

# **38º Encontro Anual da ANPOCS**

## **GT 36 – Sociologia da Adolescência e da Juventude**

*A diversidade das instâncias de socialização juvenil e as múltiplas formas de "ser jovem" em um cursinho popular na cidade de São Paulo*

Eduardo Vilar Bonaldi, doutorando no Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo e bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

e-mail: [eduvilarbon@gmail.com](mailto:eduvilarbon@gmail.com)

**Agosto de 2014**

**São Paulo**

## **1. As múltiplas transições juvenis: entre a capacidade de agência e o peso das estruturas**

Durante as últimas três décadas, o debate internacional no campo da sociologia da juventude tem problematizado a crescente complexidade das transições juvenis ao estatuto e às identidades adultas nas sociedades contemporâneas em virtude de uma série de processos que afetam a operacionalização dessas transições não somente no espaço público (através da passagem do sistema educacional ao mundo do trabalho), mas também no espaço privado (a partir do abandono das famílias de origem para a constituição de unidades domésticas autônomas).

Em geral, a flexibilização ou a precarização dos vínculos trabalhistas, a pluralização dos arranjos e modelos familiares, a diversificação das matrizes socializadoras que projetam seus efeitos sobre a constituição das trajetórias juvenis, bem como o suposto enfraquecimento de princípios de orientação global e unificada das condutas no mundo contemporâneo são os processos e fenômenos insistentemente apontados como responsáveis pela crescente complexidade dessas transições.

Nesta chave, a análise das transições juvenis ao mundo adulto engaja-se necessariamente em um dos debates teóricos mais caros à sociologia contemporânea, ou seja, o dilema recorrente entre agência e estrutura. Analisar as transições juvenis tornou-se, inevitavelmente, tomar um partido na discussão sobre os modos e abordagens que visam compreender as possibilidades de interação entre agência e estrutura ou, no caso de pesquisadores afeitos a posicionamentos radicais, simplesmente escolher um dos polos<sup>1</sup>.

Schehr (2000) argumenta que os processos e fenômenos acima referidos conduzem os jovens ao exercício ativo de suas capacidades de agência, uma vez que as novas condições do mundo do trabalho, as lógicas plurais de constituição de arranjos familiares e a suposta crise de matrizes socializadoras clássicas pressionam os jovens a estilizar novos modos de experiência social, trajetórias autênticas e formas de identidade

---

<sup>1</sup> Tenho a impressão de que estas posições radicais são, entretanto, cada vez mais difíceis de serem sustentadas, mostrando-se altamente vulneráveis a críticas no estado atual dos estudos no campo.

renovadas em meio à diversificação das opções de conduta e valores que seria, segundo o autor, típica da experiência contemporânea.

Roberts e Parsel (1994) caminham no mesmo sentido ao defenderem que a ampliada possibilidade de escolhas a que o indivíduo é confrontado na realidade contemporânea ultrapassaria o peso de aspectos estruturais mais amplos, como, por exemplo, as cisões de classe social ou de gênero.

Singly (2000) chama nossa atenção, no entanto, para o fato de que embora o imperativo de se construir e experimentar a individualidade - através da valorização crescente do “original”, do “autêntico” e da tão desejada “auto realização”<sup>2</sup> - tenha se difundido amplamente pelo espaço social, as condições de possibilidade incontornáveis para sua realização teriam permanecido concentradas nas regiões privilegiadas desse espaço.

Pensando as possibilidades de mediação entre agência e estrutura, Raffo e Reeves (2002) recuperam a noção de capital social de Coleman (1988) no interior, porém, do enquadramento teórico e conceitual bourdiesiano. Deste modo, os autores propõem que, entre jovens caracterizados por posições objetivas assemelhadas no espaço social, as diferentes configurações de relações sociais em que estes jovens se encontram inseridos podem lhes conferir diferentes oportunidades de construção de suas transições ao mundo adulto. Sendo assim, tais configurações demonstram-se, ora, como canais que viabilizam ou estimulam certos cursos de ação, ora, como sistemas que constroem outros cursos ou modalidades de ação.

Movidos por propósitos gerais semelhantes, ou seja, também aspirando compreender a mediação entre agência e estrutura, Rudd e Evans (1998) propõem a perspectiva da “individualização estruturada” que ressalta a centralidade do indivíduo sem deixar de reconhecer, por outro lado, que as estruturas objetivas do mundo social permanecem operantes ao longo da ação e do movimento desses indivíduos no mundo social.

---

<sup>2</sup> Pulsão que, certamente, podemos retroceder ao culto moderno das individualidades qualitativamente concebidas como “únicas” e “incomparáveis” que Simmel atribui, entre outros fenômenos culturais, ao romantismo do século XIX (Simmel, [1903] 2005).

Dentro da realidade especificamente brasileira, Pimenta (2007) aponta para a ‘despadronização’ dos processos de transição ao mundo adulto e a consequente multiplicidade dos modos de “ser jovem” através de um duplo investimento analítico orientado tanto à dimensão subjetiva – momento da análise no qual a autora busca flagrar as motivações e sentidos atribuídos às escolhas e processos que operam as transições ao estatuto adulto entre seus dez casos de pesquisa – quanto à dimensão objetiva, momento no qual a ela busca compreender como os fatores objetivos são manejados pelos sujeitos do estudo.

Na reconstrução das trajetórias, representações e identidades dos sujeitos da pesquisa, Pimenta nos relata a extrema complexidade dos processos de socialização que caracterizam a experiência social desses sujeitos.

Conduzindo minha pesquisa de campo em um "cursinho popular" na zona norte de São Paulo desde 2012, tenho igualmente observado a multiplicidade das instâncias de socialização que caracterizam as trajetórias de jovens das camadas populares na cidade. Não somente a escola ou a família, mas igualmente as subculturas juvenis, os programas conduzidos por ONGs ou pela iniciativa pública, as primeiras experiências no mercado de trabalho, grupos religiosos e o próprio movimento social que organiza o cursinho observado buscam, cada qual ao seu modo, inculcar determinadas visões de mundo, inclinações a certas modalidades de ação e orientações valorativas nesses jovens.

Visto que estes jovens são alunos de um “cursinho popular”, eles possuem em comum entre si o fato de se constituírem, em geral, como a primeira geração de seus grupos familiares a incorporar a universidade como um destino social “possível”, embora ainda não “provável” ou, muito menos, “naturalizado”.

Em parte, essa interiorização da universidade como destino possível aos jovens de origens populares é explicada pelos agenciamentos familiares – orientados ao prolongamento das trajetórias educacionais de seus filhos como estratégia de mobilidade social - que passam, gradualmente, a tomar lugar em algumas frações e contextos familiares das camadas populares a partir da expansão das vagas no ensino superior, ocorridas desde a década de 1990, e profundamente reforçada através do conjunto de políticas de inclusão neste nível de ensino introduzidas pelo governo federal durante a última década.

Não obstante, minha pesquisa tem demonstrado que, embora importantes, esses agenciamentos familiares estão longe de se apresentar como os únicos processos que concorrem para a interiorização da universidade como destino possível aos jovens dos meios populares.

Na verdade, dada a multiplicidade das instâncias de socialização que passam recentemente a assediar a construção dos sentidos da experiência juvenil nesse meio, tenho observado a operação de diversas instâncias ou experiências de socialização secundária que buscam - cada qual segundo seus próprios termos e de acordo com seus próprios sentidos – investir os jovens das inclinações e expectativas voltadas ao prolongamento de suas trajetórias educacionais até o ensino superior.

Neste texto, pretendo trabalhar dois casos de pesquisa que ilustram a ação de diferentes instâncias de socialização secundária<sup>3</sup> a operar nos sentidos correlatos ao prolongamento das trajetórias educacionais dos jovens retratados, reforçando ou secundando, portanto, processos de socialização primária (isto é, agenciamentos ocorridos no seio do grupo familiar) que buscavam investir esses jovens das inclinações necessárias ao prolongamento de suas trajetórias educacionais até o alcance do ensino superior.

O terceiro caso apresentado refere-se à ação de uma instância socializadora que também secunda e reforça agenciamentos familiares orientados ao prolongamento da trajetória educacional do jovem em questão.

No entanto, ela o faz de um modo absolutamente distinto daquele que caracterizava as instâncias anteriormente tematizadas. Assim, veremos que essa experiência de socialização – na verdade, a iniciação na militância política em um partido de esquerda - opera ao revés das visões políticas conformistas e das orientações pragmáticas que a família e a escola buscaram inculcar no jovem retratado, conduzindo-o, inicialmente, à representação da educação enquanto um instrumento pragmático destinado tão-somente à melhora de suas condições materiais de vida.

---

<sup>3</sup> No primeiro caso, abordarei uma jovem que se insere em uma experiência de estágio em um grande banco, mediada pela sua participação em um programa de uma ONG voltado à inserção de jovens pobres no mercado de trabalho. O segundo caso retrata os efeitos da pertença de outro jovem do cursinho popular a um grupo religioso.

Em outros termos, veremos que a socialização na militância reforça a inclinação e as disposições já incorporadas para a busca do diploma superior, alterando profundamente, entretanto, os sentidos atribuídos a esse diploma e o horizonte de possíveis (no mundo do trabalho e, obviamente, na esfera da participação cívica) interiorizado pelo jovem ao longo de sua trajetória de socialização.

Esses três casos serão explorados com especial interesse analítico nas mediações observadas entre os níveis da agência e da estrutura.

A análise buscará evidenciar que agência e estrutura apresentam-se, na realidade empírica, como dimensões indissociavelmente enredadas entre si. Como se verá, o exercício da capacidade de agência dos sujeitos sociais retratados ocorre sempre dentro dos limites do horizonte de destinos sociais intuitivamente pressentidos como possíveis por estes sujeitos, em função dos recursos econômicos e culturais por eles incorporados ao longo de suas trajetórias no espaço social.

Ademais, também observaremos que a capacidade de agência não é uma competência universal ou inata que antecederia os processos de socialização a que os agentes retratados foram expostos. Na verdade, a capacidade de agência de que os sujeitos sociais são dotados é informada pelas lógicas práticas da ação que foram inscritas nesses sujeitos pelos processos de socialização a que eles foram expostos ao longo de suas trajetórias.

Os sujeitos sociais são certamente diferentes entre si, podendo, alguns entre eles, provarem-se como mais criativos, engenhosos ou resolutos do que outros. Nas análises aqui desenvolvidas, observaremos os casos de jovens que possuem uma postura extremamente proativa, resoluta e criativa face aos dilemas que o mundo social lhes coloca.

No entanto, veremos que a criatividade, a engenhosidade ou a capacidade de resolução, bem como todas as demais competências de um indivíduo, não são exercidas em um vácuo de experiências passadas ou de lógicas de ação incorporadas através dessas experiências, mas sim a partir dos esquemas de apreciação e de orientação tácita dos cursos de ação que foram inculcados nos agentes sociais através dos processos de socialização que incidem sobre estes sujeitos desde sua primeira infância.

Em outros termos, minha análise operacionaliza a noção de habitus, de Pierre Bourdieu, reconstituindo as lógicas práticas de ação investidas nos agentes a partir de suas posições e trajetórias no espaço social (Bourdieu, 1980). Minha análise evidenciará que esses agentes pensam, sentem e agem ante as condições sociais permanentemente instáveis e cambiantes a partir justamente dessas lógicas práticas de ação.

Tudo isso se tornará claro ao longo das análises dos três casos.

Antes deles, entretanto, comentarei brevemente a incorporação das inclinações ao prolongamento da trajetória de estudos até o ensino superior entre jovens de camadas populares através de seus processos de socialização primária e das transformações objetivas das condições de acesso ao ensino superior.

## **2. A primeira geração da família que tenta “chegar lá”... A universidade como destino possível aos jovens de camadas populares**

Em maio de 2012, iniciei a pesquisa de campo para minha tese de doutorado sobre jovens em uma iniciativa de “cursinho popular”<sup>4</sup> na zona norte da cidade de São Paulo.

A maioria dos estudantes da iniciativa de cursinho investigada tem entre 17 e 19 anos, cursando atualmente o último ano do ensino médio ou já tendo concluído este nível de ensino recentemente. Em geral, eles moram nos bairros periféricos da zona norte da cidade ou do município de Guarulhos.

Suas famílias são migrantes do interior do estado, de Minas Gerais ou da região Nordeste, tendo algumas delas realizado a migração ainda na geração dos avós, enquanto, em outras, a migração ocorreu já na geração dos pais.

---

<sup>4</sup> “Cursinhos populares” são cursos pré-universitários gratuitos destinados a apoiar a preparação de estudantes de escola pública frente aos exames de seleção para o ingresso nas instituições de melhor reputação no sistema de ensino superior nacional, ou seja, em geral, as universidades públicas.

As entrevistas em profundidade revelam que a migração - seja dos avós, seja dos pais - é geralmente a forma de escapar ao “trabalho na roça” nas pequenas localidades de origem, representando frequentemente, ao menos no caso dos pais migrantes, a volta à escola por meio dos cursos supletivos como forma de integração desses migrantes na economia urbana mais complexa da capital paulista.

Neste contexto, concluir o ensino médio já provê à maioria dos estudantes do cursinho uma escolaridade maior do que a de seus pais, cuja maioria não completou este nível de ensino.

Assim, a integração desses pais à economia urbana e complexa de São Paulo dá-se através de ocupações de baixo escalão na administração pública ou no setor de serviços, podendo ser essas tanto ocupações manuais, quanto não manuais. No caso específico das mães, predominam o emprego doméstico e as posições de vendedora (‘autônoma’ ou em lojas do bairro), enquanto, entre os pais dos alunos, encontramos auxiliares de escritório, repositores de estoque em supermercado, seguranças, porteiros etc.

Esses grupos familiares caracterizam-se por haverem experimentado uma melhora relativa de suas condições sociais de existência por conta do processo migratório. Entretanto, as trajetórias ocupacionais dos pais dos jovens do cursinho encontram-se bloqueadas pela dificuldade em aceder a postos mais altos da hierarquia ocupacional de uma economia urbana em virtude de suas baixas credenciais escolares.

Os pais se ressentem desse fato e, logo, projetam o prolongamento da trajetória educacional de seus filhos para que estes alcancem maiores credenciais educacionais do que eles próprios alcançaram e, deste modo, não tenham sua progressão na hierarquia ocupacional restrita às mesmas posições a que seus pais parecem presos.

Assim, minha pesquisa tem registrado uma série de agenciamentos através dos quais os pais buscam predispor seus filhos à busca por maiores credenciais escolares, ainda que sob o efeito dos constrangimentos próprios ao volume limitado de recursos econômicos e culturais acumulados pelo grupo familiar.

Entre esses agenciamentos, um dos principais é a gestão dos limitados orçamentos familiares com o intuito de retardar o ingresso no mercado de trabalho por parte dos



filhos - ou, ao menos, por parte de um filho – para que, desta maneira, esses filhos possam ter maior dedicação aos estudos.

Após afirmar que ainda não teve nenhuma experiência de emprego, um entrevistado de 17 anos que cursa o ensino médio em uma escola pública regular e, no outro período, o técnico em edificações em uma ETEC, afirma que seus pais preferem que, por enquanto, ele se dedique exclusivamente aos estudos: “eles [seus pais] até preferem que eu estude ao invés de procurar trabalho... É isso que eles querem pra mim, pra eu melhorar meu futuro e conseguir as coisas que eu quero mais pra frente”.

Este imperativo de acumular credenciais escolares que lhes invistam de qualificações e de melhores chances futuras no mercado de trabalho é traduzido no ingresso frequente em cursos técnicos e na busca frenética por cursos profissionalizantes ao longo do ensino médio entre esses jovens.

Em outros termos, esse imperativo de acúmulo transborda as fronteiras do sistema de ensino formal para abarcar, inclusive, cursos profissionalizantes organizados pela iniciativa pública ou por ONGs dedicadas a construir canais de acesso dos jovens desprivilegiados ao mercado de trabalho.

Portanto, ao contrário do propósito original da educação técnica ou dos cursos profissionalizantes, os jovens abordados pela pesquisa não parecem compreendê-los como uma estratégia voltada à abreviação de suas trajetórias no sistema de ensino, abrindo-lhes um acesso rápido ao mercado de trabalho que resulte no conseqüente abandono da escola. Ao contrário, eles parecem enxergar a educação técnica e os cursos profissionalizantes como etapas integrantes de suas trajetórias educacionais prolongadas.

No caso mais expressivo da ansiedade em acumular qualificações profissionais a partir de cursos e diplomas, dentro ou fora do sistema de ensino formal, um entrevistado afirma ter realizado oito ou nove cursos profissionalizantes gratuitos em uma associação religiosa que conheceu por intermédio de seus primos.

Uma entrevistada, por sua vez, afirma que, durante seus anos de ensino médio, realizou três cursos profissionalizantes, afirmando que estes cursos haviam lhe transformado em uma pessoa “estudiosa”, uma vez que, através deles, ela havia se acostumado a passar o dia inteiro em salas de aula.

A frequência à educação técnica ou aos cursos profissionalizantes combinada à frequência ao “cursinho popular” é uma evidência importante de que os primeiros não são apropriados, pelos jovens estudados, como uma forma de assegurar uma inserção no mercado de trabalho através de uma abreviação da trajetória no sistema de ensino, pois, obviamente, a frequência ao “cursinho popular” supõe a aspiração de se alcançar a etapa mais avançada e prolongada do sistema de ensino, isto é, o ensino superior.

Em geral, como já observei acima, esses jovens são a primeira geração de seu grupo familiar a incorporar a aspiração de alcançar este nível de ensino que eles e suas famílias passam a incorporar como um destino social “possível”, embora ainda não “provável” ou, muito menos, “naturalizado”, como a sociologia da educação mostra ocorrer entre os jovens de classe média e alta<sup>5</sup>.

Por que eles são a primeira geração a fazê-lo?

Tendo entre 17 e 19 anos, esses jovens são o produto da universalização do ensino fundamental e da expansão do ensino médio ocorridos no país após a década de 1990.

Além disso, eles compõem uma das primeiras gerações que, logo ao sair do ensino médio, encontram não apenas uma situação de expansão razoável das vagas no ensino superior, como também podem se converter em beneficiários das recentes políticas de inclusão introduzidas pelo governo federal para este nível de ensino, tais como o PROUNI, o FIES, a criação de novas universidades federais, bem como a implantação gradual de cotas nestas instituições.

Entretanto, afirmar que o ensino superior é incorporado pelos jovens e suas famílias como “possível” - embora não “provável” ou “naturalizado” - equivale a afirmar que as famílias incorporam a “aspiração” de que seus filhos alcancem este nível de

---

<sup>5</sup> Entre os jovens de camadas altas e médias, alcançar o ensino superior é um destino certo e naturalizado. Para eles, a incerteza recai, na verdade, sobre o curso e a instituição em que se dará esse ingresso. Nogueira (2002) mostra que mesmo no caso de jovens - originados de camadas caracterizadas pelo alto volume de capital econômico incorporado - que desenvolvem sérios problemas escolares, suas famílias mostram-se capazes de empregar uma série de expedientes que asseguram o cumprimento das trajetórias escolares até o ensino superior.

ensino, mas não necessariamente a “expectativa” de que isto virá certamente a ocorrer<sup>6</sup>. Em outros termos, é óbvio que elas gostariam que isto acontecesse (e buscam mobilizar-se para a produção desse resultado), porém não esperam necessariamente que isso venha, de fato, a acontecer ou, ao menos, que venha a acontecer para todos os seus filhos.

Deste modo, se entre a classe média, um jovem que se recusasse a realizar um curso superior, suscitaria provavelmente muita resistência por parte de seus pais, nas camadas populares, isto continua sendo possível sem maiores atritos entre os jovens e seus pais.

Entre os entrevistados para minha pesquisa, há dois casos em que os irmãos mais novos dos estudantes do cursinho popular (ambos no início do ensino médio) já declararam aos pais não ter interesse em cursar o ensino superior, ao contrário da aspiração incorporada pelos seus irmãos mais velhos.

Nestes dois casos, os pais – que buscam apoiar material e emocionalmente os filhos mais velhos em sua busca pelo ensino superior – aceitaram sem maior resistência a decisão dos irmãos mais novos, negociando com esses caçulas, entretanto, os termos em que se daria essa resolução. Em ambos os casos, o trato que se estabeleceu entre os irmãos mais novos e os pais celebra que, caso os primeiros não projetem a universidade para seus futuros, eles deveriam começar a trabalhar imediatamente, anulando-se para eles a moratória com relação ao trabalho de que gozam os mais velhos, permitida pelos pais em função da projeção de trajetórias de estudo prolongadas a esses filhos.

Em suma, vimos, nesta seção do texto, que o ressentimento dos pais com o bloqueio de suas trajetórias ocupacionais - que atribuem a suas baixas credenciais escolares - é projetado numa série de agenciamentos através dos quais buscam, ao longo da socialização familiar, inculcar nos filhos – ou, ao menos, em um dos filhos – a expectativa de prolongamento de sua(s) trajetória(s) no sistema educacional.

Deste modo, o ensino superior passa a ser interiorizado, pelo jovem e pela sua família, como um destino social “possível” (embora não “provável” ou “naturalizado”). Este processo subjetivo é possibilitado pela considerável expansão, do ponto de vista

---

<sup>6</sup> Para uma interessante discussão sobre a diferença entre “aspiração” e “expectativa”, recomendo (MacLeod, 1995, p.61-82).

objetivo, do ensino superior e pela implantação de um conjunto de políticas de inclusão voltadas a este nível de ensino na última década.

Porém, a experiência social do jovem excede, por definição, os agenciamentos de que é objeto e as negociações de que é um dos sujeitos nas relações de interdependência familiares em que ele está engajado.

No próximo tópico, acompanharemos a análise de três casos escolhidos entre os entrevistados para minha pesquisa de doutorado. Estes casos ilustram como a incorporação das inclinações ao alcance do ensino superior não é tributária exclusivamente dos processos, objetivos e subjetivos, descritos nesta seção, mas como ela também é resultante da operação de múltiplas instâncias e experiências de socialização que passam recentemente a assediar a construção dos sentidos da experiência juvenil nos meios populares.

### **3. Trabalho no banco, o “ascetismo intramundano” e a militância: a análise dos casos de pesquisa.**

Nesta seção do texto, apresento os três casos de análise. Início a seção pela exploração dos dois casos em que as experiências e instâncias de socialização secundárias (ligadas, em um caso, à religião e, em outro, a experiências de trabalho) operam em sentidos correlatos ao prolongamento das trajetórias educacionais dos jovens retratados, reforçando os mecanismos de socialização familiar a que eles foram expostos.

Em seguida, abordarei o terceiro caso em que a socialização na militância em um partido de esquerda também reforça as inclinações ao prolongamento da trajetória educacional do jovem em questão, provocando, entretanto, a profunda ressignificação dos sentidos que ele atribui ao diploma universitário e revolucionando os horizontes de possíveis (em termos de trabalho e de participação cívica) que esse jovem havia incorporado a partir de suas experiências de socialização anteriores.

## **Bárbara e seus esforços para continuar no banco**

Bárbara, 17 anos, iniciou a entrevista contando que sua avó, semianalfabeta, saiu do interior de MG, onde trabalhava na “roça”, para se tornar doméstica em São Paulo. Sua mãe havia abandonado o ensino médio, mas sentiu, posteriormente, a necessidade de retornar aos bancos escolares alcançando o diploma deste nível de ensino via curso supletivo. Igualmente, quando desempregada, ela matriculou-se em um curso profissionalizante de Secretariado no SENAI. Atualmente, a mãe trabalha como digitadora de planilhas em um laboratório que testa as especificações técnicas de produtos.

Desde os 14 anos, a garota parece ter reproduzido a busca da mãe por cursos e qualificações profissionais. A partir desta idade, ela realizou cursos de estética, de manutenção de computadores e sobre sistemas operacionais alternativos (Linux) em uma associação religiosa perto de sua casa, próxima à Vila Nova Cachoeirinha, na zona norte da cidade.

As dicas e informações sobre esses cursos circulam intensamente pelas redes de sociabilidade dos jovens do cursinho popular, sendo, em muitos casos, promovidas nos murais das escolas públicas em que estudam.

No caso de Bárbara, foi através da ativação de suas redes de relações com pares de idade em sua escola - a incluir amigos que estavam engajados no programa Jovem Aprendiz<sup>7</sup> - complementadas por pesquisas na Internet conduzidas por ela, que a garota tomou conhecimento sobre as múltiplas possibilidades de cursos profissionalizantes que estabeleciam o acesso a oportunidades de estágio em grandes empresas através do programa Jovem Aprendiz.

ESPRO, CIEE, MUBE, a ONG Bandeirantes e o programa Jovem Cidadão do governo estadual foram algumas das siglas e programas que a garota citava com

---

<sup>7</sup> O programa Jovem Aprendiz resulta do convênio entre a iniciativa pública, ONGs e grandes empresas oferecendo estágios de meio período nestas empresas - com duração máxima de dois anos e acompanhados de cursos profissionalizantes - para jovens pobres que cursam o ensino médio em escolas públicas.

desenvoltura para enumerar os possíveis canais de acesso aos estágios do Jovem Aprendiz.

Entre tais opções, ela escolheu o curso preparatório para um estágio de Jovem Aprendiz na ONG ESPRO (mais próxima de sua casa) como canal de entrada para essas oportunidades, sendo aprovada para o curso desta ONG através da realização de uma prova e de uma entrevista. A garota comenta que, a despeito da proximidade física para com essa ONG, muitos dos jovens em seu bairro temiam que a prova de ingresso para esse curso fosse muito difícil, sendo vitimados, já de saída, pela auto exclusão que os afastava dessa oportunidade.

Ela, porém, inserida em redes de relações a partir de seus colegas de escola, a incluir amigos que estavam correntemente participando do Jovem Aprendiz, não se intimidou ante o processo seletivo da ESPRO, evidenciando como a inserção em uma determinada configuração de redes de relações pode – conforme Raffo e Reeves (2002) argumentam – estimular determinados cursos de ação representados como ‘impensáveis’ ou ‘inalcançáveis’ aos ocupantes de posições assemelhadas no espaço social, engajados, no entanto, em redes de relações distintas.

Aliás, com relação aos jovens de seu bairro, ela explica porque mantém poucas amizades com eles, deixando de participar da socialização juvenil que toma lugar na ocupação cotidiana das ruas do bairro pelos pares de idade:

Antes eu ficava lá na rua sentada e conversando com o pessoal... Aí eu parei pra pensar... As pessoas que ficavam ali sentadas era só pra ficar ali naquele momento, mas chama eles pra fazer um curso... Não, eles iam chegar [no curso] mas não iam termina... Até hoje eu pego no pé [deles]: ‘cê não vai voltar a estudar, não?’ Não, não.... Se eu ficar ali com essas pessoas, eu vou dar um passo pra frente e dez pra trás!

Durante os três meses de curso oferecido pela ONG, era exigido que os alunos frequentassem as aulas trajando a camiseta da iniciativa acompanhada de calças jeans escuras. Brincos para garotos ou *piercings* para garotos ou garotas eram proibidos, bem como calças rasgadas ou qualquer outra intervenção na sóbria indumentária exigida no curso.

Nas aulas desse curso, os alunos aprendiam operações básicas no Excel e eram, principalmente, instruídos sobre como se apresentar e se comportar no ambiente de uma

grande empresa: os garotos recebiam, por exemplo, aulas sobre como dar nós em gravatas.

Observa-se, portanto, que o curso não objetivava somente a transmissão de conhecimentos técnicos, incidindo, igualmente, sobre o adestramento do comportamento e a introjeção das formas de apresentação de si adequadas às convenções do mundo corporativo.

Difícilmente, a descrição do curso provida pela garota não nos remeteria às reflexões de Foucault sobre a produção de subjetividades úteis e dóceis por um poder disciplinar – imbricado aos mecanismos estatais de dominação através dos convênios que constituem o programa Jovem Aprendiz – destinado a mediar a inserção de jovens desprivilegiados no mundo do trabalho a partir de grandes empresas.

Após os três meses de curso, o aluno era encaminhado a entrevistas de emprego, primeiro com os instrutores da iniciativa da ONG, e depois com os gestores do programa Jovem Aprendiz nas empresas conveniadas do setor de atividades econômicas pelo qual o jovem declarasse preferência.

Dado seus interesses e as informações que recolhia com os demais jovens participantes do curso, Bárbara decidiu escolher o ramo de seguros e não o ramo imobiliário, tendo sido, entretanto, realocada para entrevistas junto a grandes bancos. A despeito do maior salário que lhe foi oferecido pelo Banco do Brasil, Bárbara decidiu aceitar a oferta de um banco privado, pois seus colegas de curso haviam lhe chamado a atenção para o fato de que, ao contrário dos bancos privados, o Banco do Brasil não oferecia possibilidades de efetivação aos jovens aprendizes.

Assim, ao longo de seu contrato de dois anos<sup>8</sup>, Bárbara combinava o trabalho à tarde ao ensino médio, cursado durante a noite, e ao curso de técnico bancário, obrigatório aos jovens aprendizes que atuam em bancos, realizado duas vezes por semana.

O trabalho de produção de subjetividades úteis e dóceis surtiu seus efeitos em Bárbara. A garota narra os esforços cotidianos para realizar tarefas que não lhe caberia segundo seu contrato (como pagar as contas pessoais de um dos “chefes”), fazer hora

---

<sup>8</sup> Contrato que estabelecia uma remuneração de 340 reais mensais livres por quatro horas de trabalho mais os benefícios de Vale-Alimentação no valor de 250 reais, Vale-Transporte no valor de 200 reais, seguro saúde e odontológico. Vale notar que o deslocamento de Bárbara ao local de trabalho, no sofisticado bairro da Vila Olímpia, tomava-lhe geralmente duas horas na ida e duas horas na volta.

extra e permanecer no banco após as 6 horas da tarde, algo que os regulamentos do Jovem Aprendiz proibiam aos empregadores sob pena de multa.

Bárbara também afirma que, a despeito de seu estranhamento por ser uma das pouquíssimas pessoas negras e vindas da periferia no banco, ela considerava que todos gostavam dela, uma vez que ela fazia tudo que lhe pedissem e mantinha sigilo sobre as transgressões de colegas de trabalho aos regulamentos do banco (como, por exemplo, o destravamento de certos sites bloqueados nos computadores dos funcionários da instituição).

A convivência cotidiana com profissionais de classe média, todos com ensino superior, e a necessidade de ingressar na universidade para continuar no banco (na condição de estagiária universitária) após o fim de seu contrato, reforçaram suas aspirações ao ensino superior, que já lhe haviam sido incutidas pelo impulso à acumulação de credenciais escolares, valorizadas pela mãe como a principal via de acesso que a garota poderia encontrar para a melhora futura de suas condições de vida.

Temos aqui, portanto, uma experiência de socialização secundária que reforça as inclinações ao prolongamento da trajetória educacional já interiorizadas através da socialização primária. Mais do que isso, a experiência de curso na ONG e de trabalho no banco reformulou, através do contato com profissionais diplomados - integrantes da classe média urbana em São Paulo - o horizonte dos possíveis que guiava as escolhas universitárias da garota originada da V. Nova Cachoeirinha.

Assim, em virtude das conversas com um estagiário do banco, ela desistiu de seu plano inicial em cursar Rádio e TV, uma vez que este estagiário informou-lhe sobre a realidade salarial pouco estimulante da área e a dificuldade em se obter emprego nas “panelinhas” que, segundo ele, caracterizariam as rádios ou os canais de TV no país. Ademais, seguindo o aconselhamento do seu instrutor no curso de técnico bancário e da gestora do Jovem Aprendiz no banco, ela passou a aspirar a realização do curso de Publicidade e Propaganda em uma universidade particular que possuía uma grande unidade na zona leste.

No ano posterior à entrevista (realizada em 2013), por razões não esclarecidas pela garota, ela ingressou no curso de Publicidade de outra universidade particular na Barra Funda. A despeito de seus esforços para continuar no banco e do apoio que recebeu do pessoal da instituição, ela não obteve a aprovação como estagiária universitária ao fim de seu contrato, explicando que as provas que compunham o processo seletivo para



ingresso como estagiário universitário exigiam respostas muito rápidas e conhecimento da língua inglesa<sup>9</sup>.

Dada a impossibilidade de ingressar como estagiária, a garota havia reajustado suas expectativas para ingressar no telemarketing da mesma instituição, pois, segundo ela, “lá você ganha bem, 1700 reais, fora VR [Vale-Refeição], VA [vale-Alimentação] mas é puxado, [você trabalha] de domingo a domingo.”

O salário era visto como essencial para fazer frente aos custos da faculdade que, por enquanto, estava sendo paga com o cartão de crédito da avó, a ser ressarcida ao longo do mês, uma vez que o cartão da garota, segundo ela, tinha limite insuficiente para este gasto.

Nesta análise de caso, vimos, em primeiro lugar, uma experiência de socialização secundária que reforça e intensifica as inclinações ao alcance do ensino superior, incorporadas a partir de agenciamentos familiares. Esta relação de reforço e intensificação não resulta de uma coincidência, mas sim do fato de que os agenciamentos familiares – principalmente, a valorização do acúmulo de credenciais escolares exemplificada na própria trajetória de volta à escola da mãe – já haviam predisposto a garota a ser, como ela descreve, uma “pessoa interessada nos estudos” e, logo, a acessar instâncias e experiências que reforçariam a inclinação ao ensino superior, como de fato ocorre a partir de sua experiência de trabalho no banco e de curso na ONG.

Vimos, igualmente, que o agente social aqui retratado exerce permanentemente sua capacidade de agência para a escolha da ONG ou do programa de acesso ao Jovem Aprendiz, para a escolha do setor de empresas em que fará entrevistas de trabalho e para a escolha do banco em que trabalhará. Entretanto, toda essa capacidade de agência é exercida a partir da inserção da jovem em redes de relações que incluem conhecidos que já participavam do Jovem Aprendiz e que não somente operaram como difusores de informações sobre o mesmo como também dissiparam a eventual insegurança quanto à seletividade do programa, facilitando um determinado curso de ação que, seguindo a argumentação de Raffo e Reeves (2002), poderia ser representado como inviável ou impensável a ocupantes de posições assemelhadas à de Bárbara no espaço social, porém

---

<sup>9</sup> Vale enfatizar que a seleção para o programa Jovem Aprendiz difere enormemente do processo seletivo para o programa de estágio para universitários, uma vez que, no último, a concorrência se estabelece com jovens de classe média e alta, alunos das melhores universidades do país, ao passo que o programa Jovem Aprendiz atrai fundamentalmente alunos de escola pública, de extração social inferior à classe média.

inseridos em outras redes de relações, como, de fato, ela nos conta ser o caso dos jovens de seu bairro.

O fato de a capacidade de agência da garota ser tributária da transmissão dos recursos econômicos e culturais limitados que foram acumulados pelo seu grupo familiar desdobra-se, infelizmente, no insucesso de Bárbara em ingressar no programa de estagiários universitários do banco, uma vez que ela não pôde contar, em sua socialização, com os mesmos fatores (por exemplo, o domínio do inglês) que possibilitam o sucesso de seus concorrentes de classe média e alta neste processo seletivo.

### **O “ascetismo intramundano”, as redes de sociabilidade estabelecidas a partir da religião e a busca da universidade.**

Eraldo havia me chamado a atenção ao longo de minha observação participante no cursinho popular investigado pela seriedade que parecia empenhar nas atividades da iniciativa e pela desenvoltura com a qual buscou estabelecer contato com os professores do cursinho já no dia da matrícula.

O garoto de 18 anos tem um aperto de mão forte e convicto que surpreenderá quem vier a julgá-lo pelo porte franzino e sua estatura mediana.

Na entrevista com o garoto (mãe, empregada doméstica com ensino fundamental completo e padrasto motoboy com ensino médio completo), a primeira revelação foi a de que ele também havia passado, assim como Bárbara, pela experiência de dois anos como jovem aprendiz nos departamentos administrativos dos Correios. Entretanto, ao contrário do que vimos no caso da garota, para Eraldo, a experiência de jovem aprendiz foi pouco motivadora e exerceu pouca ou nenhuma influência sobre ele. Segundo seu relato, dada a extrema desorganização da empresa, ele era convocado para “tapar buracos” em atividades tediosas e burocráticas em que nada aprendia.

Ao final do primeiro ano de estágio, ele considerou a possibilidade de desistir do programa, tendo sido, porém, convencido por seus “companheiros” de crença religiosa a concluir o estágio, uma vez que, de acordo com esses “companheiros”, o curso técnico que acompanhava seu estágio seria importante para sua formação.

Mas, certamente, a maior surpresa que tive nesta entrevista foi a revelação sobre a confissão religiosa desse garoto, também morador da região da V. Nova Cachoeirinha, mais precisamente no bairro do Jd. Peri, periferia da zona norte de São Paulo. Não foram

necessários muitos minutos de entrevista para ele me contar orgulhosamente que era budista e narrar a enorme importância que a sociabilidade religiosa exercia em sua vida desde a infância.

Na verdade, Eraldo já era, como me disse, da “terceira ou quarta geração de budistas da família”, uma vez que sua bisavô havia se convertido à crença em um momento de grande dificuldade pessoal e a havia transmitido para sua avô e sua mãe.

Obviamente, veio-me de imediato à cabeça a interpretação weberiana sobre o budismo como uma das grandes fés mundiais associadas ao tipo ideal das “religiões místicas”, caracterizadas pela concepção do fiel como ‘vaso’ que, através da concentração de energias na atividade contemplativa, experimenta o sentimento do divino através da unidade dos homens, do mundo e da natureza, empiricamente inexistente no mundo sensível, ou seja, só alcançada através da orientação à ‘fuga’ ou à ‘negação do mundo’, própria das religiões místicas. Tudo isso, segundo Weber, em oposição direta ao “ascetismo intramundano” como orientação religiosa ante as esferas profanas - tais como a economia - difundida pelas teologias protestantes no alvorecer das sociedades modernas (Weber, 1993).

Mas, como o próprio Weber nos ensina, quando confrontamos a realidade empírica, a diferenciação entre os tipos ideais das religiões místicas e ascéticas são fluídas, observando-se uma série de diversas combinações entre essas orientações ou, até mesmo, de reconversões de um sistema de crenças em um ou em outro sentido.

Assim, Eraldo rapidamente esclareceu que a vertente budista praticada por sua família era orientada por um projeto de construção ativa e cotidiana da paz e da tolerância entre os povos, sendo extremamente crítica do budismo que, de acordo com suas palavras, “só meditava”, uma vez que ela se dedicava à transformação ativa do mundo e não a sua contemplação<sup>10</sup>.

Deste modo, de acordo com a crença praticada pelo garoto, para transformar o mundo num lugar melhor, era necessário agir e não meditar: daí não somente a profusão de atividades relacionadas à sociabilidade religiosa por ele relatada<sup>11</sup>, mas também o fato

---

<sup>10</sup> A “organização” *Soka Gakkai Internacional*, cujo ramo brasileiro é frequentado pelo garoto, foi criada em 1930. Ela se apresenta como o produto do encontro entre o educador Tsunessaburo Makiguti, crítico da rigidez do sistema educacional japonês do início do século XX, e da Filosofia Humanista do Budismo de Nitiren Daishonin (BSGI, 2014).

<sup>11</sup> Ao longo da entrevista, o garoto relatará seu envolvimento passado ou presente com atividades de alfabetização de idosos, educação musical e artística para crianças e adolescentes, campanhas de doação

de que ele se refere a sua comunidade religiosa como “a organização”, expressando os sentidos de sua crença voltados à ação religiosa organizada sobre o mundo ou, se quisermos recorrer aos termos de Weber, do “ascetismo intramundano”, exercido, neste caso, não em busca da acumulação como prova da eleição divina (da forma como ocorria entre os calvinistas), mas, na verdade, com intuito de transformar ativamente o mundo a partir dos sentidos da tolerância, da justiça e da paz entre os povos.

A partir do relato do garoto, observa-se que esse chamamento ao ascetismo intramundano é interiorizado sob a forma do constante apelo ao imperativo do “crescimento pessoal” ao longo da socialização nessa instância religiosa, principalmente, entre os “companheiros” jovens. Pois, na visão dos “companheiros”, como esclarece Eraldo, o “crescimento pessoal” só poderia ser alcançado através da constante participação em atividades educacionais ou culturais, dentro e fora da “organização”. Eraldo reporta que:

*Minha mãe sempre me incentivou muito a ler, até mesmo por causa da organização, que eles [os “companheiros” da “organização”] tão sempre te colocando pra frente, eles sempre tão te dizendo ‘não, você tem que se atrelar ao mundo, você tem que ter cuidados com seus estudos’. Porque é meio uma irmandade, todo mundo avança junto, né? Sempre pra frente... e a educação... a educação é a única forma que proporciona isso, né?(...) Minha mãe [quando ele era criança] só me deixava ir na quadra [quadra de esportes do bairro] se fosse com meu primo maior, empinar pipa na rua, ela falava ‘olha, você só pode até ali, né?’ Era uma coisa bem controlada... E eu sempre questionava, ‘ah, mãe, mas o meu coleguinha, pode sair a hora que quiser, voltar a hora que quiser’ e ela falava ‘é, então, mas a educação dele é diferente, não é porque a gente é pobre que vai ser bagunçado dessa forma. Tem que pensar pra frente, assim como a organização nos ensinou a pensar’.*

Vemos neste excerto que a ação socializadora da mãe surge entrelaçada à ação socializadora da “organização”. Aliás, os agenciamentos maternos para viabilização do prolongamento da escolaridade do garoto ultrapassam, em muito, o apoio e o estímulo à leitura ou o controle sobre sua circulação no bairro quando criança. Ao comentar que sua mãe sempre lhe ordena a levar seu RG consigo - em virtude do receio de que ele sofra abusos da Polícia Militar<sup>12</sup> – o garoto também conta que a mãe lhe cobra constantemente

---

para pessoas necessitadas, grupos de discussão entre jovens e o atual “cargo” que exerce na “organização” em um desses grupos de convivência e discussão entre rapazes de 14 e 30 anos.

<sup>12</sup> Algo comumente tematizado pelos garotos do cursinho popular ao longo das entrevistas.

o uso de camisinhas com o receio de que ele, à exemplo dela, tenha filhos cedo<sup>13</sup> e seja, assim, impossibilitado de continuar com seus estudos:

*(...) minha mãe sempre fala 'Eraldo, usa a camisinha!' [risos] Não é só o RG não, é a camisinha também! Ela preza muito isso também, ela fala: 'Eraldo, se você quer ferrar sua vida hoje, faça essa besteira [ter um filho], faça essa besteira que você vai ver o ciclo da família girando de novo!' Ela fala: 'Não faça filho!' e ela conseguiu implementar isso na minha mente, né? Eu tomo cuidado também! [risos]*

A vertente budista praticada pela família do garoto possui uma unidade na V. Nova Cachoeirinha, porém sua matriz está localizada no bairro da Liberdade, reduto tradicional da pequena burguesia comercial de imigrantes japoneses, com os quais Eraldo afirma que sua família sempre teve relações em virtude da sociabilidade de natureza religiosa<sup>14</sup>.

Essa sociabilidade com pares de idade originados de extrações sociais ocupantes de posições mais privilegiadas na hierarquia social, dentro de um ambiente de alta adesão aos valores da instituição escolar, traduziu-se na indicação de uma possibilidade acessível de ensino de melhor qualidade na rede pública de São Paulo (isto é, realizar seu ensino médio em uma ETEC), como o excerto transcrito abaixo evidencia:

*[pesquisador]: A ideia de vir pra ETEC... Só você fez isso ou alguém que você conhece já tinha feito, já tinha te falado sobre isso?*  
*[Eraldo]: Ah, então, lá na organização, eu tenho um responsável [um "veterano", ou seja, alguém mais velho responsável pela tutela de garotos mais jovens, como ele esclareceria posteriormente] que ele estudou numa ETEC, essa da Casa Verde, a Albert Einstein. Ele se formou no ano de 2005, teve um ótimo ensino médio, conseguiu uma bolsa pra Direito no Mackenzie, pelo PROUNI, aí eu fiquei observando o exemplo dele e falei: 'pô, meu, eu quero ser que nem esse cara!' Eu vi que ele dava bastante orgulho pra mãe dele, por ele vir de um meio que ninguém da família dele tinha um nível superior, nada assim, e ele já entrou assim numa faculdade (...) ele sempre me falava: 'Eraldo, você que tá no EM, presta ETEC... É um ensino diferenciado, né? Você vai gostar, né? Você vai entrar numa faculdade, né? Subir seu nível de ensino, né?' Aí com isso eu fui me interessando e corri atrás... Aí*

<sup>13</sup> A mãe teve o primeiro filho aos 16 anos de idade, abandonando a escola e, deste modo, permanecendo até hoje com apenas o ensino fundamental completo.

<sup>14</sup> A fala do garoto é marcada, inclusive, pelo vício de linguagem, próprio aos imigrantes japoneses, de transformar suas afirmativas em interrogações encerradas pela partícula "né?", buscando a concordância do interlocutor com a afirmativa realizada. Esse vício de linguagem pode ser visto em um trecho do excerto acima transcrito (*e ela conseguiu implementar isso na minha mente, né?*).

*chegou as inscrições do vestibulinho [de seleção para a ETEC], eu fiz e acabei passando...*

Assim como já havia ocorrido no caso de Bárbara, vemos aqui novamente como a inserção em determinadas redes de relações encaminha o agente pelas sendas de um determinado curso de ação, impensável ou desconhecido para outros agentes, localizados em posições objetivas assemelhadas, porém enredados em configurações de relações distintas.

Além da “dica” sobre a ETEC, através de suas redes de relações tecidas a partir da sociabilidade religiosa, também chegou a suas mãos, ao longo do ensino médio, um livro de introdução à filosofia, célebre entre adolescentes: *O Mundo de Sofia*. O livro lhe foi indicado pela namorada de um amigo (ambos “companheiros” de “organização”) em virtude do fato de que a garota sabia que Eraldo gostava muito de ler.

Ao ler o livro, o garoto passou a considerar a hipótese de realizar sua graduação em Filosofia. Embora a tomada de conhecimento sobre a realidade salarial dos professores de educação básica tenha lhe causado forte hesitação, o garoto persistiu na escolha durante o ano em que cursou a iniciativa de cursinho popular investigada pelo meu estudo (isto é, o ano de 2013).

Ele objetivava o ingresso na USP, tendo como segunda opção a UNIFESP e como terceira opção uma bolsa PROUNI na PUC de São Paulo<sup>15</sup>. Não foram poucos seus esforços para tentar o sucesso nos exames seletivos: além de frequentar a iniciativa pesquisada aos sábados, ele também frequentava o cursinho popular da EDUCAFRO às noites durante semana e passou (após o fim do seu contrato no Jovem Aprendiz ainda no primeiro semestre do ano de 2013) a estudar sozinho para o vestibular três horas à

---

<sup>15</sup> O fato do garoto possuir três opções organizadas em uma ordem de preferência subjetiva que refletia a hierarquia de prestígio acadêmico objetiva entre as instituições citadas ilustrava os efeitos da socialização no cursinho popular, pois, nesta instância, circulavam intensamente as informações sobre os processos seletivos e as reputações das universidades paulistas.

tarde<sup>16</sup>. Tudo isso enquanto terminava seu último ano de ensino médio, tendo, portanto, as manhãs ocupadas pelas aulas na ETEC.

Não obstante, apesar de ter sido aprovado para a segunda fase da FUVEST, Eraldo não logrou o ingresso no curso de Filosofia da USP. Ademais, o garoto desanimou-se por não ter conseguido uma das dez bolsas integrais de estudo em Filosofia, oferecida aos alunos de escola pública de melhor desempenho no vestibular de uma das grandes universidades particulares localizadas na zona leste da cidade. Embora esta universidade não figurasse nos planos de Eraldo, ele me explicou, desapontado, que considerava como certo que obteria uma dessas bolsas.

Além do insucesso nesses processos seletivos, através de suas redes de sociabilidade na “organização”, ele havia tomado conhecimento, pouco tempo antes de prestar a FUVEST, de que o ramo de construção civil era uma das áreas mais promissoras em termos de emprego e que as FATECs em São Paulo ofereciam um curso de tecnólogo em construção civil, cujo acesso seria mais fácil do que o ingresso em um curso de engenharia civil. Após os relatados insucessos, o garoto prestou o vestibular da FATEC para esse curso, foi aprovado e matriculou-se no mesmo.

Embora nos encontros informais subsequentes à entrevista que tivemos no cursinho, ele tenha permanecido esquivo em abordar a mudança em suas escolhas universitárias, é altamente provável que as perspectivas de empregabilidade no ramo comentado opuseram-se às preocupantes expectativas salariais que o curso de Filosofia suscitava àquele jovem que, desde cedo, aprendera que a escola seria a única possibilidade de melhora de suas modestas condições de vida. E, aparentemente, isso ocorrera no momento preciso em que o jovem se ressentia do insucesso nos processos seletivos acima referidos.

Através da análise aqui desdobrada, observamos como Eraldo opera uma sequência de escolhas (onde cursar o ensino médio, a que curso de graduação aspirar, as instituições de ensino superior almejadas etc.), cujas opções estão previamente estruturadas a partir de objetos culturais (o livro de iniciação à filosofia), de informações

---

<sup>16</sup> Este estudo autônomo era realizado, inclusive, a partir de algumas apostilas dos grandes cursinhos comerciais da cidade que lhe foram emprestadas por “companheiros” da “organização”, de extração social mais privilegiada, que haviam estudado nestes cursinhos.

sobre o sistema de ensino (a “dica” sobre a ETEC) ou de perspectivas de empregabilidade (o comentário dos “companheiros” sobre a construção civil) circuladas através de suas redes de sociabilidade.

Conseqüentemente, temos aqui mais um caso em que a inegável capacidade de agência de um dos jovens retratados pelo estudo é constantemente exercida em função dos cursos de ação que lhe são representados como “possíveis” e “desejáveis” a partir das redes de relações em que esse agente se encontra inserido. Essa capacidade de agência sofre, entretanto, as limitações dos recursos econômicos e culturais incorporados pelo agente ao longo de sua socialização: infelizmente, apesar de seus esforços, ele sucumbe à segunda fase da seleção para a USP, sabidamente, a mais exigente quanto ao capital cultural sob a forma linguística incorporado pelos jovens (dentro e fora da escola), uma vez que esta fase de seleção exige dos candidatos a formulação de respostas dissertativas e de uma redação.

Ademais, novamente, é possível notar que a capacidade de agência não possui nada de universal ou inata ao jovem retratado. Pois, podemos observar permanentemente as indelévels marcas de sua socialização na lógica prática que informa, implicitamente, suas escolhas. Neste sentido, seu habitus orientado à profunda adesão aos valores e disposições escolares como única via de mobilidade ascendente (habitus conformado tanto através da socialização familiar, quanto da socialização religiosa) torna-se tangível à análise nos momentos em que ele investe altas somas de tempo e de energia nos estudos (quando se orienta, por exemplo, a uma instituição gratuita que oferece um ensino médio mais exigente, a ETEC, ou quando frequenta dois cursinhos populares junto ao último ano do ensino médio, para se preparar para a FUVEST).

### **A militância política e a docência em Filosofia**

Glauco, 18 anos, faz o estilo ‘metaleiro’. Ele tem estatura mediana, é magro, seus cabelos são longos e castanhos, o garoto usa brincos e veste, invariavelmente, jeans e camisas pretas de bandas de rock. Em 2012, ele era um aluno tímido do cursinho. Tímido, porém sempre próximo aos professores, ouvindo suas conversas e participando discretamente das mesmas.



Ao final de 2012, Glauco (pai, auxiliar administrativo no SESI com ensino médio completo, mãe, dona de casa com ensino fundamental completo) conseguiu uma das bolsas integrais para a graduação em Filosofia que também seriam disputadas por Eraldo no ano seguinte. Tornando-se graduando em Filosofia (no ano de 2013) em uma grande universidade particular sediada na zona leste, Glauco converteu-se de aluno a professor de Filosofia no cursinho popular, passando por uma transformação profunda notada por todos no cursinho.

Em primeiro lugar, a timidez deu lugar a um entusiasmo ativo acompanhado por uma postura extrovertida e comunicativa que não tardava a engatar conversas brincalhonas com todos os interlocutores (professores ou alunos do cursinho) que se encontrassem ao seu lado. Ademais, além de se constituir em presença garantida e ativa em todas as reuniões e atividades do cursinho, o garoto também se filiou ao Partido do Socialismo e da Liberdade (PSOL), pela influência, ainda que indireta (segundo ele) dos professores e organizadores mais ativos do cursinho que também eram militantes do PSOL.

Em virtude do emprego do pai, na 4ª série do ensino fundamental, ele e seu irmão gêmeo<sup>17</sup> foram transferidos para a escola do SESI, no bairro da Casa Verde. Apesar da distância entre a escola e sua residência (na Freguesia do Ó), a mãe realizou a troca uma vez que a escola pública em que estudavam caracterizava-se pela falta constante de professores.

A partir do ensino médio, Glauco passou a desenvolver grande interesse pelas Humanidades, inclinando-se progressivamente à Filosofia. Foi também no ensino médio que o garoto passou a desenvolver uma proximidade contínua com alguns de seus professores, principalmente, mas não exclusivamente, com os professores de humanidades.

As relações de confiança mútua, afeto e empatia para com esses professores os tornaram, consciente ou inconscientemente, modelos socializadores que concorreram para um importante desvio na trajetória do garoto.

---

<sup>17</sup> Também aluno e posteriormente professor do cursinho, após o ingresso no curso de Letras da UNIFESP, ou seja, um irmão 'gêmeo' também no sentido sociológico que este termo poderia assumir dada a grande proximidade entre as trajetórias de ambos.

Em virtude da massiva propaganda sobre os benefícios da educação técnica e as promissoras perspectivas de empregabilidade que ela traria, propaganda esta conduzida cotidianamente em seu ensino médio no SESI, Glauco havia ingressado no curso de impressão técnica no SENAI no segundo ano deste nível de ensino. Sobre essa época, o garoto nos conta:

Eu tinha em mente ser tecnólogo na época, a promessa era ‘nossa, você vai ganhar um monte de dinheiro’, que eu percebo hoje que era uma tática de alienação porque, tudo bem, três ou quatro vão ganhar dinheiro e o resto vai ser chão de fábrica, vão ganhar 1.500 pra cortar papel o dia inteiro!

Ao longo do ensino médio, o gosto por humanidades cortejou a progressiva desilusão com o curso técnico. Além dessa crescente inclinação às humanidades, Glauco aproximou-se cada vez mais de alguns de seus professores, projetando, inicialmente, tornar-se professor nos cursos técnicos do SENAI para, em seguida, aspirar ao curso de Letras e à atuação como professor de Português, imaginando-se, finalmente, porém, como estudante e, no futuro, como professor de Filosofia.

No relato do garoto, veremos que suas relações cotidianas com alguns de seus professores evoluíram, inclusive, para o namoro com uma de suas professoras de Filosofia no colégio (quando ela já não era mais sua professora). Nessas relações de proximidade ou, até mesmo, de namoro, nota-se que os professores operaram como modelos encarnados que exemplificavam cotidianamente ao garoto possíveis modos de inserção na atividade docente e determinadas maneiras de lidar com as desvantagens, materiais e simbólicas, associadas à profissão docente.

[pesquisador] E por que você começou a se aproximar dos professores?

[Glauco] É... Por quê? Alguns deles eu não sei até hoje, outros talvez pela matéria... Eu me considero amigo do professor de filosofia que eu tive no 3º ano, nós trocamos e-mails, combinamos de sair... Com a professora de filosofia que eu tive no 2º, nós tivemos uma relação bem grande, passou de professor, pra amigo, de amigo pra namorado, pra falar a verdade... Mas ela não era mais minha professora! [quando viraram namorados] Não teve nenhuma falta profissional, é bom deixar isso claro, até porque tá sendo gravado... [risos] O professor de química, eu perguntava desde o começo: ‘como você decidiu ser

professor? Por que eu tinha muitas crises, na época, eu fazia o SENAI, impressão gráfica...

[trecho transcrito acima sobre sua mentalidade no curso técnico]

(...) Eu comecei a me desiludir [com o curso técnico], mas ainda tava com essa ideia de ganhar muito [dinheiro], mas aí quando eu decidi ser o que eu queria ser [ou seja, professor], eu fui pesquisar como era salário de professor... E eu fiquei um pouco chocado com o que era a realidade do professor no Brasil! Aí eu pedi alguns conselhos pra ele [professor de Química] e ele começou a comentar dele, ele falava bastante dos filhos dele... Quando eu não passei na FUVEST, faltaram dois pontos pra eu passar pra 2º fase, aí eu perguntei pra ele, eu expliquei que eu tinha feito vestibular na Faculdade XXXXX, que era bem situada, que tinha possibilidade de bolsa, inclusive essa professora que eu tinha namorado, tinha estudado lá e tinha me indicado essa faculdade, o MEC dizia que era a melhor Licenciatura em Filosofia do país etc. Então eu perguntei: ‘professor, você acha que eu devia estudar mais um ano e prestar USP de novo ou ir pra Faculdade XXXX? Ele citou o caso da filha dele que era bem parecido, então ele foi bem pai nesse aspecto... Então no 2º ano, eu comecei a me interessar mais por humanas e comecei o curso técnico. No começo do 3º ano, eu me desiludi em ser tecnólogo, daí eu pensei: ‘como trabalhar com isso [impressão gráfica] de forma legal?’ Aí, eu pensei: ‘vou ser professor no SENAI!’ Aí eu comecei a desvincular a ideia de professor com a ideia do SENAI, aí eu falei ‘vou fazer Letras!’ Eu fui escolher Filosofia só no 3º ano (...)

Vemos, portanto, que ele se consulta com os professores que lhe eram próximos sobre os baixos salários pagos à profissão, sobre o seu insucesso em ser aprovado na USP, sobre a possibilidade de cursar Filosofia na universidade particular em que havia obtido bolsa etc.

Toda essa interação junto aos seus professores ocorre no mesmo ano (2012) em que o garoto frequenta o cursinho popular, passando, a partir desta experiência, a ter aulas com graduandos de universidades públicas<sup>18</sup>, muitos deles, militantes do PSOL.

Entre estes militantes, ele afirma que não houve nenhum em específico que estimulou seu interesse pela politização. Na verdade, ele reputa às aulas sobre Revolução Russa em seu colégio o interesse por política e pelo socialismo, mas reconhece, entretanto, que a convivência com os professores do cursinho, bem como as constantes discussões sobre os mais variados temas e pautas políticas que lá ocorriam, fizeram

---

<sup>18</sup> Em geral, os professores do cursinho popular, abordado em minha pesquisa, são graduandos da USP e da UNIFESP que atuam voluntariamente e sem qualquer espécie de remuneração na organização e na docência do cursinho. Entre eles, os mais ativos e participantes na condução das atividades do cursinho são, em sua maioria, militantes do PSOL.

crescer sensivelmente sua conscientização sobre a realidade política, brasileira e mundial, culminando em sua filiação ao PSOL.

A filiação partidária e a crescente discussão de posturas progressistas, conduzida por ele e pelo irmão, na mesa de jantar da família coloca-os em desacordo com o pai, descrito por Glauco como “muito influenciado pela mídia”. O pai costuma discordar dos garotos quando eles abordam, em casa, assuntos como “feminismo” ou “luta contra homofobia”.

Sua mãe, que ele descreve “como eterno senso comum que vota no PSDB”, censura-lhe a participação em manifestações e atividades políticas não exatamente por divergência ideológica, mas por medo da violência que, segundo ela, seria inerente a essas atividades. Com 18 anos recentemente completados quando realizamos a entrevista, o garoto afirmava que essa situação mudaria a partir daquele momento, uma vez que ele havia alcançado a maioridade.

Além das transformações políticas, também se nota as mutações no consumo cultural de Glauco a partir de seu ingresso no curso de Filosofia. Se, antes, esse ‘metaleiro’ caracterizava seu lazer pelo consumo das formas da cultura comercial adolescente representadas pelo *heavy metal*, pelos sucessos da literatura juvenil (como, por exemplo, a série de livros *Harry Potter*) acompanhados, previsivelmente, pelo uso cotidiano das redes sociais e dos serviços de compartilhamento de vídeos e músicas pela Internet, após o ingresso na universidade, ele acrescenta a essas formas da cultura comercial – que, portanto, não são abandonadas, mas sim combinadas a novas referências - a leitura de Sartre e Descartes ou o gosto mais “ecclético” para música, que passa a incluir “um pouco de MPB”.

Após ter hesitado, como vimos (à exemplo do que também se sucedera a Eraldo), entre a orientação pragmática à mobilidade social ascendente e as baixas perspectivas salariais da docência, a experiência no cursinho popular parece ter sido fundamental para investir Glauco das inclinações e, até mesmo, das disposições práticas ao exercício da profissão.

Após ministrar suas primeiras aulas de Filosofia no cursinho, ele afirma se sentir autoconfiante na definição dos modos de se portar na classe de aula, de explicar conteúdos da disciplina, de conquistar a simpatia dos alunos através de brincadeiras etc.

Essa autoconfiança traduziu-se em ação no 2º semestre de 2013 quando buscou se inscrever como “professor eventual” na rede pública de São Paulo, não tendo, entretanto, sua inscrição aceita por ainda não haver, naquela oportunidade, alcançado a maioria<sup>19</sup>.

Por fim, as disposições militantes que lhe foram investidas ao longo de sua socialização no cursinho popular, e agora no PSOL, parecem neutralizar as desvantagens materiais e simbólicas associadas ao estatuto e à condição de professor na sociedade brasileira. Ao tematizar, no fim da entrevista, sua reação às dificuldades de ser professor no país, o garoto afirma:

*Então, falando das condições de trabalho [do professor], é isso, eu acho que dá pra viver, mesmo que em certas condições humildes, mas humilde fazendo o que eu quero fazer! E sem nunca abandonar a possibilidade de brigar pelos meus direitos! Pensando nisso, eu comecei a gostar mais dessa ideia [de ser professor]...*

Este último caso de análise nos fornece mais um exemplo que ilustra as ideias de Raffo e Reeves (2002). Isto é, ele consiste em mais uma ocorrência na qual a inserção em determinadas redes de relações (no caso de Glauco, as relações com seus professores no ensino médio e no cursinho popular) tornam possíveis e desejáveis certos cursos de ação, com referência aos quais o jovem retratado exerce sua capacidade de agência. Vimos, igualmente, que esta capacidade de agência sofre as restrições próprias à incorporação de recursos culturais e econômicos limitados ao longo de sua socialização pregressa (insuficientes, por exemplo, para lhe assegurar a aprovação na USP).

No presente caso de análise, entretanto, as relações com os professores do colégio e do cursinho, bem como a socialização na militância e na universidade parecem exercer

---

<sup>19</sup> Já no primeiro ano de graduação, os veteranos na universidade contaram a Glauco e seus colegas que eles poderiam reivindicar aulas como “professor eventual” na rede pública de São Paulo, integrando, na verdade, a categoria mais precária do ensino público no estado.

importantes influências sobre a conformação dinâmica do habitus do garoto. Se, por um lado, essas experiências de socialização secundaram e reforçaram os agenciamentos familiares que visavam o prolongamento da trajetória educacional do garoto (e de seu irmão) até o ensino superior, por outro lado, elas têm modificando não somente suas inclinações culturais ou suas visões políticas de mundo, como também seu horizonte de possíveis profissionais, antes determinados pela orientação pragmática que lhes fora investida pela família, pelo colégio do SESI e pela educação técnica no SENAI.

## **4. Conclusão**

No texto acima, busquei analisar três casos que ilustram a multiplicidade das instâncias de socialização secundária que têm concorrido para a construção e a inculcação de diferentes sentidos à experiência juvenil no meio popular.

Como se pôde observar, as análises centraram foco nas mediações entre agência e estrutura, evidenciando que: 1. As redes de relações em que um agente se encontra inserido pode encaminhá-lo por certos cursos de ação que são representados como inviáveis ou impensáveis por outros agentes, de posições assemelhadas no espaço social, porém enredados em outras configurações de relações e 2. O exercício da capacidade de agência, entre os sujeitos sociais, é inegável. Entretanto, essa capacidade não é universal ou inata, sendo constituída, na verdade, pela lógica prática da ação social inscrita no agente pelos processos de socialização a que ele foi exposto nas diversas instâncias ou experiências que marcaram sua trajetória de vida.

Por fim, dado o fato de que minha pesquisa desenvolve-se em um cursinho popular, frequentado por jovens de origens modestas que aspiram o ingresso no ensino superior, é óbvio que eu tendo a encontrar em meu material empírico uma variedade de casos que demonstram a operação tão-somente das instâncias ou experiências de socialização secundárias destinadas a concorrer para o prolongamento das trajetórias educacionais desses jovens até o ensino superior.

Neste contexto, são poucas as ocorrências existentes no meu material sobre instâncias ou experiências de socialização juvenil que operam nos sentidos contrários

ao prolongamento das trajetórias educacionais desses jovens. Certamente, porém, dado o caráter ainda incerto do prolongamento da escolaridade até o ensino superior entre esses jovens, o peso e a importância dessas instâncias estão longe de ser desprezíveis.

Portanto, ainda que eu disponha de pouco material empírico sobre elas, procurarei, em outras oportunidades, abordá-las: algo que, infelizmente, tornou-se inviável dado os limites de espaço do presente texto que aqui se encerra.

## Referências

- BOURDIEU, P. (1980) **Le sens pratique**, Paris: Les Éditions de Minuit.
- BSGI (2014) Quem somos: Histórico. Disponível em: <http://www.bsgi.org.br/quemsomos/> Acesso em: 23 de julho de 2014.
- COLEMAN, J. (1988) Social capital in the creation of human capital **American Journal of Sociology**, n. 94.
- MACLEOD, J. (1995) **Ain't no making it: aspirations and attainments in a low-income neighborhood** Boulder: Westview.
- NOGUEIRA, M.A. (2002) Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: Ana Almeida; Maria Alice Nogueira. (Org.). **A escolarização das elites - um panorama internacional da pesquisa**, Petrópolis: Vozes.
- PIMENTA, M. (2007) "Ser Jovem" e "Ser Adulto": Identidades, Representações e Trajetórias (**Tese de Doutorado**) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- RAFFO, C. & REEVES, M. (2002), Youth transitions and social exclusion: developments in social capital theory **Journal of Youth Studies**, n.3, v.2.
- ROBERTS, K. & PARSELL, G. (1994) Youth cultures in Britain: the Middle Class Take-over **Leisure Studies**, n. 13.
- RUDD, P. & EVANS, K. (1998), Structure and agency in youth transitions: student experiences of vocational further education **Journal of Youth Studies**, n.1, v.1.
- SCHEHR, S. (2000) Processus de singularisation et formes de socialization de la jeunesse **Lien Social et Politiques**, n. 43.
- SIMMEL, G. ([1903] 2005) As grandes cidades e a vida do espírito [Tradução Leopoldo Waizbort] **Mana**, n.11, v.2.
- SINGLY, F. (2000) Penser autrement la jeunesse. **Lien Social et Politiques**, n. 43.
- WEBER, M. (1993) **The Sociology of Religion/Max Weber** Boston: Beacon.

