ponto desta percepção se somar às condições de saneamento e pavimentação das vias, como fatores importantes para a escolha dos trajetos adotados pelos estudantes nos deslocamentos entre a casa e o colégio, mesmo que a escolha lhes custasse centenas de metros e alguns minutos a mais de caminhada sob sol e/ou chuva.

Por outro lado, mesmo quando o orçamento familiar por ventura permitia investir no deslocamento com transporte coletivo, esta alternativa não era considerada, devido à deficiência do sistema no local, o que certamente, aliada à questão da segurança, tenha pesado na escolha pelo transporte escolar, quando este foi acessível ao orçamento familiar, para assegurar maior tranquilidade ao estudante nos deslocamentos entre a casa e o colégio.

Mesmo que a possibilidade dos deslocamentos a pé elimine as imposições da necessidade de investimento financeiro da família para garantir o acesso do estudante ao colégio, urge a necessidade de estudos multidisciplinares para analisar os impactos desta modalidade, tanto no psicológico e emocional, quanto na socialização destes estudantes e nos reflexos e impactos que elas possam exercer na construção da trajetória escolar de estudantes vivendo em contextos de vulnerabilidades.

Na dimensão econômica, apesar da limitação orçamentária das famílias, todas garantiram com maior ou menor dificuldades, os itens necessários para a manutenção dos filhos na condição de estudantes, contudo, raras vezes tiveram capacidade de investir no acesso a

curso, mas, para as que o fizeram, esse acesso exerceu forte influência a fim de que o estudante colocasse em seu horizonte a meta de entrar para o ensino superior.

O contexto, que já é marcado por baixo capital cultural familiar, acaba também por agir no sentido de dificultar a transmissão do capital cultural familiar para os membros mais novos, o de circulação do capital cultural entre os membros da família.

Há espaços de possíveis compensações através do capital social disponíveis, a exemplo do que aconteceu nas relações com professores do colégio, com colegas, na realização de cursos (principalmente os gratuitos, ainda que estes envolvessem custos), com engajamento em outros grupos sociais, entre outros.

Embora atividades não diretamente relacionadas com a construção da trajetória escolar, a exemplo de trabalho, estágio, trabalho doméstico, cursos, etc. possam contribuir com esta trajetória, em se tratando de um contexto de vulnerabilidades sociais, foi possível perceber também que estas ocupações, associadas à precariedade dos transportes públicos e ao fato de as oportunidades para elas se darem sempre longe da residência, ao ingressar em algum destes, seja por necessidade financeira ou não, muitas vezes mais do que a atividade, o deslocamento necessário, acabava consumindo grande parte do tempo que o estudante poderia investir na educação.

Como demonstra Bourdieu (2007), por um lado, a construção da trajetória escolar está intrinsecamente ligada às disposições culturais e às condições materiais à disposição da pessoa, que ao longo da vida escolar passa por mecanismos de seleção direta ou indireta. Por outro lado, o trabalho de inculcação e assimilação para a acumulação do capital cultural depende de um investimento de tempo pessoal que, no contexto estudado, acabava sendo consumido por conta das vulnerabilidades sociais às quais estiveram sujeitos nossos entrevistados.

Assim outro tema que carece de estudos para um maior aprofundamento é justamente os impactos que o contexto, de modo geral, e mais especificamente a precariedade dos transportes e a distância entre moradias oportunidades de atividades extracurriculares para estudantes, exercem sobre as possibilidades de investimento na transmissão do capital cultural familiar e de outros investimentos na construção da trajetória escolar de estudantes vivendo em contexto de vulnerabilidade social.

Esta tese, ao se debruçar sobre as relações entre vulnerabilidades sociais e trajetória escolar de jovens egressos de um colégio público em Salvador, levantou uma série de elementos, pouco visualizados na literatura, sobre as dinâmicas que atravessam o cotidiano de famílias trabalhadoras no Brasil ao enfrentarem o desafio da educação escolar de seus filhos. Buscou, com isso, contribuir para as reflexões sobre como, no Brasil, os contextos de

vulnerabilidades sociais, enquanto parte integrante dos mecanismos de pressão da seleção, apontada por Bourdieu (2007), demandam e consomem recursos individuais e familiares, refletindo, conseqüentemente, nas demandas e possibilidades de investimento familiar na trajetória escolar de seus filhos.

Os estudantes aqui pesquisados e suas famílias – diferentemente daqueles cuja renda e capital cultural torna a trajetória escolar um meio de acesso menos doloroso tanto à conclusão quanto às possibilidades que se abrem durante e pós-ensino médio – para se manterem na escola, lidam com elementos cotidianos que estão para além da própria experiência do ofício de estudante: as condições materiais não viabilizam possibilidades de ruptura da lógica da reprodução na trajetória escolar. As evidências colhidas durante a pesquisa, conjugadas a resultados de outros estudos e de um vasto campo teórico sobre a problemática da escola para os extratos baixos da população, permitem afirmar que as estratégias de investimento educacional se constroem entre desafios físicos, morais e de sobrevivência à violência urbana.

O conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu, foi profícuo para a compreensão do elo existente entre trajetória individual-familiar e sociedade. As dificuldades estruturais do lugar construído e, de certa forma, naturalizado do “excluído” marcam a vida escolar dos jovens como uma “luta”: luta para atravessar as distâncias, para driblar as violências reais dos assaltos, para ter acesso à tecnologia, aos livros, ao conhecimento. Luta pela permanência na escola. Ao mesmo tempo, a imersão na compreensão do investimento familiar ou da família como rede de apoio colaborou para o reconhecimento da importância deste lugar privilegiado de afeto, que aposta na formação dos jovens, buscando a desconstrução de um lugar desprivilegiado através da ascensão de classe pelos estudos. O “destino social” destes jovens não está, obviamente, totalmente desenhado com as tintas da classe social, mas uma trajetória escolar exitosa (no sentido de concluir o ensino médio e criar projetos de continuidade) continua fortemente marcada pela origem social. É lógico que há muita complexidade a ser desvendada nestas correlações. Se é verdade que nem todos os alunos que frequentam as escolas de elite são bem-sucedidos do ponto de vista educacional, também os de origem mais humilde não estão necessariamente fadados ao insucesso ou à interrupção da carreira de estudante. Quisemos, nesta pesquisa, mapear as lembranças dos estudantes acerca dos seus investimentos, financeiros e afetivos, para a permanência de filhos na escola pública.

A adequada performance escolar está, muitas vezes, relacionada à experiência de irmãos e ao próprio projeto de ascensão elaborado pelos jovens em seus engajamentos específicos com a escola. A descoberta de possibilidades profissionais, de estágios, de cursos complementares,

ainda ao longo do ensino médio, abre perspectivas de interesse e podem ser considerados como fatores favoráveis à longevidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Elmar Silva de. **Furando a Bolha do Habitus: mobilizações das famílias e de uma escola em Salvador e na Ilha do Sal em Cabo Verde, sob a ótica dos seus jovens na elaboração dos seus sonhos/projetos de vida**. 2019. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2019.
- ÁVILA, Cristiane Regina Silveira de. **A crise dos anos 80 e a busca da estabilização – as experiências das economias argentina e brasileira**. 2007. Tese (Dissertação em Integração Latino-Americana) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria da Vitória, 2007. Disponível em: [1983https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9750/A%20CRISE%20DOS%20ANOS%202080.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9750/A%20CRISE%20DOS%20ANOS%202080.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 25 jun. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BRITO, Antônio Mauricio F. **O golpe de 1964, o movimento estudantil na UFBA e a resistência à ditadura militar (1964-1968)**. 2008. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/1_o_golpe_de_1964_o_movimento_estudantil_na_ufba_e_a_resistencia_a_ditadura_militar_1964-1968.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Seleção, organização, introdução e notas. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 25 jun. 2018.
- CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p.1-14, mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CARNEIRO, Cesar Oliveira. **Aventuras e desventuras: a peça proibida e a greve de estudantes que desafiou a ditadura de 1966**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes no Brasil: Vulnerabilidades negativas e positivas**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO AMERICANA DE POPULAÇÃO - ALAP, 1., 2004, Caxambu, MG. **Anais** [...] Caxambu, MG: [s. n.], 2004.

CASTRO, Vanessa Gomes de. **Trajatórias escolares em contexto social desfavorável**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6898/1/vanessagomesdecastro.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FONSECA, Claudia. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 144-155, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2260/1999>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GARGANTA. Intérprete: Ana Carolina. Compositores: Jose Antonio Franco Villeroy. In: ANA CAROLINA. Intérprete: Ana Carolina. São Paulo: Ariola, 1999. 1 CD. Faixa 6.

GOVERNO do Estado entrega segunda policlínica de saúde em Salvador, desta vez no bairro de Escada, no subúrbio, **Secretaria de Saúde – notícias**, Salvador, 15 jun. 2022. Disponível em: <https://www.saude.ba.gov.br/2022/06/15/governo-do-estado-entrega-segunda-policlinica-de-saude-em-salvador-desta-vez-no-bairro-de-escada-no-suburbio/>. Acesso em: 20 set. 2022.

HAITI. Intérprete: Caetano Veloso e Gilberto Gil. Compositores: Caetano Veloso e Gilberto Gil. In: Tropicalia 2. Intérprete: Caetano Veloso e Gilberto Gil. Polygram/Philips, 1993. 1 CD. Faixa 1.

INFORME - UPA de Escada. **Secretaria de Saúde – notícias**, Salvador, 23 dez. 2016. Disponível em: <https://www.saude.ba.gov.br/2016/12/23/informe/>. Acesso em: 20 set. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Edição de Marco Aurélio Costa e Bárbara Oliveira Marguti. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao_atlas_ivs.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros e regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. London: Sage, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. **Salud colectiva**, Lanús, v. 6, n. 3, p. 251-261, dez. 2010b. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652010000300002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar. *In*: DAYRELL, Juarez *et al.* (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 110-131.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/peregrinot2006.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

PEREGRINO, Mônica. Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990: efeitos sobre a instituição. *In*: DAYRELL, Juarez *et al.* (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 323-342.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PINTO, Jeremias Pereira. **Transformações socioespaciais do bairro de Itacaranha a partir da abertura da avenida Afrânio Peixoto**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/363>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PETRINI, João Carlos. **A relação nupcial no contexto das mudanças familiares**. *In*: JCQUET, Christiane; COSTA, Lívia Fialho (Org.). **Família em Mudança**. São Paulo, Companhia Ilimitada, 2004. p. 9-31.

REIS, Wanderlene C. Ferreira; CAMPOS, Pollyanna Rezende; PINTO, Jeremias Pereira. A inserção de alunos do ensino médio de uma escola pública de Salvador na pesquisa científica em ciências sociais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, p. 18404-18415, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8617/7410>. Acesso em: 20 nov. 2021.

REIS, Wanderlene Cardozo Ferreira. **Poético, afetivo e semiótico: o significado de quintal em narrativas de duas gerações de famílias**. 2015. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2015. Disponível em: http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/145/1/REIS_WANDERLENE%20CF.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

SAMAJA, Juan. **Epistemologia e Metodologia: elementos para una teoría de la investigación científica**. 3. ed. 4 reimp. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2004.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica, **Psicologia-USP**, São Paulo, v.15, n. 3, p.11-28, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642004000200002>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Experiências de socialização de disposições híbridas de habitus. *In*: DAYRELL, Juarez *et al.* (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA - SEC-BA. **Semana pedagógica 2019**. Salvador: SEC-BA. Disponível: <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/rendimento-escolar/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA Ester Nunes Praça da Silva; COSTA, Livia Alessandra Fialho. Relações familiares e trajetória de escolarização: algumas ponderações sobre herança cultural e reprodução social. *In*: GOMES, Cristina (Org.). **Colos de famílias, abraços do Estado: o lugar central das famílias nas políticas de proteção e desenvolvimento humano**. Curitiba, Editora CRV, 2015. p. 79-88.

STOCO, Sergio. Família, educação e vulnerabilidade social: o caso da Região Metropolitana de Campinas. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011.

SOUZA, Bianca Nogueira da Silva. **Alfabetização e legitimidade: a trajetória do mobral entre os anos 1970-1980**. 2016. Tese de Doutorado (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19071>. Acesso em: 20 abr. 2021.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

ZAGO, Nadir. A relação família-escola nos meios populares: apontamentos de itinerário de pesquisas. *In*: DAYRELL, Juarez *et al.* (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 132-150.

APÊNDICE A –ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM EX-ESTUDANTES

ENTREVISTADOR:

ENTREVISTADO:

Entrevista n°:

DATA:

INÍCIO:

FIM:

A) Dados de identificação

1. Idade:
2. Sexo:
3. Etnia/cor:
4. Escolaridade:
5. Ocupação:
6. Cidade e bairro em que reside:
7. Estado civil:
8. Escola:

B) Questões introdutórias

1. O que significa para você ser estudante?

(Questão ajudará a perceber como ele concebe a própria vida e o acesso às políticas públicas)

2. Me conte como foi para você a vida de estudante do Colégio X, considerando não só as relações na escola, mas também na família e no bairro.

C) Dados sobre a família

1. Me conte como era e como vivia sua família quando você estava no EM.
2. Você morava com quem durante o seu ensino médio? qual a ocupação ou profissão dos membros de sua família quando você estava no EM.
3. O que lhe agradava na sua família no período? porque?
4. Durante o tempo que você estudou no Ensino Médio, contribuiu com trabalhos da casa ou trabalhou fora?
5. Você poderia falar sobre modificações ocorridas em sua família na época do EM?
6. Além de você, quem mais estudava em sua casa naquela época?
7. Como era a relação entre a rotina da casa e seus estudos.

8. Você lembra de acontecimentos rotineiros que contribuíram ou dificultaram seus estudos em casa?
9. Quando você tinha dificuldades numa disciplina, como você fazia? Contava com a ajuda de alguém?
10. Você já fez reforço escolar (banca) alguma vez?
11. Você tem irmão ou irmã mais velha? o mais nova?

D) Dado sobre a rua, bairro e sociedade

1. Me conte como era viver na sua rua, no seu bairro e estudar no Colégio X.
2. Fale das dificuldades vividas pelos moradores da rua ou do bairro e como elas eram enfrentadas.
3. Fale das vantagens e desvantagens de morar na Rua ou bairro que você morava.
4. Fale sobre vizinhos e amigos que mais marcaram aquele período de sua vida.
5. Você tinha dificuldades de circular ou de fazer amizades na rua ou bairro.
6. Fale do nível de escolaridade e da profissão das pessoas com quem você convivia com alguma frequência.
7. Você desenvolve alguma atividade que dificultava ou ajudava nos estudos? Fale sobre elas.
8. Durante o ensino médio você e sua família tiveram ajuda de pessoas, instituições, projetos sociais ou políticas públicas? Fale sobre essa ajuda.
9. Fale dos espaços que você frequentava no bairro e fora dele.
10. Fale do seu acesso à escola.
 - a. escolha e matrícula
 - b. deslocamento
 - c. condições de permanência

E) Dados sobre os colégios que frequentou

1. Quais as escolas que você frequentou ao longo de sua vida? Você se recorda?
2. Eram todas situadas no seu bairro? Próximas a sua casa?
3. Como você ia para a escola? Sozinho? Acompanhado? Pegava ônibus ou ia a pé?
4. Que lembranças positivas você tem? Me dê exemplos das suas memórias positivas da escola.
5. E memórias negativas? Aconteceu algo negativo que marcou sua vida escolar?
6. De que ano a que ano foi o seu ensino médio?

7. Você repetiu algum ano?
8. Qual a disciplina que você mais gostava?
9. E a mais difícil para você?

F) Dados sobre o Colégio X

1. Me conte como foi para você ser estudante do Colégio X
2. O que a escola representou em sua vida?
3. Fale sobre o que você gostaria que fosse diferente na escola.
4. Conte sobre suas relações com as pessoas na escola, colegas, professores, funcionários, direção...
5. Conversava com pessoas da escola sobre os problemas de casa ou do bairro?
6. Você se sentia motivado para frequentar a escola e concluir o Ensino Médio ?
7. Quais dificuldades você enfrentou na escola ou em função de estar estudando nela?
8. A escola fornecia farda/uniforme? Teve dificuldades em relação a fardas ou materiais escolares não fornecidos pela escola?
9. Além das salas de aulas, quais espaços você costumava frequentar na escola?
10. Para finalizar me fale de sua trajetória estudantil e profissional pós-ensino médio.