



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Aldo Geraldo Simões

Prof. D.<sup>r</sup> José Geraldo Pedrosa (Orientador)

**PROJETO DE FUTURO DE JOVENS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA  
DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA ATENDIDOS PELA LEI N.º 12.711/2012 (LEI DAS  
COTAS)**

Belo Horizonte

2019

Aldo Geraldo Simões

**PROJETO DE FUTURO DE JOVENS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA  
DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA ATENDIDOS PELA LEI N.º 12.711/2012 (LEI DAS  
COTAS)**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas.

Orientador: Prof. D.<sup>r</sup> José Geraldo Pedrosa.

Belo Horizonte

2019

(Catalogação – Bibliotecária Maria Inês Passos Pereira Bueno – CRB6-2805 - CEFET-MG)

S593p Simões, Aldo Geraldo.

Projeto de futuro de jovens da educação profissional técnica de nível médio da rede federal da educação profissional científica e tecnológica atendidos pela Lei 12.711/2012 (Lei das Cotas). Aldo Geraldo Simões. – Belo Horizonte, 2019.

194 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2019.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa.

Bibliografia.

1. Projeto de Futuro. 2. Jovens. 3. Campos de Possibilidades. 4. EPTNM- Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio. 5. RFEPCCT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. 6. Cotas- Lei 12.711/2012. 7. Políticas Públicas. 8. Inclusão Social. I. Pedrosa, José Geraldo. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDU: 37.014.53:377

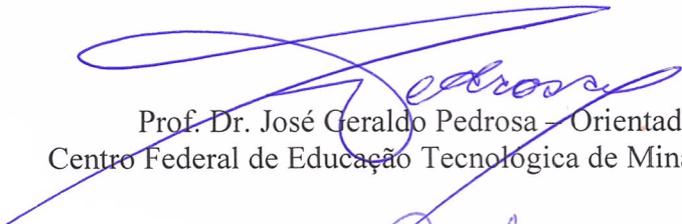


**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET  
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Aldo Geraldo Simões

“Projeto de futuro de jovens da educação profissional técnica de nível médio da rede federal de educação profissional científica e tecnológica atendidos pela lei nº 12.711/2012 (lei das cotas)”

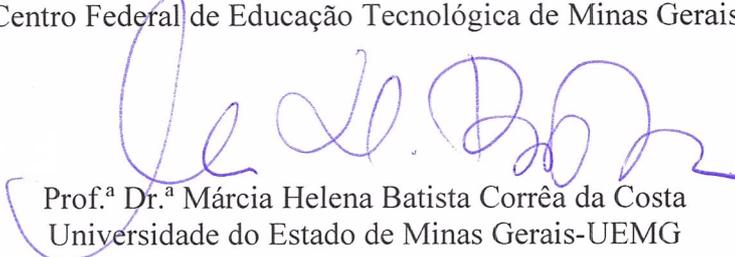
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 26 de junho de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:



Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa – Orientador  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof.ª Dr.ª Maria Adélia da Costa  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof.ª Dr.ª Márcia Helena Batista Corrêa da Costa  
Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG

Para Alice e Luís Otávio.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao orientador, professor d.<sup>r</sup> José Geraldo Pedrosa, sua crença na ideia do projeto e pela sua disponibilidade em acolher-me e aconselhar-me neste percurso. Sua escuta e bom humor fizeram a trajetória mais leve e agradável. Muito obrigado, J!

À minha esposa, Haianda, o companheirismo, a cumplicidade e a compreensão. Sei, melhor dizendo, senti que durante todo o tempo do curso cuidou para que eu pudesse dedicar-me aos estudos. Sem sua presença, não conseguiria ir além. Muito obrigado, *Core!*

À professora Sandra Vaz, o carinho e a atenção, não apenas durante a trajetória do mestrado, mas que, sempre e não só a mim, nos apoiou e nos incentivou a não nos desanimarmos da luta. A oportunidade de trabalhar com você foi uma honra e um aprendizado. Muito obrigado!

Agradeço também à Elena, que segurou as pontas quando foi preciso que me afastasse para concluir a pesquisa; ao citá-la, estendo a todos os demais amigos e colegas que, com semelhante espírito cooperativo, direta ou indiretamente, colaboraram e incentivaram para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa. Cada pequeno gesto conta e fez diferença. Muito obrigado!

Aos jovens que concederam as entrevistas e compartilharam suas histórias e seus projetos. Muito obrigado!

Ao Cefet-MG agradeço o apoio e as possibilidades criadas para promover a qualificação das pessoas sem se esquecer de seus servidores. Muito Obrigado! Façamos todos deste espaço um campo de possibilidades do qual possam de fato advir sujeitos autônomos, cidadãos críticos e solidários à tarefa de fazer brotar o que cada um tem de melhor a oferecer à vida coletiva.

Um projeto, pessoal ou de sociedade, fica mais fácil quanto maior a colaboração e participação de mais pessoas. Na realização deste, em especial, todos vocês foram muito importantes para que hoje se tornasse possível concluí-lo. Obrigado a todos!

*“Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.”*

*(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, A flor e a náusea.)*

## RESUMO

A presente dissertação dedica-se, no universo das políticas públicas de inclusão social, à temática da reserva de vagas na educação, regulamentada pela Lei n.º 12.711/2012, para o ingresso às instituições federais de ensino que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), assunto que tem ganhado destaque principalmente após a normatização pelo Estado brasileiro. Trata especificamente da análise de projeto de futuro (Gilberto Velho) dos jovens atendidos pela Lei e cursam, na forma integrada, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). O objetivo foi compreender a relação entre as possibilidades e experiências vividas a partir do seu ingresso à EPTNM e os projetos de futuro e horizontes de expectativas (Reinhart Koselleck) dos jovens atendidos pela Lei, considerando, pois, o seu ingresso à RFEPCT como novo campo de possibilidades. Para tal atividade foi realizada uma abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com nove jovens de uma das unidades que compõem a RFEPCT no interior de Minas Gerais. No que se refere à definição do sujeito da pesquisa, optou-se pela abordagem dos jovens estudantes que atendiam cumulativamente a todos os critérios pré-estabelecidos para ter direito à reserva de vagas, que ingressaram na instituição no ano de 2016 e que estariam próximos de concluir sua trajetória acadêmica na EPTNM. Ao final do percurso investigativo, constatou-se que os jovens atendidos pelas cotas já chegam à RFEPCT com projetos e perspectivas de longevidade escolar. Tais projetos, porém, são alavancados a partir da experiência na EPTNM. Corroboram nesse sentido as afirmações dos jovens da superação de alguns fatores intervenientes para o desenvolvimento e encaminhamento de suas ações com vistas a médio e longo prazo. Destacam-se entre essas o nível acadêmico, a qualificação profissional e, até mesmo, outras de ordem subjetiva, tais como a confiança, a autonomia e a responsabilidade. Entre as conclusões deste estudo constam que os novos jovens ingressantes por meio das cotas à RFEPCT são possuidores de mérito, e que a escola pública do ensino fundamental, pelas mais diversas razões, se tem mostrado aquém de suas capacidades de desenvolvimento e interesses. Nota-se que, mesmo inseridos em ambientes e condições socioeconômicas desfavoráveis, os jovens atendidos pelas cotas reconhecem a escola e a boa educação como uma oportunidade para outras oportunidades. Por mais que as cotas seja uma medida paliativa, revela-se, diante da incapacidade de se garantir o acesso à educação básica de excelente qualidade, capaz de promover a seus egressos condições razoáveis para concorrerem por outros espaços e campos de possibilidades. Assim sendo, as ações que atuam no sentido de ampliar o horizonte dos jovens apresentam-se como importantes ao desenvolvimento, entre outros, do caráter, do pensamento crítico e do pleno exercício da cidadania.

**Palavras-chaves:** Projeto de futuro. Jovens. Campo de possibilidades. EPTNM. Cotas.

## **ABSTRACT**

*This dissertation is dedicated, in the realm of public policies of social inclusion, to the theme of the reserve of positions in the education, regulated by the Law number 12.711/2012 to the admission to the federal teaching institutions that belong to the Federal Network of Scientific and Technological Professional Education (RFEPCT), a subject that has gained prominence mainly after the normalization by the Brazilian State. It deals specifically with the analysis of the project for the future (Gilberto Velho) of the young people who are benefitted by this Law and attend, in an integrated way, the Technical and Professional Education at the High School level (EPTNM). The purpose was to understand the relationship between the possibilities and the experiences these young people live since their admission to the EPTNM and the projects for the future and expectations at the horizon (Reinhart Koselleck), considering their admission to the RFEPCT as a new field of possibilities. To do so, semi-structured interviews with 9 teenagers who study in one of the units of the RFEPCT, which is located in the interior of MG, were conducted to gather qualitative data. Concerning the investigation subject, it was defined as the young students who fitted all the established criteria to have the right to the reserve of positions, and who were admitted to the institution in the year of 2016 and, therefore, were close to the end of their course at the EPTNM. At the end of the investigative process, it was concluded that the students who were benefitted by the law of reserve of positions already arrive to the RFEPCT with projects and perspectives of long lasting school life. However, such projects are enhanced even more through their experience at the EPTNM. To corroborate this, there are the statements of these young students of overcoming some factors which are common to their development and continuation of their practices in the medium and long term. Among those factors, it can be highlighted the academic level, the professional qualification, and even subjective ones such as confidence, autonomy and responsibility. One of the conclusions of this study is that the young students who are admitted to the RFEPCT through the reserve of positions are deserving of those, and that the elementary public schools, for many reasons, have shown that they are falling short of their capacities and interests. It was noticed that, even when they are inserted in unfavorable environments and social conditions, the young people who are attended to by the reserve of positions recognize the school and the good quality of the education as a window of opportunity. Even though the reserve of positions is only a palliative policy, it has shown effective, in face of the incapacity to guarantee the access to an elementary education of excellent quality, to promote to its admitted students reasonable conditions to compete in other areas and fields of possibilities. Thus, the actions that have been taken towards broadening the young students' horizons have shown to be important in the development, among others, of the character, critical thinking and full exercise of citizenship.*

**Keywords:** *Project for the future. Young people. Field of possibilities. EPTNM. reserve of positions.*

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

FIGURA 1 – Interação entre os conceitos de Velho e Koselleck e a relação com o passado e o futuro

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIC	– Bolsa de Iniciação Científica.
CAAE	– Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEFET-MG	– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa.
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio.
EPTNM	– Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
MOCS	– Modelo de Comitês Simulados.
OBMEP	– Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.
RFEPCT	– Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SRCA	– Secretaria de Registro e Controle Acadêmico / Campus Divinópolis – DV.
UFLA	– Universidade Federal de Lavras.
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais.
UFV	– Universidade Federal de Viçosa.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 SOBRE O TEMPO, JUVENTUDES, ENSINO MÉDIO, EXPECTATIVAS E PROJETOS DE FUTURO.....	18
1.1 Sobre o tempo, juventudes e ensino médio.....	18
1.2 Sobre os conceitos de experiência, expectativa, campo de possibilidades e projetos de futuro.....	41
2 NARRATIVAS JUVENIS: OUTROS JOVENS-SUJEITOS NA EPTNM DA RFEPCT ...	50
2.1 A perseverante história de Maria Nascimento e sua mania de ter fé na vida .....	50
2.2 As batalhas do jovem Ulisses .....	60
2.3 Os sonhos de futuro melhor que re(in)system debaixo dos caracóis de Carolina .....	73
2.4 A voz e ação de Margareth por novos espaços e direitos .....	84
2.5 Os próximos dezessete anos no horizonte de Camila .....	94
2.6 O passo a passo rumo ao próximo ponto de Antônio .....	103
2.7 Superando barreiras rumo à meta de Ronaldo .....	108
2.8 Os encontros que abrem caminhos para Romeu e Romeu para os caminhos.....	118
2.9 Os planos de Milton de uma vida menos <i>marvada</i> para ser feliz.....	129
3 UMA POSSÍVEL LEITURA A PARTIR DA ESCUTA DOS PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS DA EPTNM DA RFEPCT .....	141
3.1 Sobre os jovens cotistas da EPTNM da RFEPCT, sujeitos desta pesquisa .....	141
3.2 Sobre o campo de possibilidades da RFEPCT como novo espaço de experiências e de novos passos .....	157
3.3 Sobre os projetos de futuro de jovens cotistas da EPTNM.....	165
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	177
5 REFERÊNCIAS .....	181
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista .....	184
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	187
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) .....	189
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) .....	191

## INTRODUÇÃO

No universo das políticas públicas de inclusão social, as cotas na educação pública com o estabelecimento de reserva de vagas a um público historicamente desfavorecido pelas condições econômicas, sociais, culturais e étnicas apresentam-se como evento e campo para pesquisa em razão de sua recente normatização pelo Estado brasileiro e das controvérsias que a questão desperta em determinados segmentos da sociedade.

A inclusão é um processo de transferência pacífica e consensual entre outras coisas de poder e oportunidades àqueles que se encontram involuntariamente em situação de vulnerabilidade, pobreza ou incapacidade para que possam progressivamente superar tais entraves ao seu desenvolvimento (CARVALHO, 2016). A partir dessa perspectiva não seria incorreto inferir que as políticas de inclusão social, normalmente conduzidas pelo Estado na tentativa de promover a igualdade (material), objetivam promover condições, acesso a outros espaços de experiências e campos de possibilidades, na tentativa de promover novos horizontes de expectativas e projetos de futuro. Nessa perspectiva a própria intermediação governamental é, portanto, portadora de expectativas com sua ação (afirmativa), no sentido de possibilitar uma participação ativa, inclusiva e menos desigual entre todos com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse sentido, o acesso à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a permanência nela tornam-se novo campo de possibilidades e espaço de experiências para um público também novo, que, sem as políticas de inclusão, provavelmente nela não teria tido condições de ingressar. Assim, o sujeito desta pesquisa é o jovem estudante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), atendido pela política de cotas. Jovens que em 2019 têm entre dezessete e dezenove anos. O jovem-sujeito desta pesquisa é distinto das demais juventudes, pois atende cumulativamente a todos os critérios levados em consideração pela Lei n.º 12.711/2012 para ter acesso à reserva de vagas. Ou seja, ele é egresso do ensino fundamental público, em que estudou durante os nove anos, é de baixa renda e etnicamente autodeclarado *preto*, *pardo* ou *indígena* e está matriculado em um curso da EPTNM, na modalidade integrada.

Os jovens atendidos pelas políticas públicas, inseridos em novo espaço e campo de experiências e possibilidades alteram seus horizontes de expectativas, suas perspectivas e projetos de futuro? Quais foram suas experiências significativas? Quais são seus projetos de

futuro? Afinal, como afirmou Koselleck (2006), uma das referências teóricas que fundamentam a presente pesquisa, “(...) romper o horizonte de expectativa cria, pois, uma experiência nova”. Na amplitude desse raciocínio, novas experiências abrem novas perspectivas e, por consequência, outros projetos de futuro. Dessa forma surgiu o objeto sobre o qual se debruçou esta pesquisa e do qual se ocupa a presente dissertação: o projeto de futuro. Portanto, não sendo o objeto desta pesquisa algo que exista por si só, mas que necessita de um portador para manifestar-se, apresentam-se, simultaneamente sujeito e objeto da pesquisa.

Assim, considerando que (1) a expectativa também pode ser objeto de experiência; que (2) tem potencial para alavancar mudanças e atitudes no tempo presente; e que (3) possui tanta eficácia quanto a experiência já elaborada, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: Quais são os projetos de futuro ou horizontes de expectativas de jovens estudantes da EPTNM atendidos pela política de cotas regulamentada pela Lei n.º 12.711/2012 e de que maneira esses projetos e horizontes estão relacionados com as possibilidades e experiências vividas no ambiente da RFEPCT?

O esforço empreendido nesta pesquisa teve como objetivo geral compreender a relação entre as possibilidades e experiências vividas no ambiente da RFEPCT e os projetos de futuro e horizontes de expectativas dos jovens atendidos pela política de cotas aberta pela Lei n.º 12.711/2012. Para tanto, procurou-se como objetivo específico identificar a extensão e a autoria e aferir fatores condicionantes (intervenientes) na elaboração dos projetos de futuro e do horizonte de expectativas dos jovens que estão na EPTNM da RFEPCT por força da política de cotas. Para tal tarefa recorreu-se a um referencial teórico que articula, entre outros pensadores, a perspectiva antropológica de Gilberto Velho (1988, 1999, 2002, 2003) e a perspectiva histórica de Reinhart Koselleck (2006). Talvez caiba mencionar também alguns rápidos flertes com as perspectivas sociológica de Richard Sennett (2001) e psicanalítica de Sigmund Freud (1996).

Do total de 28.354 escolas e 8.131.988 matrículas do ensino médio no Brasil, 7.937 escolas e 1.859.940 matrículas estão relacionadas com a educação profissional de nível médio. Sobre o campo RFEPCT sabe-se que do total das 7.937 escolas, 959 (12,08%) são municipais, 3.156 (39,76%) são estaduais, 3.195 (40,25%) da iniciativa privada e 627 (7,90%) são da RFEPCT, conforme o Censo de 2016 (INEP, 2017). No cenário nacional, a RFEPCT é responsável por 343.986 matrículas (18,49%) na educação profissional, das quais 151.279 matrículas (8,13%) são na modalidade de cursos técnicos integrados. No município de Divinópolis, Minas Gerais, em que foi realizada a pesquisa, do total de 28 escolas e 8.269

matrículas no ensino médio, onze escolas e 1.887 matrículas estão relacionadas com a educação profissional de nível médio. Do total de onze escolas, quatro (36,36%) são estaduais, seis (54,54%) da iniciativa privada e uma da RFEPCT, o que representa (9,09%); não há registro de oferta de vagas na educação profissional pelo município, de acordo com o Censo de 2016 (INEP, 2017).

Aplicando-se ao *locus* da presente pesquisa a mesma lógica de análise, constata-se que do total das 1.887 matrículas na educação profissional, a escola da RFEPCT no município de Divinópolis é responsável por 429 matrículas (22,73%), na educação profissional, das quais 303 matrículas (16,05%) são na modalidade de cursos técnicos integrados, praticamente o dobro da média nacional. Dessa forma vê-se justificada a escolha da escola da RFEPCT em Divinópolis como *locus* da pesquisa. Mesmo sendo apenas uma entre as 627 escolas da RFEPCT distribuídas pelo Brasil, ela guarda correlação equivalente em comparação com a perspectiva nacional e demonstra possuir a proporção mais que necessária para servir de fonte de análise. Além de ser a única escola no município que oferece o ensino médio integrado à educação profissional e, portanto, possuir os sujeitos da referida pesquisa, pertence à RFEPCT e conseqüentemente está submetida à Lei n.º 12.711/2012.

Para a seleção dos sujeitos participantes desta pesquisa consideraram-se os critérios e estratégia seguintes. Como ponto de partida, foi definido que seriam convidados a conceder as entrevistas os alunos que atendessem cumulativamente a todos os pré-requisitos exigidos (escola pública, baixa renda e etnia) para fazer jus à reserva de vagas, na medida em que potencialmente seria este o público em maior vulnerabilidade social ingresso na RFEPCT. Em seguida foi definido que os alunos que haviam ingressado no ano de 2016 seria o público ideal a ser entrevistado, considerando que em 2018 estariam no último ano do curso. Assim, em dezembro de 2016, após consulta *in loco* na Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA-DV) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), *Campus* Divinópolis, foi constatada que, do total de alunos ingressantes e regularmente matriculados no primeiro ano dos cursos técnicos integrados naquele ano, era de 51 candidatos a reserva de vagas. Os referidos alunos estavam divididos igualmente nos três cursos da EPTNM na modalidade integrada oferecidos pela instituição, a saber: produção de moda, eletromecânica e informática e na seguinte proporção em relação aos pré-requisitos definidos pela reserva de vagas: nove de (escola pública); doze de (escola pública e renda); quinze (de escola pública e etnia) e quinze de (de escola pública, renda e etnia), sendo estes últimos o público-alvo da presente pesquisa.

A quantidade de alunos prevista para participarem das entrevistas contemplava a totalidade de um público específico dentro dos que ingressavam na RFEPCT a partir do sistema de reserva de vagas (escola pública, renda e etnia). Contudo, na época da realização do trabalho de campo e das entrevistas propriamente ditas, dois alunos já se haviam evadido da escola. Do total dos treze alunos frequentes (dez do terceiro ano e três do segundo ano), participaram efetivamente desta pesquisa um total de nove jovens (sete do terceiro ano e dois do segundo ano), os outros quatro jovens (três do terceiro ano e um do segundo ano) não se dispuseram a dela participar ou não retornaram o convite. Portanto trata-se de uma amostragem que representa um índice de 69,23% do público total apto a participar da pesquisa. A título de detalhamento da amostragem dos sujeitos participantes desta pesquisa, levando-se em conta o total de quinze jovens distribuídos uniformemente nos três respectivos cursos da EPTNM oferecidos pela instituição, registra-se que:

– Dos cinco alunos do Curso Técnico Integrado em Produção de Moda ingressantes em 2016, todos permaneciam na escola em 2018 e estavam matriculados no terceiro ano do curso. Não houve reprovação ou evasão. Dos cinco alunos frequentes que colaboraram com esta pesquisa concederam entrevistas três alunos, representando uma taxa de participação de 60%.

– Dos cinco alunos do Curso Técnico Integrado em Informática ingressantes em 2016, todos permaneciam na escola em 2018, três, porém, estavam no terceiro ano do curso e os outros dois estavam no segundo ano do curso, em razão de alguma reprovação. Dos cinco alunos frequentes que colaboraram com esta pesquisa concederam entrevistas dois alunos do terceiro ano e dois alunos do segundo ano, representando uma taxa de participação de 80%.

– Dos cinco alunos do Curso Técnico Integrado em Eletromecânica ingressantes em 2016, três permaneciam na escola em 2018, dois, porém, estavam no terceiro ano do curso, um estava no segundo ano do curso, em razão de reprovação e os outros dois haviam se evadido da escola. Dos três alunos frequentes que colaboraram com esta pesquisa concederam entrevistas dois alunos do terceiro ano, representando uma taxa de participação de 66,66%.

A técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Segundo Velho (1999, p.27), “por mais precário que possa ser o método, é a verbalização, através de um discurso que pode fornecer as indicações mais precisas sobre projetos individuais”. Assim, além de se procurar em manter uma situação confortável para a conversa e, não, uma espécie de interrogatório, privilegiou-se a verbalização por intermédio de um

discurso mais espontâneo e participativo, provocado e conduzido por meio de perguntas abertas e flexíveis, que se baseavam num roteiro prévio organizado em três eixos na intenção de contemplar: a) biografia e memória; b) campo de possibilidades da RFEPCT e experiências na EPTNM; e c) horizontes de expectativas e projetos de futuro. O roteiro com as perguntas, que pode ser consultado nos anexos desta dissertação, serviu como mapa orientador de um percurso que seguia a ordem dos eixos mencionados (*a*, *b* e *c*), embora permitisse a flexibilidade de manobras ao longo do caminho. Ainda que as perguntas variassem um pouco em suas formas de apresentação no momento da verbalização e conversa com os entrevistados, mantiveram-se a essência, o sentido e a direção na intenção de dar conta, mesmo que de modo panorâmico, de um sujeito e seus tempos: passado, presente e futuro.

As entrevistas foram agendadas e realizadas na própria escola de acordo com a disponibilidade do entrevistado, que definia os melhores dias e horários. Registra-se que não se realizou mais do que uma entrevista por dia. Em atendimento à recomendação do Comitê de Ética as entrevistas foram realizadas durante o horário de funcionamento do setor psicossocial, que, após ser consultado, se colocou à disposição para eventuais atendimentos, caso fosse necessário. O local de realização das entrevistas foi numa sala cedida pela direção da escola, o que garantiu a privacidade e a ausência de interrupções. O tempo médio de duração das entrevistas foi de duas horas. Todas as entrevistas foram gravadas com a prévia concordância dos entrevistados e seus responsáveis legais, quando se tratava de entrevistados(as) menores de dezoito anos de idade. É importante ressaltar que a presente pesquisa teve seu projeto registrado na Plataforma Brasil, de acordo com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae) n.º 94268418.6.0000.8507, e que foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Cefet-MG, conforme Parecer Consubstanciado n.º 2.855.541, em 30 de agosto de 2018, anexo a esta dissertação.

As nove entrevistas produziram um total de 17h23min de gravações. Após a transcrição completa das gravações, cada entrevista foi transformada num texto narrativo, que foi estruturado conforme a mesma ordem adotada no roteiro da entrevista e seus três eixos orientadores, texto este que foi utilizado como matéria-prima e fonte para as análises.

A presente dissertação, além desta introdução, das considerações finais e dos anexos, possui três capítulos. O primeiro, de natureza mais teórica e fontes bibliográficas, é intitulado: *Sobre o tempo, juventudes, ensino médio, expectativas e projetos de futuro*. Nesse primeiro capítulo abordaram-se as transformações na maneira de dar sentido ao tempo a partir da modernidade e os desafios que se apresentam para a escola e para a juventude na contemporaneidade. Diante de um contexto em que predomina o lema “não há longo prazo”

destacado por Sennett (2001) e marcado pelo intenso conflito de interesse entre sujeito, sociedade e economia, o curto prazo (LECCARDI, 2006) ou presentismo (HARTOG, 2015) tem se tornado a referência temporal para elaboração de projetos – entendidos sob a ótica de Velho (2003, p.101), a partir da influência de A. Schutz, como a “(...) conduta organizada para atingir finalidades específicas.” Nesse sentido empenhou-se, no referido capítulo, em introduzir a problemática do projeto de futuro e sua relação com as experiências, expectativas e campo de possibilidades de um público jovem específico.

O segundo capítulo, de natureza empírica, é intitulado: *Narrativas juvenis: outros jovens-sujeitos da EPTNM da RFEPCT*. Nesse segundo capítulo, como mencionado, cada entrevista foi transformada numa narrativa individual. Aqui a biografia, a experiência escolar e os projetos de cada sujeito são apresentados de forma descritiva. São nove narrativas, batizadas com nomes fictícios de modo a resguardar a identidade dos jovens participantes da pesquisa. Por mais que os números possam dar substância quantitativa, acredita-se que a verbalização, a fala e os dizeres dos sujeitos reverberam além da capacidade de escuta de um único ouvinte-pesquisador. Desta forma, ainda que a pesquisa seja de um pesquisador e seu orientador, privilegiar a fala, por meio das narrativas, foi uma opção na tentativa de manter vivo o discurso do sujeito da pesquisa e abertura para outras possíveis significações e interpretações qualitativas. Por fim, no terceiro capítulo, de natureza interpretativa, intitulado: *Uma possível leitura a partir da escuta dos projetos de futuro de jovens da EPTNM da RFEPCT*, busca-se uma articulação entre as bases conceituais estabelecidas no primeiro capítulo e as narrativas contidas no segundo capítulo. Procura realizar, sob a perspectiva do referencial teórico, uma possível leitura a partir das narrativas juvenis a respeito das experiências na EPTNM e dos projetos de futuro dos jovens atendidos pelas políticas públicas de inclusão social.

## **1 SOBRE O TEMPO, JUVENTUDES, ENSINO MÉDIO, EXPECTATIVAS E PROJETOS DE FUTURO**

O presente capítulo foi elaborado a partir de referências bibliográficas e sua função na dissertação é a de fazer um entrelaçamento entre tempo, juventudes, escola e projetos de futuro. Salienta a mudança que se deu na maneira de organizar o tempo (passado, presente e futuro), e dar-lhe sentido, inaugurado na modernidade, e aponta para outra forma que cresce na contemporaneidade em face da incerteza e insegurança dos indivíduos em relação ao futuro. Aborda, a partir da análise das perspectivas dos jovens e de seus projetos de futuro, os desafios que se apresentam para escola e para juventude, diante do instável e delicado equilíbrio diante dos permanentes conflitos de interesses, entre indivíduo, Estado e mercado – Sujeito, Sociedade e Economia. Aponta para a relação que se pretende aprofundar do jovem com o tempo, suas expectativas e as possibilidades do campo em que se insere, por meio da análise dos projetos de futuros. Procura introduzir a problemática do projeto de futuro e sua relação com as experiências, expectativas e campo de possibilidades de um público jovem específico, atendido pelas políticas públicas por meio das cotas, considerando sua presença na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e sua trajetória na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) como abertura de um espaço para promoção do sujeito, como individualidade, na sociedade, para o mundo do trabalho e, não apenas, para o mercado de trabalho.

### **1.1 Sobre o tempo, juventudes e ensino médio**

Se o futuro<sup>1</sup> é algo inevitável a todo aquele que se encontra no tempo presente, por mais trágicas que possam ser as perspectivas, há em contraposição um esforço para que o futuro seja o melhor possível.

---

<sup>1</sup> “Quando alguém viveu um bom tempo em determinada cultura e fez esforços frequentes no estudo de suas origens e do percurso de seu desenvolvimento, chega o dia em que também sente a tentação de voltar o olhar na outra direção e perguntar qual o destino que aguarda essa cultura e por quais transformações ela está destinada a passar. Logo notará, porém, que o valor de semelhante investigação será depreciado de antemão por vários fatores. Sobretudo pelo fato de haver apenas poucas pessoas que possam abranger a atividade humana em todos os seus desdobramentos. Para a maioria tornou-se necessária a limitação a um único ou a poucos campos do saber; quanto menos, porém, alguém sabe do passado e do presente, tanto mais inseguro será o seu juízo sobre o futuro. Também porque, precisamente em tal juízo, as expectativas subjetivas do indivíduo representam um papel difícil de avaliar; elas se mostram dependentes de fatores puramente pessoais de sua experiência particular,

Sem querer entrar fundo em questões filosóficas sobre as motivações do comportamento humano, há um razoável consenso em torno do fato de que em toda sociedade os indivíduos procuram controlar o sofrimento físico e psicológico, ou reduzindo-o a um mínimo suportável. (VELHO, 1999, p. 29.)

O sentido atribuído à ideia de tempo, logo de futuro, nem sempre foi a mesma ao longo da história. Assim se compreende que o modo de conceber e de viver o tempo não é um dado natural, “(...) mas uma dimensão sociocultural que vem se modificando com o suceder das gerações, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo social.” (LEÃO, 2011, p. 1.072).

A consciência temporal, ou regime de historicidade<sup>2</sup> em Hartog (2015), o modo de conceber e de vivenciar o tempo não é algo natural, mas, sim, social e sujeita a transformações. Portanto é algo que muda ao longo do tempo. Segundo Norbert Elias (*apud* LECCARDI, 2005, p. 37), “Trata-se, antes, de uma dimensão social que muda com a sucessão das gerações, de acordo com seus diferentes *habitus*, com as diferentes condições de desenvolvimento das sociedades nas quais elas vivem.”. Se na projeção de futuro do tempo-passado houve certo predomínio da tradição e do passado, a partir da modernidade (e de sua ênfase no progresso e na ideia de controle), realiza-se uma reviravolta, uma torção, um giro em que se muda totalmente o sentido de como se orientavam as perspectivas. Passa-se a privilegiar, não mais a tradição/passado, mas, sim, o futuro, que, por mais incerto que parecia, trazia abertura e expectativas de novas possibilidades.

Antes da modernidade prevalecia o peso da tradição nas projeções do futuro. Nessa época predominava a consciência/orientação temporal, na qual o futuro era simplesmente o que já se conhecia no passado. “A Igreja Romana tinha por princípio dominante manter sob seu controle todos os visionários. Segundo decisão do Concílio Lateranense (1512 a 1517), era preciso uma autorização da Igreja para o anúncio de visões do futuro.” (KOSELLECK, 2006, p. 25). Preponderava uma lógica cíclica, na qual o futuro seria a mera repetição do tempo-passado, não existindo maiores expectativas em relação ao futuro. As trajetórias já estavam previamente determinadas sem expectativas de variações. Nesse contexto o passado era o tempo a ser considerado, haja vista que o futuro seria a repetição do que ocorrera antes. O futuro era *certo* porque predominava a ideia de que já era dado a entender por aquilo que já

---

de sua atitude mais ou menos esperançosa em relação à vida, tal como lhe foi prescrita pelo temperamento, do êxito ou do fracasso.” (FREUD, 1927, p. 15).

<sup>2</sup> De acordo com o autor, “(...) um regime de historicidade é apenas uma maneira de engrenar passado, presente e futuro” (2015, p. 11). “É apenas a expressão de uma ordem dominante do tempo. Tramado por diferentes regimes de temporalidade, ele é, concluindo, uma maneira de traduzir e de ordenar experiências do tempo – modos de articular passado, presente e futuro – e de dar-lhes sentido.” (HARTOG, 2015, p. 139.)

se sabia do passado. Era o tempo da *Historia Magistra Vitae*, em que vigorava a ideia de que o estudo do passado deveria servir de lição para o futuro. Nessa época a dimensão temporal do passado tinha uma relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro.

Contudo, se a ideia de futuro continuasse sendo o que já se havia realizado, não haveria condições para maiores mudanças. De pouco adiantaria empenhar-se no presente, pois, o resultado seria o retorno do passado, cabendo apenas a resignação do sujeito ao seu destino. Segundo Sales (2016), a mudança é relativamente recente,

(...) a ideia moderna de futuro com a qual nos acostumamos – uma dimensão separada do presente e distinta do passado, controlável e planificável – nasce em uma época relativamente recente, entre os séculos XVII e XVIII, configurando-se até meados do século XX, com a afirmação da concepção linear do tempo na razão cultural europeia. (SALES, 2016, p. 77.)

Na modernidade a relação com o tempo-presente foi transformada, quando as expectativas com relação ao tempo-futuro deixaram de ser determinadas pelo tempo-passado. De acordo com Leccardi (2005, p. 38), “(...) na época moderna, o futuro torna-se o novo centro da práxis humana, a aposta, o risco, e o desafio com os quais é necessário defrontar-se (...) o futuro depende inteiramente do agir dos sujeitos.”. Nesta perspectiva, outra visão de mundo (Eídos) começa a ganhar espaço; o sujeito não seria mais necessariamente aquilo que o ligava no passado. O nascimento não seria mais algo determinante da trajetória e das possibilidades do sujeito. O sujeito torna-se aquilo que o futuro descortina de possibilidades e, com a modernidade, o futuro torna-se pura possibilidade. “Aqui, o presente não é apenas uma ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que ‘prepara’ o futuro.” (*Ibid.*, 2005, p. 35).

Se anteriormente o tempo presente era colonizado pelo passado, e predominassem poucas expectativas de mudança em relação ao futuro, com a modernidade o presente viu-se *livre e emancipado* para fazer suas escolhas. O presente daí em diante passou a orientar-se e ser regido pelo futuro, que abria um horizonte que convidava à mudança, ao progresso, enfim, a um novo espaço de experiência em que haveria de ter melhores condições para outras expectativas.

Tal lógica futurística mostrou-se abrangente o suficiente para que o tempo se tornasse dinheiro, de modo que o próprio tempo-presente passou a ser utilizado e racionalizado tal como se fazia com o dinheiro. De acordo com Leccardi (2005, p. 36), “(...) o tempo cotidiano é cuidadosamente investido e desfrutado de modo análogo ao dinheiro; é programado, e seu uso, racionalizado.”. O tempo-presente haveria de ser investido tal qual o dinheiro para se obter mais dinheiro, embora se saiba que o tempo que se tornou dinheiro, não mais se

reverterá novamente em tempo. Em um mundo guiado pela lógica do *Time is money*, qualquer movimento que contrarie tal lógica poderia ser visto como *nadar contra a corrente*.

Com a modernidade opera-se uma mudança na consciência temporal dos indivíduos. Para abrir as possibilidades de um futuro diferente era preciso desprendê-lo de sua excessiva dependência/subordinação com relação ao passado. Nesse sentido, a lógica do progresso, associada à ideia de controle, passa a dominar e impulsionar a transformação. O futuro não seria mais a repetição do passado; não seria mais cíclico, mas, linear, com início e fim. O homem, tomado de esperança, coragem e iniciativa, poderia tornar-se o que quisesse, dependendo dele, portanto, despender os esforços necessários para superar as condições internas e externas, portanto biopsicossociais, para alcançar seus objetivos e realizar suas expectativas. Nesta perspectiva, o futuro, de acordo com Leccardi (*apud* LEÃO, 2011, p. 1.072), “(...) é subtraído da dupla influência divina e natural, e submetido ao domínio humano. Abre-se, assim, tanto ao novo como ao incerto, a um futuro aberto. (...) O futuro, de modo análogo à história, não se repete: é o terreno do novo, do inédito, é um agente do progresso.”. Ainda segundo Leão (2011, p. 1.072) “(...) a noção de futuro aberto passa a exercer uma influência profunda nos esquemas culturais da modernidade, estando de alguma forma presente até hoje.”. Nessa mesma linha de raciocínio, conforme Sales (2016, p. 89), somente a esperança “(...) permite suportar a espera da chegada do futuro, não sendo possível qualquer ação transformadora no mundo sem a esperança de um possível futuro.”.

Diante de toda essa possibilidade de escolha, a única que não se pode fazer é exatamente deixar de escolher. “Ouse saber! Ouse empregar teu próprio entendimento!”, exortará Kant (2010) para encorajar os homens em face da inércia e da covardia para servirem-se do próprio entendimento para dirigir sua própria vida sem maiores intervenções e direção alheia. Koselleck (2006, p. 25) destaca o famoso discurso de Robespierre sobre a constituição em 1793, em que este declarava: “É chegada a hora de conclamar cada um para seu verdadeiro destino. O progresso da razão humana preparou esta grande Revolução, e vós sois aqueles sobre os quais recai o especial dever de acelerá-la.”.

Neste contexto ganha destaque a autonomia do indivíduo: “(...) não mais sua posição definida, mas sua capacidade de projetar-se individualmente torna-se a fonte primária de identidade e o princípio organizador da biografia.” (LECCARDI, 2005, p. 42). Não sendo mais o futuro cópia do passado e, não estando determinado *a priori*, o homem torna-se o responsável por seu futuro e por suas escolhas, mesmo muitas vezes desconsideradas suas condições históricas, sociais e materiais de existência para realização de seus projetos e expectativas. Ao mesmo tempo em que se liberta de certo determinismo social, representado

pela ideia da tradição, o indivíduo torna-se sujeito das próprias escolhas e passa a ser responsável por elas e por aquilo que lhe acontece.

De acordo com Leccardi (2005), pode-se dividir a modernidade em duas: a primeira estende-se do início da modernidade industrial, entre os séculos XVII e XVIII, até início do século XX, em que o futuro é concebido como algo aberto, em que predomina a lógica do progresso associada à ideia de controle:

Formulado pela filosofia iluminista, o conceito de *futuro aberto* exercerá, ao menos por dois séculos, uma influência profunda e difusa nos esquemas culturais da modernidade. Evaporada a ideia de um plano divino para o futuro, o devir aparece ligado, por um duplo fio, às escolhas e às decisões do presente. (LECCARDI, 2005, p. 41.)

Já a segunda modernidade ou modernidade contemporânea, marcada pela intensificação da globalização, pelo pluralismo de valores e pelo individualismo institucionalizado, o futuro passa a ser incerto, indeterminado e indeterminável. Com o fracasso das promessas da modernidade no que se referia ao futuro e que, por sua vez, acomodava as coisas no presente, começam a faltar no horizonte pontos que norteariam as trajetórias e os projetos de futuro.

Se antes dominava o futuro aberto, passível de colonização na direção de uma *terra prometida*, na contemporaneidade passa a ser indeterminado e indeterminável, governado pelo risco. Ou seja, o futuro foge do controle, gerando um sentimento difuso de alarme, associado a uma sensação de impotência. (...) Diante de um cenário marcado pelas incertezas e pelos riscos, a busca de sentido é transferida para o presente, num eixo temporal curto que tornaria possível o seu controle. (LEÃO, 2011, p. 1.074.)

Governado pelo risco e a impossibilidade da ideia de controle, a segunda modernidade tende a apagar-se, com a ideia de continuidade temporal e de projeto.

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, e com uma aceleração progressiva, essa vivência da incerteza transforma-se em um comportamento verdadeiramente defensivo. O futuro começa a ser mais temido que almejado; seu pensamento torna-se frequentemente, sempre que possível exorcizado. A expressão “crise do futuro” sintetiza bem esse difuso mal-estar. (POMIAN *apud* LECCARDI, 2005, p. 42.)

Diante da crescente incerteza com relação ao futuro (mudanças climáticas, crises econômicas, terrorismo, desemprego, novas formas de desigualdade social), tende a diminuir a sustentação daquilo que tradicionalmente esteve na base dos processos modernos de socialização, atuando como um regulador no que tange à satisfação dos impulsos individuais.

Se já não há mais garantias de que o futuro seja melhor, faltam razões para convencer os que se encontram no presente de adiarem a satisfação de impulsos individuais, o que remete a algumas questões do tipo: o que faz às vezes das promessas de um futuro melhor para implicar os novos jovens nos processos de socialização e conterem seus impulsos hedonísticos ou nos termos de Leccardi (2005) ao “diferimento das recompensas”? Quanto do tempo-presente os jovens estão dispostos a investir ou têm despedido para o tempo-futuro?

Na contemporaneidade em que predominam a incerteza e a impossibilidade de controle do futuro, constata-se que a modernidade não conseguiu cumprir as promessas que fez para o futuro no passado. Sem o peso da tradição do passado e sem alcançar as promessas fomentadas pelas ideias de controle e progresso, sinalizadas na modernidade para o futuro que se descortinava, o presente contemporâneo é vivido de forma inédita segundo Hartog (2015). Nessa mesma linha de pensamento Leccardi (2005) argumenta que, com o aumento da incerteza para além de certo limiar e quando o imediatismo se torna parâmetro de avaliação das ações, não só parece pouco sensato adiar satisfações para investir num futuro em longo prazo como se diminui a tolerância às frustrações.

Com efeito, quando a incerteza aumenta para além de certo limiar e se associa não apenas com a ideia de futuro, mas com a própria realidade cotidiana, pondo em causa a dimensão do que é considerado óbvio, então o “projeto de vida” tem seu próprio fundamento subtraído. Além disso, quando a mudança, como ocorre em nossos dias, é extraordinariamente acelerada, e o dinamismo e a capacidade de *performance* são imperativos, quando o imediatismo é um parâmetro para avaliar a qualidade de uma ação, investir num futuro a longo prazo acaba parecendo tão pouco sensato quanto adiar a satisfação. (LECCARDI, 2005, p. 36.)

Quando o futuro perde a centralidade entre as preocupações do sujeito, quando a descrença e a incerteza com relação ao futuro se tornam mais intensas, o presente ganha espaço e predominância. “Nessa perspectiva, não mais o futuro, mas o presente mais próximo tornar-se-ia o novo tempo da ação (...) a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, *inclui e substitui* futuro e passado.” (LECCARDI, 2005, p. 45).

Aumenta-se, assim, a tendência a não se projetar mais fora do tempo-presente (LECCARDI, 2005; DAYRELL, 2007; LEÃO, 2011). O presente, onipresente, ou o presentismo (*sic*), conforme Hartog (2015), é no máximo estendido a uma projeção curta o suficiente para não perder de vista a garantia de retorno correspondente ao empenho e esforço empreendido no aqui e agora. “Essa pulverização da experiência do tempo – é quase inevitável – conduz a uma atenção especial em relação ao presente, a única dimensão do

tempo que é frequentada sem desconforto e sobre a qual a atenção se detém sem dificuldade” (LECCARDI, 2005, p. 45). Neste cenário as ações são realizadas com intenções mais curtas, pois estão voltadas para o tempo-presente e, não, para o tempo-futuro. “O presente tornou-se a dimensão temporal que parece dominar na elaboração de projetos de vida, com arcos temporais mais curtos, na forma de um presente estendido.” (LEÃO, 2011, p. 1.078).

Assim como ocorreu na modernidade, em que uma perspectiva futurista suplantou a passadista, na contemporaneidade um novo deslocamento no centro de gravidade parece ocorrer em que a de visão futurista é substituída por outra de perspectiva *presentista*, em que “(...) um espaço temporal que bordeja o presente suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo.” (LEÃO, 2011, p. 1.074).

Desse modo percebe-se que nem mais o passado – com a ideia da tradição – como na antiguidade, nem mais o futuro – com a ideia de progresso – como na modernidade, exerce predominância orientadora para o presente, que como dito é vivido de forma inédita. Eis a nova semântica do futuro no século XXI, diante da qual se destacam desdobramentos sobre os jovens como um tipo de sujeito particularmente sensível dessas transformações. Principalmente se levando em consideração sua condição de transitoriedade e sua busca por referências mais estáveis no tempo, que lhe possam auxiliar a superar a posição de volatilidade em que se encontra. Conforme Dayrell (2003, p. 2 ),

Em nosso cotidiano nos deparamos com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a que enxerga a juventude em sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, a confirmação do sentido das suas ações no presente. Sob essa ótica, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não se chegou a ser* (Salem, 1986), negando o presente vivido.

Ao se levar em consideração a perspectiva dos jovens, tendo em vista que também se encontram num momento de grandes transformações de ordem biopsicossociais e de certa forma em busca de referências para a construção de suas identidades, acredita-se poder encontrar subsídios para melhor compreender os efeitos das mudanças estruturais relativas à forma de conceber e articular as experiências do tempo e de dar-lhe sentido. Conforme Leccardi (2005, p. 53), “(...) em um período histórico de crise do futuro (e de crise da

concepção da juventude como transição para a vida adulta *tout court*<sup>3</sup>), delinea-se um novo ‘estado de ânimo’ juvenil<sup>4</sup> em relação ao tempo.”. Para esta autora, a

(...) maior parte dos jovens, moços e moças, em resposta às condições sociais de grande insegurança e de risco, encontra refúgio, sobretudo em projetos de curto ou curtíssimo prazo, que assumem o ‘presente estendido’ como área temporal de referência. Reagem ao “tempo curto” da sociedade da aceleração com projetos *sui generis*, que se expressam sobre arcos temporais mínimos e que, por isso mesmo, parecem extremamente maleáveis (LECCARDI, 2005, p. 52.)

Trata-se, portanto, de um sujeito que em razão de suas peculiaridades se distingue dos demais, pois vive na interseção de duas referências distintas, assim como o tempo presente. O jovem é aquele que já não é mais infantil e dependente do controle alheio como era antes, no entanto ainda não se tornou adulto o suficiente para dirigir-se a si mesmo de forma independente e autônoma. Por esta razão, a juventude torna-se um público mais sensível às mudanças que ocorrem na sociedade:

Nesse sentido, a juventude pode ser vista como uma ponta de *iceberg*, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos. Tais mutações interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos. (DAYRELL, 2007, p. 1.114.)

Diante da crise do futuro, não só o presente perdeu sua fundamentação como dimensão de preparação (ponte) para o que virá depois, mas tudo aquilo que de certa forma se fundamentava nessa perspectiva. A escola em nível institucional viveria, assim como o jovem em nível individual, dilemas semelhantes em virtude da insustentabilidade das promessas de progresso no futuro. Com a frustração das promessas da modernidade, a escola é interpelada em suas prerrogativas de preparar a nova geração para tal futuro. Assim, a própria juventude, como etapa de transição para a vida adulta e a escola, como instituição privilegiada de preparação para o futuro, têm abaladas suas estruturas. Diante da nova semântica relativa ao tempo, em que se acredita ser o jovem o mais sensível aos seus efeitos, outras questões são trazidas, como as suscitadas por Leão (2011) e Sales (2016) relativas à escola, principalmente

---

<sup>3</sup> Expressão francesa que significa: sem mais; só isto; sem haver nada a acrescentar; simplesmente; somente.

<sup>4</sup> “(...) a ideia de condição juvenil, do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. (...) Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida... e o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais.”. (DAYRELL, 2007, p. 1.108.)

quando se leva em conta a influência que ela exerce, em razão de sua condição privilegiada como meio tradicionalmente responsável pela formação/socialização das novas gerações:

Em que medida a escola, o ensino médio, vem contribuindo para que estes jovens elaborem seus projetos? Ela contribui para que eles se conheçam mais, construam uma identidade positiva e conheçam o campo de possibilidades onde se encontram inseridos? Em que medida a escola vem contribuindo para uma inserção social mais qualificada destes jovens como cidadãos? (LEÃO, 2011, p. 1.080.)

Em uma sociedade em crise, desemprego, subemprego, mercado volátil, instabilidades, há lugar para sonhar e projetar futuro? A escola estaria criando falsas expectativas naqueles jovens? Até que ponto a escola estaria levando aspirações incompatíveis com as reais oportunidades? (SALES, 2016, p. 71.)

A ideia de futuro, inaugurada na modernidade, parece ser o que legitimava a razão de ser da escola e é o que parece vigorar ainda hoje. Como instituição voltada para o futuro e responsável pela preparação dos homens e mulheres do amanhã, a escola torna-se um investimento que teria seu sentido no presente ligado à expectativa de algum retorno no futuro, haja vista o adiamento de recompensas que exige no presente. Nessa perspectiva a escola necessitaria, a princípio, mesmo diante da crise relativa ao futuro, não ser esvaziada desse sentido ou encontrar outras razões para ser.

Mas para esse mecanismo funcionar, é necessário que a família e o jovem acreditem que a frequência escolar no presente signifique de fato uma preparação para um futuro melhor. Seria essa crença que possibilitaria a internalização de uma disciplina necessária para “suportar” a frequência escolar. (DAYRELL, 2016, p. 412.)

Diante de um cenário em que não há mais garantias de futuro para os adiamentos das recompensas, aquilo que se faz na escola no tempo presente se torna apenas instrumentação para possíveis oportunidades que podem não mais ocorrer. “Nota-se um claro sentimento de resignação ante a impossibilidade da escola de ser algo distinto daquilo que atualmente é.” (DAYRELL, 2016, p. 421). Portanto, não seria improvável pressupor que, acaso o jovem-sujeito, diante de uma escola distante de suas necessidades e interesses, ou que não consiga projetar no futuro alguma recompensa maior ou equivalente aos esforços a serem realizados, apresente dificuldade em encontrar sentido para sua frequência escolar e se desmotive, resista, desista e, por consequência, venha a evadir-se da escola.

De acordo com Dayrell (2007), a relação da juventude com a escola tem sido alvo de debates, mas o problema não se reduziria como sugerem algumas análises lineares, apenas ao

desinteresse dos jovens e seu suposto caráter hedonista, como afirmam os professores, nem apenas à escola, que estaria distante da realidade cotidiana e dos interesses de seus frequentadores, como dizem os jovens. A hipótese do autor é que as tensões na relação entre o jovem e a escola na contemporaneidade “(...) são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços.” (DAYRELL, 2007, p. 1.106).

A hipótese sugerida pelo autor faz crer que, em razão da imersão em que ambos se encontram em relação às transformações estruturantes mais profundas de ressignificação do tempo e espaço que vem ocorrendo na sociedade ocidental, acabam culpando-se mutuamente. Em face da dificuldade da escola em responder e corresponder aos desafios da inserção social dos jovens e na superação das desigualdades sociais, escola e jovem parecem atribuir um ao outro a responsabilidade pela situação “(...) gerando um círculo vicioso do qual é o jovem aluno que tende a sair perdendo.” (DAYRELL, 2016, p. 418). Diante da crise que parece instaurar-se entre a escola e a juventude, tanto professores quanto alunos se perguntam sobre o papel, a função e sobre o lugar que a escola ocupa na socialização dos jovens. Assim, em especial para as escolas de ensino médio apresenta-se, segundo Leão (2011, p. 1.082), “(...) o desafio de se constituírem em uma referência, na qual os jovens possam ter acesso a reflexões, informações, habilidades e competências, dimensões importantes para a construção dos seus projetos de vida.”

Do ponto de vista familiar, é possível afirmar, a partir de Sales (2016, p. 71), que principalmente aquelas famílias de origens mais humildes alimentam a crença de um futuro melhor, diante das expectativas de ingresso no mercado de trabalho, por meio da educação escolar: “Dessa forma, os pais e as mães têm na escola a crença de que seus filhos terão um futuro melhor que o seu, e que seguirão profissões diferentes das suas: pedreiros, serventes, pescadores, domésticas.”

A autora também chama a atenção para o discurso frequentemente veiculado pela mídia, pelos políticos, pela família e pela escola de que a formação escolar seria determinante para que os jovens pudessem conseguir um emprego bom. A autora ressalta que, além de muito recorrente, esse discurso acaba reforçando a ideia de que o esforço individual seria suficiente para garantir a inserção no mercado de trabalho:

Propaga-se que a chance de arranjar um emprego será aumentada pelo simples fato de as pessoas disporem de um maior capital cultural ou de uma melhor qualificação; oculta-se o fato de que a subordinação de nossa

economia não abre possibilidades de geração de novos postos de trabalho. (SALES, 2016, p. 85.)

Para ela a insistência nesse discurso mercadológico por parte da escola e seus atores acaba dificultando a elaboração de outros sentidos para frequentá-la. Ao ficar restrita a função de certificação, limitam-se o surgimento e a abertura de outros espaços, experiências e atividades diversas de viés mais amplo no cotidiano escolar e menos ainda para questões subjetivas relativas ao universo dos jovens que a procuram:

Esse discurso, presente também entre enunciados de muitos professores, expressa uma visão do senso comum que apresenta a escola como uma promessa de futuro, reduzindo a sua função à dimensão da certificação e conseqüente inserção no mercado de trabalho, quase sempre vistas de forma mecânica, linear. Como já afirmamos, imersos nessa compreensão, os jovens apresentam dificuldades de elaborar um sentido para a frequência escolar no presente. (DAYRELL, 2016, p. 416.)

Diante das discussões sobre se pessoas com maior escolaridade compõem uma economia desenvolvida ou se uma economia desenvolvida proporciona pessoas com mais escolaridade, ainda que se constate que o desenvolvimento em educação escolar resulte em desenvolvimento, não apenas econômico, mas, também, social, prevalece o interesse econômico sobre o social, ou seja, do mercado de trabalho sobre o mundo do trabalho. Nesse sentido, o ensino voltado para o mercado de trabalho sobrepõe-se a uma concepção de educação mais generalista e de viés mais crítico ou humanista. Sob o ponto de vista dos economistas, Souza (2012, p. 24) destaca:

(...) investir em educação, isto é, no motor da formação do capital humano, apresenta aspectos semelhantes à escolha de investir diretamente na produção de capital físico. Capital humano e capital físico são *input* de produção: incrementando-os de modo oportuno, verificam-se efeitos produtivos semelhantes.

Apesar da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pelo Conselho Nacional de Educação, em 2012, em que se enfatiza a formação humana mais ampla do jovem, reforçando a importância da formação para o mundo do trabalho, é a influência do mercado de trabalho que parece orientar a direção e o sentido e determinar o ritmo da escola. “Essa é a nova ética que subjaz à ideologia da empregabilidade e que, em linhas gerais, significa um esforço por parte do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade ou o mercado oferecem.” (SALES, 2016, p. 85). Ao definir a preparação profissional para o mercado de trabalho como sua função exclusiva, a escola parece estar em

boa parte voltada para corresponder às demandas e expectativas econômicas em detrimento a outras sociais, reduzindo-se a uma lógica mercantil. Nessa perspectiva a educação torna-se uma mercadoria a ser percebida e consumida como coisa, quando o que ganha relevância é acumulação de títulos e, não, o compartilhamento de saberes ou a troca de experiências:

Nesse sentido, tanto a educação quanto o trabalho perdem seus significados intrínsecos. A educação deixa de ser vista como espaço de compartilhamento com as novas gerações dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Perde seu caráter humanizador. Torna-se mercadoria a ser consumida, que possibilitaria um consumo mais ampliado no futuro. (DAYRELL, 2016, p. 421.)

Tal tendência, segundo Sales (2016, p. 72) favoreceria apenas a um grupo mais restrito, o que, por sua vez, acaba desvirtuando não só a função como a própria imagem relacionada à escola como meio de transformação social e sua pretensa intenção de combate às desigualdades: “Nessas condições, as escolas tornam-se espaços para reprodução das desigualdades sociais e culturais, porque o conhecimento repassado para os jovens é organizado para satisfazer aos interesses de um grupo hegemônico.”

Não se quer dizer com isto que a escola não deva preparar o jovem para o mercado de trabalho, mas que a redução do foco da educação a esta dimensão restringe o universo das experiências e possibilidades, principalmente considerando que a formação e a qualificação escolar não são garantia de emprego, como insiste em ser reproduzido pelos discursos oficiais. Na verdade, conforme Sales (2016, p. 78), “(...) é no mínimo pouco crítico acreditar que o processo de escolarização, por si só possa garantir a inserção futura no mercado de trabalho. (...) Sabe-se, hoje, que essa equação está longe de ser verdadeira.”

No cenário atual de desenvolvimento tecnológico e técnico, percebe-se paradoxalmente um modo de funcionar que coloca em xeque a racionalidade dos estilos de vida predatórios diante dos limites da sustentabilidade. Em virtude da incapacidade de controlar a compulsão pelo consumo e mais ainda, estimulado pelo sistema econômico capitalista, cada vez mais globalizado, surge uma espécie de autofagia, em que se evidencia uma pulsão e gozo mortíferos, diante dos quais não se percebe reação de estranhamento, mas, sim, de resignação e conformismo.

Com o desenvolvimento industrial, tecnológico, a sociedade vê-se questionada sobre sua finalidade, projetos e expectativas, assim como os indivíduos que a compõem com seus sonhos e desejos. Isto porque, com as inovações das tecnologias, estão sendo cada vez mais superados os limites das condições físico-biológicas do homem, sem, contudo, alterar seus

trágicos destinos civilizatórios, ou seja, o frequente mal-estar decorrente do delicado equilíbrio entre os interesses pessoais e coletivos (o indivíduo e seus impulsos hedonísticos *versus* a civilização e suas exigências de adiamento das satisfações individuais). Enquanto indivíduo e sociedade tentam encontrar uma acomodação conveniente que traga felicidade, surge, em paralelo, uma nova força que imprime novas pressões sobre ambos.

As novas técnicas, a informatização, a automação e a robótica permitem produzir cada vez mais com menos. Diminuem-se o tempo de produção, o esforço manual e o custo com a mão de obra, mas nem por isso se percebe diminuírem as desigualdades sociais, a miséria, a fome e a violência. Por detrás do desenvolvimento tecnológico, parece vigorar cada vez menos a preocupação com o mundo do trabalho do que com o mercado de trabalho em que prevalece o predomínio do retorno econômico sobre o social. Assim tem ganhado maior importância e relevância a perspectiva do *homo oeconomicus*, em que o interesse pela produção e o consumo são priorizadas em detrimento de outras relativas ao bem-estar coletivo.

Surge, assim, outra dimensão deste mal-estar, outra disputa mais robusta, talvez, porque realizada, não mais, a partir de indivíduos, mas, entre atores como Estado e Mercado, em que se conflitam interesses de ordem social e econômica. Situação em que parece clara na estratégia econômica (mercadológica) a valorização do individualismo, pois daquilo que se vale o indivíduo no conflito contra o social (civilização), aquela faz eco para sustentar o que discorda do discurso social. O conflito de interesses entre tais instâncias parece evidente. Mas a predominância de um em relação aos demais inevitavelmente implica em algum tipo de constrangimento às pretensões dos outros, o que, por sua vez, exige uma permanente negociação para tornar mais equilibrada a relação entre sujeito, sociedade e economia.

É possível perceber, considerando as mutações relativas ao tempo e espaço, conforme apontadas pelos autores, os desdobramentos numa espécie de efeito cascata que desembocam e se expressam na relação do jovem com a escola. De uma perspectiva do macro ao micro verifica-se o enfraquecimento da influência do tempo futuro sobre o presente. Por sua vez, se o tempo vindouro não é capaz de inspirar confiança e de gerar o retorno esperado em decorrência do tempo comprometido no presente, não se haveria de estranhar que as condutas dos mais variados sujeitos, institucionais ou individuais, ficassem mais restritas ao curto prazo, haja vista a incerteza e a falta de expectativa em longo prazo. Assim não seria impróprio pressupor que às sociedades e aos seus governos comecem a faltar argumentos para convencerem seus cidadãos e a si próprios de que o futuro seria melhor se se investir em

projetos com objetivos em longo prazo, bem como de viés mais sustentáveis, sociais ou coletivos, ou ainda menos individualistas ou egoístas.

Enfraquecida a ideia, muito veiculada na modernidade, de progresso e de um futuro melhor, a escola, como instrumento institucional utilizado como meio para essa finalidade e, também sustentada neste princípio, tem encontrado dificuldades para sustentar por si mesma as justificativas para o adiamento das satisfações – condição fundamental e necessária à socialização, e, a uma convivência mais colaborativa, cooperativa e solidária, ou mesmo, menos egocêntrica e competitiva.

Para Dayrell (2007, p. 1.118) “(...) a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar se torna parte do problema que ela propôs resolver.”. Portanto, a escola também se encontraria numa situação em que poderia ser considerada pressionada de ambos os lados, tanto dos jovens a quem se dirige – e seus interesses pessoais –, quanto do Estado a que representaria – e seus interesses ora sociais ora mercantis –, quanto do mercado – e seus interesses econômicos –, que requer mais capital humano para a manutenção da competitividade, cada vez mais globalizada.

Nesse sentido, apesar de conflitante numa análise micro, até por causa de sua convivência mais próxima e intensa, a relação entre jovem, escola e professores pode ser considerada expressão desses conflitos de interesses mais gerais (individuais *versus* sociais; sociais *versus* mercadológicos), que ainda não se acomodaram satisfatoriamente, mas, pelo contrário, parecem intensificar-se e fazendo-se expressar não raramente em discursos de ódio e manifestações de violência. Na verdade, dependendo da perspectiva em que se consideram os níveis desses conflitos de interesses, poder-se-ia dizer que escola e jovem estariam em algum momento do mesmo lado. A escola, como instituição intermediadora do indivíduo com a civilização, ou melhor, do novo sujeito com a sociedade, também vive um dilema entre preparar para o mundo ou para o mercado. Demonstrando que segue aberto o debate acerca da identidade do ensino médio ao persistir a dicotomia entre a formação geral *versus* formação profissional. Ou seja, se propedêutico com vistas ao ensino superior ou profissionalizante objetivando a preparação para o mercado de trabalho, que remete àquilo que Frigotto (2007, p. 1.131) já apontava quando se referia à natureza do projeto societário da burguesia brasileira, que, não necessitando da universalização da escola básica, reproduz, segundo ele, “(...) por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e

adaptado às necessidades do capital e do mercado.”. Situação esta que se pode relacionar com a afirmação de Hannah Arendt (1979, p. 73), quando diz que “(...) podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até o fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tornemos mais educados.”. Enquanto o aluno, diante da escola, tenta encontrar um equilíbrio entre seus interesses individuais e as obrigações escolares, a escola, por sua vez, tenta equalizar interesses sociais e econômicos (Estado e Mercado). Contudo, a escola encontrar-se-ia mesmo entre conflitos de interesse e pressões, em melhores condições, quando comparada aos jovens, para fazer frente e propor mudanças, razão pela qual se espere dela a iniciativa para tanto.

Numa breve retrospectiva, Dayrell (2007) relembra que, no Brasil, a partir da década de 1990, o ensino médio teve uma expansão significativa, em que passou a receber um público mais heterogêneo do que o de costume. Nessa época também ocorreu uma migração dos jovens das classes mais altas para as escolas de ensino médio da rede particular, o que diminuiu o poder de pressão das escolas públicas por melhor qualidade. Em 2012, 22 anos depois, o mesmo movimento e desafio chegaram à RFEPCCT, que passou a receber, por meio da reserva de vagas, um público marcado por semelhantes condições. Mesmo não negando os avanços relativos aos acessos, quantitativamente mensuráveis, a escola ainda demonstra que não se redefiniu a ponto de abrir uma via de diálogo com esses novos sujeitos, de modo a contemplar não só o jovem por trás do aluno, mas, também e na medida do possível, as suas complexas realidades. Diante de tal quadro, um primeiro passo para a escola deveria perguntar-se, conforme sugere Dayrell (2007, p. 1.125), se:

(...) ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais.

Todas essas questões e dificuldades pertinentes à relação das juventudes com a escola tornam-se ainda maiores quando se levam em consideração os jovens pobres, que não dispõem de recursos adequados para dedicar-se plenamente aos estudos. Os alunos de camadas de renda mais baixa têm, segundo Velho (1999, p. 22),

(...) não só, em princípio, maiores dificuldades para obter um desempenho satisfatório, como não dispõem dos recursos e apoio que os de camadas mais altas têm fora da escola. (...) para uma família que vive em situação de penúria pode ser pouco importante a reprovação do filho na escola

comparada com sua necessidade de dispor de mão de obra para atender às necessidades mais elementares de sobrevivência.

Muitas vezes se encontram imersos em constrangimentos estruturais e enfrentam realidades marcadas pelas insuficiências de condições tanto materiais quanto simbólicas e culturais, que acabam por diminuir suas margens de manobras:

Para a grande maioria desses jovens, a transição aparece como um labirinto, obrigando-os a uma busca constante de articular os princípios de realidade (que posso fazer?), do dever (que devo fazer?) e do querer (o que quero fazer?), colocando-os diante de encruzilhadas onde jogam a vida e o futuro. (DAYRELL, 2007, p. 1.114.)

Em especial para estes jovens, “(...) o horizonte temporal ainda era mais curto: queriam o que já vivenciavam no presente, se resignando com esta realidade, sem vislumbrarem outras possibilidades para si mesmos ou se proporem a superar os desafios além daqueles que surgem no cotidiano.” (LEÃO, 2011, p. 1.077). Por outro lado, como era de se imaginar, quanto mais diversos os jovens que chegam à escola, maior os desafios que são postos a ela, principalmente considerando suas experiências, contextos e condições sociais. Isso se torna mais complexo, sobretudo nas escolas em que se percebe prevalecer, segundo Dayrell (2007, p. 1.119), “(...) uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna”, com certa tendência homogeneizante, que insiste em naturalizar a condição de aluno, desconsiderando o jovem e as suas particularidades/singularidades, como se fosse possível para a este, ao passar pelo portão da escola, não mais ser acompanhado das questões que compõem suas realidades de vida para dedicar-se exclusivamente à rotina escolar de forma disciplinar, obediente, regular e eficaz.

Enquanto a escola se repensa e tenta (re)encontrar e reelaborar seu papel e função como instituição mediadora da juventude e o mundo, em especial os jovens pobres demandam e esperam mais do que a certificação e a escolarização para elaborar seus projetos de futuro. Os jovens, de acordo com Dayrell (2007, p. 1.124), ao contrário da escola,

(...) já experimentam na pele o descentramento das instituições e demandam mais. Demandam redes sociais de apoio mais amplas, como equipamentos de lazer e cultura nos seus bairros, além de políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais.

Conforme Sales (2016), a carreira profissional de um jovem não mais segue uma linearidade pré-determinada, contínua e previsível, que supostamente iria da formação

escolar, preparação profissional, inserção no mercado de trabalho numa profissão bem remunerada, constituição de uma família. Atualmente tal trajetória, na verdade, mais parece uma exceção do que a regra, fato este já destacado por Dayrell (2007, p. 1.113), quando afirmava que, no Brasil, se pode dizer que “(...) o princípio da incerteza domina o cotidiano dos jovens, que se depara com verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser ziguezagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado.”.

Diante de um futuro incerto e da insuficiência dos mais variados recursos (econômicos, sociais e culturais), os jovens valem-se daquilo de que dispõem ao seu alcance no momento para elaborar seus projetos. Acaba-se invertendo a lógica, na qual a partir do projeto se buscam os meios e as ferramentas para sua realização. O que leva Dayrell (2007, p. 1.113), em referência a Pais (2003), “(...) a caracterizar esta geração como ‘ioiô’, numa rica metáfora que traduz bem a ideia da vida inconstante das gerações atuais.”. Enquanto Sales (2016, p. 74), por sua vez, faz uma analogia da vida dos jovens com a vida circense, os quais, entre acrobacias e em uma corda bamba, tentam domar animais para não ser engolidos. Assim, os jovens organizam e realizam seus projetos de acordo com a disponibilidade das condições e ferramentas que lhe aparecem no momento, lembrando aquilo que Leccardi (2005) referindo-se a Lévi-Strauss chamou de *bricoleur*:

(...) aquele que executa um trabalho com as próprias mãos empregando instrumentos distintos daqueles usados por um profissional. Observando-o, o que chama a atenção é sua capacidade de adaptar-se aos materiais disponíveis, de construir passo a passo o equipamento necessário. (LECCARDI, 2005, p. 46.)

Diante de condições materiais de existência desfavoráveis – evidenciadas pelas posições que o Brasil vem ocupando nos relatórios divulgados pelas Organizações das Nações Unidas<sup>5</sup>, referente à desigualdade social no mundo – a inserção dos jovens no mercado de trabalho no Brasil dá-se de forma precoce, muitas das vezes em condições de informalidade na tentativa de garantir um mínimo de recursos para o lazer, o namoro e o consumo, comuns a essa fase da vida. De acordo com Sales (2016), essa é uma realidade vivida por uma parcela significativa da população juvenil brasileira, em que se verifica que “(...) de cada dez jovens, sete estão no mercado de trabalho informal e precário.” (NOVAES *apud* SALES, 2016, p. 87).

---

<sup>5</sup>O Brasil é o décimo país mais desigual no mundo de acordo com o jornal “O Globo”, publicado em março de 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/brasil-o-10-pais-mais-desigual-do-mundo-21094828>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

Em face dos obstáculos e da dificuldade para se encurtar a travessia da transição para a vida adulta e tudo o que se espera dela em termos de expectativas de emprego, renda, estabilidade e previsibilidade parece não restar opção a não ser prolongar a condição juvenil, caracterizada pelas inconstâncias e volatilidades, levando muitos jovens, de acordo com Pais (2006), a perceberem a certificação escolar como uma aposta, uma espécie de cheque pré-datado, sem liquidez no presente, e sem garantias de resgate no futuro.

Considerando que a juventude brasileira não desfruta a moratória em relação ao trabalho, como é comum aos jovens nos países europeus e, mesmo, aos ricos brasileiros (DAYRELL, 2016), pode-se inferir que se estende uma situação em que se permanece mais tempo em condições incertas, inseguras, em que se tornam mais comuns e intensos os sentimentos de angústia e ansiedade. Assim, verifica-se que não se estende o tempo de juventude àquilo a que ela poderia remeter ao seu caráter supostamente hedonista e de menores preocupações. Pelo contrário, estende-se a condição juvenil àquilo a que ela remete ao caráter de transitoriedade, marcado pela incerteza e pela insegurança de que não se é nem uma coisa nem outra. Dilata-se o tempo de transição, como se alargassem as margens de um rio. “De fato assiste-se, na sociedade contemporânea, a um prolongamento da condição juvenil onde os caminhos escolares são mais longos, há um retardamento da inserção no mercado de trabalho formal, o acesso à casa própria é difícil, o casamento é mais tardio.” (SALES, 2016, p. 85).

Assim como na travessia, à la Guimarães Rosa<sup>6</sup> (2006), estando o jovem em tal situação, em que não tem perto nenhuma das margens que supostamente lhe poderia proporcionar alguma sensação de segurança, mas, justamente na terceira margem, ou seja, no próprio rio que se alarga, veem-se aumentar a sensação de desamparo e o sentimento de angústia. E nesse caso não seria exagero afirmar que a travessia, do período da juventude, para os que carecem de certo conjunto de recursos se torne mais tensa.

No entanto, apesar de abaladas as possíveis justificativas para um investimento escolar diante das incertezas no futuro relativas à conquista de um emprego, renda, mobilidade social ascendente, e, mesmo diante das frustrações relativas a um currículo escolar distante da realidade cotidiana e interesses dos jovens, a educação formal e escolar, além de incentivada pelas famílias de menor poder aquisitivo, especialmente pelas mães, não deixa de representar, segundo Sales (2016), uma possibilidade diante das incertezas. Pode-se afirmar no geral que:

---

<sup>6</sup> “A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?” (ROSA, 2006.)

(...) se configura uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente. (DAYRELL, 2007, p. 1.122.)

Dessa forma, ainda que predomine a incerteza com relação ao futuro, este, contudo, ainda se mantém aberto, indeterminado e indeterminável para o bem ou para o mal. A experiência escolar interposta e na condição de mediadora entre o novo sujeito jovem e o mundo em que ele se encontra precisa apresentar-se mais e ser reconhecida não só pelo seu valor de troca para o jovem, mas, como uma possibilidade de enriquecimento pessoal, essencial e necessária para a leitura e a compreensão crítica do mundo ao seu redor. Principalmente quando se leva em conta que a escolarização tem perdido seu *status* garantidor de um futuro melhor em termos estritamente mercadológicos. Nesse sentido a escola precisa, na medida do possível, aproximar-se da realidade dos alunos numa tentativa de, não apenas ouvir passivamente, mas, escutar ativamente o que eles dizem quando falam. Portanto requer uma atitude oposta à repetição e à passividade comumente cultuada em ambientes educativos. Necessita de iniciativa para construção de práticas pedagógicas inovadoras capazes de promover um jovem academicamente crítico e um cidadão ativo, autônomo, em contraposição a um aluno academicamente passivo e dependente.

Na busca da construção de sentido para frequentar a escola, cada jovem irá manifestar de forma diferente a tensão entre ser jovem e ser aluno, em virtude da articulação que virá a fazer entre seus interesses pessoais e as propostas curriculares ao longo de sua trajetória escolar rumo à elaboração de seus projetos de futuro. Afinal, como já mencionado “(...) o projeto de futuro imaginado e sonhado é ameaçado diante da realidade, o jovem procura se adaptar às circunstâncias mutáveis que fazem mudar o curso de sua vida.” (SALES, 2016, p. 77).

A situação ocorrida na modernidade remete à própria imagem descrita por Platão (2004) em sua alegoria sobre o mito da caverna, no livro VII de *A república*. Pode-se inferir que os sentidos ali mencionados não se referem estritamente aos relacionados ao sistema nervoso responsável pela percepção sensorial, mas, aos significados atribuídos às coisas; aos preceitos e fórmulas que são dados prontos aos sujeitos que os absorvem sem maiores críticas. Assim, a metáfora criada pelo filósofo grego na tentativa de provocar o desenvolvimento de conhecimento baseado na razão e, não, nos sentidos ainda ecoa nos dias atuais.

Desde quando as escolhas passaram a orientar-se pela ótica do futuro e o passado perdeu a hegemonia, abriu-se espaço para inovações, transformações, outras perspectivas e

expectativas<sup>7</sup>. Embora naquele momento histórico, ante o futuro aberto, mas, incerto, pudesse haver incertezas, predominava um sentimento positivo de liberdade e de esperança em que as promessas de progresso sustentavam os projetos de futuro. Aliás, incertezas é algo que se fará presente dali em diante, como um efeito do futuro aberto. Como mencionou Leccardi (2005, p. 42), “(...) no futuro aberto, liberdade e incerteza aparecem, com efeito, como as duas faces de uma mesma cabeça.”. A mudança de mentalidade a partir daquele instante criou condições de releitura das possibilidades e oportunidades, para as quais planejar o futuro se tornava a coisa certa a se fazer.

De modo semelhante ao que ocorreu no passado, cada novo sujeito é confrontado no seu próprio tempo a mover-se, a arriscar, a escolher, implicado que está a não poder deixar de fazê-lo. Desta forma, mesmo que o sujeito abra mão de exercer por sua própria conta a condução de sua vida e opte por deixar que outro o faça por ele, o que Kant (2010) irá nomear como menoridade, ainda assim estará fazendo uma escolha. Desse modo, projetar torna-se, em certa medida, uma tentativa de dar um sentido à experiência fragmentadora, uma espécie de mecanismo de defesa contra as incertezas relativas ao tempo que se abre à frente e também contra aquilo de que se quer afastar do passado. Assim, atribuir uma meta, mesmo que curta, poderia auxiliar no enfrentamento da incerteza e da insegurança no que se refere àquilo que está por vir:

Assim, o futuro aparece como um horizonte temporal subjetivamente influenciável, a disposição dos indivíduos como espaço de experimentação, e a projeção do tempo torna-se uma forma de controlar a incerteza do futuro através das próprias forças intelectuais. Construir o futuro significa se aparelhar para enfrentar a descontinuidade, sendo um equivalente moderno das práticas mágicas das sociedades arcaicas. (LEÃO, 2011, p. 1.073.)

Nessa perspectiva, o projeto de futuro de um sujeito será abordado como a forma pela qual ele(a) pretende organizar-se e preparar para viver a vida. No contexto desta dissertação entende-se por projeto de futuro a conduta organizada para atingir as condições necessárias para manutenção da vida que se tem ou daquela que se gostaria de ter. E, por projeto de vida, o que o sujeito espera alcançar quando obtidas as condições planejadas previamente em seu

---

<sup>7</sup> Koselleck (2006, p. 326) fará a seguinte relação: “Quanto menor o conteúdo de experiência, tanto maior a expectativa que se extrai dele. Quanto menor a experiência tanto maior a expectativa – eis uma fórmula para a estrutura temporal da modernidade, conceitualizada pelo ‘progresso’”. Em sua tese, o referido autor afirma que “(...) na era moderna a diferença entre experiência e expectativa aumenta progressivamente, ou melhor, só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então.” (*Ibid.*, 2006, p. 314).

projeto de futuro. Assim entendido, a vida dependeria de algumas condições práticas que o projeto de futuro pretenderia resguardar ou garantir.

Na interpretação de Leão (2011, p. 1.071), feita a partir de leitura de Schutz (1979), um projeto de vida “(...) seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida.”. Deste modo, um projeto de vida, um rumo de vida após escolhido, comporta projetos como ações concretas planejadas para atingir os fins específicos em relação ao futuro para gozo da vida que se pretende. Portanto, preparar-se para as condições e oportunidades que se pressupõe estabelecer à frente demandam determinadas ações com finalidades específicas:

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. (LEÃO, 2011, p. 1.071.)

Nesse contexto o tempo torna-se uma variável independente e determinante, de valor significativo a ser considerada nas análises de projeto de futuro. Quanto menor a expectativa de vida mais curtos tendem a serem os projetos de futuro. Afinal, de que vale um futuro melhor se não há expectativa de vida para ele? Assim sendo em razão de determinada expectativa de tempo de vida que se tem, podem-se encontrar diferentes extensões de projetos de futuro, que por sua vez irão se relacionar com outras pessoas com outras expectativas, na medida em que o sujeito não se encontra isolado em seu meio.

Sob o ponto de vista da Psicologia sócio-histórica, devemos entender o projeto de futuro como uma produção individual que se insere sempre no coletivo, já que o sujeito não realiza seus desejos à margem da sociedade na qual convive. As escolhas são de âmbito individual, mas as referências sobre as quais se possibilitam as escolhas são de âmbito social, representadas pelas relações familiares, institucionais, de trabalho, etc. que configuram o universo do sujeito. (LIEBESNY, 2008, p. 53.)

Pressupõe-se de início que o projeto de futuro de uma pessoa seja influenciado pelas expectativas de vida e outras relacionadas ao desejo, ao imaginado e fantasiado, enfim, com aquilo que de certa forma tenha forte relação com a dimensão subjetiva do sujeito e sua forma de ver o mundo (Eîdos). Segundo Leccardi (2005, p. 46), pode-se definir projeto como “(...) uma forma de seleção, subjetivamente construída, entre múltiplos ‘futuros virtuais’

disponíveis, capaz de destilar, das fantasias e dos desejos que o substantivam, objetivos alcançáveis, dotados de uma clara medida temporal.”.

Considerando que não só as expectativas e esperanças, mas também as próprias condições delimitadas pelo campo de possibilidades dado pelo contexto social, histórico, cultural e econômico com a experiência biográfica do sujeito mobilizam suas ações concretas e condutas para atingir alguma finalidade, “(...) falar em projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade.” (LEÃO, 2011, p. 1.072).

Nesse sentido um projeto de futuro ganha maior consistência quanto mais for capaz de integrar e relacionar as dimensões temporais do passado, presente e futuro, uma vez que tais projetos são elaborados para melhor apropriar-se, adaptar-se ou preparar-se, visto que visaria, ao menos em teoria, a garantir condições concretas que se acredita poder melhorar a vida ou mesmo estendê-la. Por outro lado e diante da indeterminação do futuro e a impossibilidade de previsão, os projetos de futuro poderiam auxiliar, tais como mapas, a manter ao menos uma direção ou trajetória em meio à ausência de sentido que porventura se encontre no presente:

Diante do crescimento desses traços ambivalentes do futuro, parece ser fundamental a capacidade de cada um/cada uma elaborar estratégias cognitivas que garantam o controle sobre o tempo da vida, a despeito do aumento da contingência: por exemplo, desenvolvendo a habilidade de manter uma direção ou trajetória a despeito da impossibilidade de prever seu destino final. (LECCARDI, 2005, p. 50.)

Sendo o próprio tempo de vida algo que não se é capaz de afirmar com certeza, exceto especulativamente, em expectativa, será considerado aqui como um elemento de ordem subjetiva. Em segundo lugar e em concomitância com a primeira, o projeto é também atravessado pelas experiências biográficas e as condições reais e objetivas de vida, bem como sociais, culturais e históricas em que se encontra o sujeito. Portanto o projeto comporta componentes de ordem subjetiva e objetiva.

Partindo dessa perspectiva considerar-se-á o projeto de futuro como a busca por novos espaços, condições e possibilidades para desenvolvimento da vida que se pretende ter. Por analogia poder-se-ia dizer que o futuro equivaleria ao continente e a vida conteúdo:

Ao imprimir diferente direção à utilização da produção de dados e insistir na utilização da expressão Projeto de Futuro, pretende-se aqui atribuir um significado que enfatize a compreensão da produção daquilo que está por vir pelo próprio sujeito da produção. É intenção que o sujeito reflita sobre o que é sua expectativa de realização, sob o ponto de vista de suas atividades reais

e concretas, para além do plano do desejo e da fantasia, sempre cabíveis num projeto idealizado. (LIEBESNY, 2008, p. 57.)

Por sua vez, os projetos elaborados tornam-se elementos que podem servir de referência para se analisar a relação do sujeito, não apenas com o tempo, mas, com seu próprio modo de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a relação da juventude com o tempo, expresso nos seus projetos de futuro, poderia servir de referência para considerações sobre o caráter, conforme Sennett (2001), ou mesmo especulações sobre o tipo de sociedade que se precipita no horizonte, a tal citada ponta do *iceberg* mencionada por Dayrell (2007). Nesse cenário pressupõe-se que os jovens seriam aqueles que, pelo menos em teoria, mais extensamente haveriam de lançar expectativas sobre o tempo-futuro em razão mesmo de sua maior expectativa de vida. De acordo com Leão (2011, p. 1.069), para elaboração do projeto de vida,

(...) o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida.

Assim, os jovens-sujeitos desta pesquisa, originários do sistema de reserva de vagas, considerando sua presença na RFEPCT como abertura de um novo campo de possibilidades e espaço de experiência, de acordo com Velho e Koselleck, parecem capazes de auxiliar na realização de leituras mais amplas na busca de resposta às questões trazidas por Dayrell (2007); Leão (2011); Sales (2016), pertinentes à relação da juventude com a escola, a sociedade e o futuro. Afinal, os jovens pobres vivenciariam de forma mais explícita os desafios e tensões entre aquilo que necessitam/precisam e aquilo em que têm interesse/querem, “(...) numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.” (DAYRELL, 2007, p. 1.109).

Nessa perspectiva a proposta aqui não é a de análise psicológica dos sujeitos. Destes, serão pinçados seus projetos sobre os quais se pretende debruçar-se na intenção de conhecer sua constituição e finalidade para auxiliar na reflexão tanto da escola, como agente intermediadora do jovem com o mundo, quanto do jovem como sujeito da produção, autor e agente ativo. Acredita-se que, a partir da abertura e exposição dos projetos, se torne possível ao sujeito da produção um distanciamento suficiente para permitir-lhe uma perspectiva capaz de avaliar criticamente e de forma mais objetiva as condições de produção em que ele se dá e as probabilidades de realização. Por outro lado, pressupõe-se que a escola, ao dispor-se a

escutar, possa fazer um movimento de aproximação das realidades e interesses das juventudes. Com isso se espera poder contribuir com a escola para exercer sua ação intermediadora, buscando novas opções e melhorando as estratégias institucionais de acolhimento, apoio e orientação de jovens na elaboração de seus projetos de futuro, de modo a equalizar as expectativas e possibilidades concretas dos atores envolvidos de forma mais eficiente, estimulante e inclusiva.

## **1.2 Sobre os conceitos de experiência, expectativa, campo de possibilidades e projetos de futuro**

De acordo com um dos mais eruditos historiadores contemporâneos, Reinhart Koselleck (2006),

(...) experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (KOSELLECK, 2006, p. 308.)

Já o antropólogo brasileiro Gilberto Velho (2003), pioneiro da antropologia urbana no país, considera o conceito de projeto fértil e apropriado para realizar leituras de processos sociais semelhantes aos que aqui se pretende analisar. Ele, que se diz influenciado principalmente pelas leituras do filósofo e sociólogo austríaco Alfred Schutz, considera o projeto, assim como este, “(...) a conduta organizada para atingir finalidades específicas” (VELHO, 2003, p. 40). Portanto, para os referidos autores, “(...) quando há ação com algum objetivo predeterminado ter-se-á o projeto.” (*Ibid.*, p. 26). O autor ainda atrela ao conceito de projeto a noção de campo de possibilidades, como dimensão social e espaço para desenvolvimento dos projetos, para evitar uma compreensão de projeto como algo que dependeria apenas do querer e da vontade interna dos sujeitos.

Para lidar com o possível viés racionalista, com ênfase na consciência individual, auxilia-nos a noção de campo de possibilidades como dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos. Assim, evitando um voluntarismo individualista agonístico ou um determinismo sociocultural rígido, as noções de projeto e campo de possibilidades podem ajudar a análise de trajetórias e biografias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades. (VELHO, 2003, p. 40.)

Nesse sentido, os dois autores aproximam-se no entendimento de que a viabilidade das expectativas ou dos projetos depende diretamente do espaço de experiência ou do campo de possibilidades. As condutas organizadas para atingir alguma finalidade específica dependem da dimensão sociocultural, do espaço para formulação e desenvolvimento. O espaço de experiência, estando aberto para o futuro, estenderia o horizonte de expectativas, o que, por sua vez, teria potencial para influenciar as condutas e ações no presente. As expectativas, no entanto, possuindo eficácia não menor que as experiências reais elaboradas retornariam como força motriz a impulsionar a elaboração dos projetos de futuro, visto que, segundo Koselleck (2006, p. 313) “o que estende o horizonte de expectativa é o espaço de experiência aberto para o futuro.”.

De modo geral pode-se afirmar que o ser humano é colocado a trabalho pela própria fisiologia, para dar conta daquilo que lhe é necessário à sobrevivência, obedecendo, a rigor, às normas e condições socioculturais nas quais se encontra. Freud (1996a) explora esta questão no conceito conhecido em sua obra como “Princípio de Realidade”, que teria como objetivo impor restrições necessárias à adaptação à realidade externa. Nessa situação o interesse individual submete-me ao coletivo, na medida em que o indivíduo abre mão daquilo que só interessa a si para obter, pelo menos em teoria, maior segurança com o grupo/coletivo (instinto gregário). Embora todos aqueles que estão vivos tenham um futuro, nem todos têm um projeto, aqui entendido como uma ação concreta ou organizada para atingir finalidades específicas. Isto porque a manutenção da sobrevivência individual não é tida como um objetivo dentro de qualquer projeto, conforme sinaliza Velho (1999). Em outras palavras, enquanto se ocupa com o atendimento daquilo que seja necessário à sobrevivência, não se há que falar em projetos para o futuro, haja vista que certos requisitos e necessidades são tidos como essenciais dadas suas condições improrrogáveis.

Para Velho (1999, p. 27) o projeto “(...) não é, nem pode ser fenômeno puramente subjetivo. Há sem dúvida, uma relação entre projeto e fantasias que não pretendo explorar aqui, mas o projeto para existir precisa expressar-se através de uma linguagem que visa o outro, é potencialmente público.”. Os projetos individuais, por mais que existam no mundo da intersubjetividade, não são necessariamente abstratos, *puros* ou independentes dos círculos sociais de que o agente participe, pelo contrário, são elaborados em referência ao outro ou ao social. Como instrumento básico de negociação da realidade com outros atores, indivíduos ou coletivos, o projeto existe como maneira de expressar, articular interesses, aspirações para o mundo.

Se por um lado a existência de um projeto seja a confirmação de uma crença no indivíduo-sujeito, por outro lado, cada sujeito irá prospectar a partir do seu campo de possibilidades, entendido como seu contexto sociocultural, sua forma de ver o mundo, que muitas das vezes implica em reconhecer limitações. Nesse sentido, as experiências de êxito e fracasso acabam por condicionar as expectativas dos sujeitos, que passam a projetá-las de acordo com as condições de vida e em virtude de suas experiências. Assim, pode-se inferir que se reforçaria no sujeito o otimismo caso efetivadas as expectativas almejadas e, inversamente, o pessimismo, caso não se obtenha êxito nos projetos e expectativas traçados, seja dentro ou fora da escola, na vida pessoal ou profissional. Quem age com vistas a um objetivo determinado e não obtém êxito, pode não projetar em maior longevidade temporal, por desacreditar na possibilidade de realização, como uma espécie de defesa contra novas frustrações.

Considerando que o projeto está sempre referido a outros projetos e condutas localizáveis no tempo e no espaço, visto que se tem que levar em conta os contemporâneos com quem se terá de lidar para atingir seus objetivos “(...) um projeto tem de se basear em um nível de racionalidade cotidiana em que expectativas mínimas sejam cumpridas.” (VELHO, 1999, p. 28). Reconhecida a importância das condições externas e das relações sociais, acredita-se, conforme hipótese posta pelo antropólogo brasileiro, que quanto

(...) mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de *ethos* e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relação ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular. (VELHO, 1999, p. 32.)

Assim, experiências de alteração no campo de possibilidades, ou seja, no espaço de experiências, em que se permita o encontro com outros grupos, sejam capazes de afetar a relação do sujeito com seu tempo, com seu horizonte de expectativas e, conseqüentemente, com uma maior elaboração de um projeto de futuro. De acordo com Velho (1999, p. 20),

(...) a experiência de mobilidade social, a ascensão ou descenso introduz variáveis significativas na experiência existencial seja de pessoas oriundas da classe trabalhadora ou da classe média que são forçosamente diferentes de uma situação de estabilidade e permanência. (...) o contato com outros grupos e círculos pode afetar vigorosamente a visão de mundo e estilo de vida de indivíduos situados em uma classe socioeconômica particular, estabelecendo diferenças internas. A interação com redes de relações mais amplas e diversificadas afeta o desempenho dos papéis.

A partir da negociação com os outros e, nesse sentido, com a própria cultura/sociedade, haveria inequivocamente de se suportar certa dose de mal-estar ou frustração, porque não se poderia dar plena satisfação aos desejos e impulsos individuais, sem se instaurar uma situação de grande instabilidade. Isto porque tais interesses individuais poderiam entrar em conflito com os de outros indivíduos, na medida em que também legitimados pela mesma condição, a saber, de dar plena fruição aos seus impulsos.

Um projeto de futuro, portanto, é atravessado pelas condições reais de existência, desejos, fantasias e horizonte de expectativas do sujeito em termos de realização daquilo que se pensa poder promover a satisfação. Assim, a elaboração de um projeto remete à presença e à interação de alguns elementos como desejo e fantasia<sup>8</sup>, da ordem da subjetividade, bem como daquilo que Velho (1999, p. 28) aponta por meio da ideia de campo de possibilidades, da ordem da realidade, além da interação com os outros com quem o sujeito tem de negociar.

Por mais que seja possível explicar sociologicamente as variáveis que se articulam e atuam sobre biografias específicas, há sempre algo irreduzível, não devido necessariamente a uma essência individual, mas sim a uma combinação única de fatores psicológicos, sociais, históricos, impossível de ser repetida *ipsis litteris*.

Em termos psicológicos, a fantasia, via de regra, é atravessada pelo desejo e vislumbra uma satisfação que não se obtém apenas com a simples aquisição daquilo que se materializa num objeto, pois comportaria algo que está além do objeto em si, ou seja, com aquilo que se supõe que o objeto possa proporcionar, segundo as expectativas daquele que deseja. Para a psicanálise, o desejo é aquilo que melhor expressaria a subjetividade do sujeito por ser o que em última instância expressaria a condição humana de falta que cada um traz e teria de se (resol)ver. Nesse contexto o desejo se faz presente na fantasia, alimentando-a, e, na medida em que o sujeito que fantasia e projeta aquilo que acredita para alcançar a felicidade, a plenitude (nirvana<sup>9</sup>), verifica-se a relação entre projeto e fantasia.

Na perspectiva psicanalítica, pressupõe-se outra finalidade por trás do objeto-do-desejo, uma vez que não é a exterioridade que o fundamenta. Haveria, portanto, uma expectativa de satisfação de um sentimento de falta de alguma coisa que não se sabe muito bem o que seja. Em outros termos, pode-se dizer que, enquanto a necessidade o obriga, o

---

<sup>8</sup> Segundo Freud (1996b), o termo *fantasia* remete a ideia de ilusão, algo derivado do desejo humano; ilusão seria aquilo que não se pode provar nem refutar, diferentemente do erro, que seria algo que não se sustenta na realidade. Já o delírio seria a insistência no erro, naquilo que contradiz a realidade, em que, mesmo sabendo do erro, a pessoa continua acreditando.

<sup>9</sup> Palavra própria ao contexto do Budismo, que significa o estado de libertação; extinção definitiva do sofrimento humano, alcançada por meio da supressão do desejo e da consciência individual.

desejo impulsiona-o. Assim, considera-se que a necessidade comporte algo de objetivo; já o desejo, algo de subjetivo e singular, que nesse sentido guarda relação com a fantasia, a ilusão que cada um traz consigo. Apesar de valorizar os processos conscientes de escolha e enfatizar a dimensão social da ação, Velho (2003, p. 104) não deixa de apontar que “(...) as circunstâncias e o campo de possibilidades de onde brotam projetos estão profundamente afetados por uma dimensão irracional e não-consciente.”. Mesmo não abordando tal dimensão, o autor diz não negar importância dos mecanismos inconscientes estudados pela psicanálise e que obviamente há pontes e vínculos entre esses mundos. Tal perspectiva aproxima-o da concepção de Koselleck (2006, p. 309), quando este afirma que “(...) na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes<sup>10</sup> de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento.”, o que, por sua vez, guarda relação com a ideia psicanalítica de atemporalidade do inconsciente, que insiste em manifestar-se entre outros nos sonhos, atos falhos e sintomas.

Embora necessidades e desejos sejam insaciáveis no humano, a necessidade tem um objeto real; já o desejo, um objeto imaginário. Sua satisfação insinua-se nos objetos. Quem explora essa situação de modo peculiar é o sistema capitalista, que se beneficia dessa condição humana de falta (logo de busca), para oferecer cada vez mais objetos como imagens e promessas para a satisfação de desejos. Assim promovem a ideia de que seus *gadgets* (mercadorias) trazem algo além daquilo que são objetivamente: um perfume não é mais só uma fragrância, assim como um carro não é só um meio de transporte; ambos revelam a personalidade, o estilo, o *status*; alimentando e produzindo a demanda de novos objetos de desejos àqueles que querem destacar-se em relação aos demais.

Parece que Koselleck, Velho e Freud podem ser aproximados no tocante à relação que estabelecem entre os tempos: passado, presente e futuro, dando a entender que seria justamente a projeção de futuro o que poderia auxiliar na compreensão do presente, ou ainda a relação com o futuro, que permitiria realizar uma leitura do tempo histórico daquele sujeito que responde. Embora Koselleck regresse a um período anterior específico, conhecido como início dos tempos modernos para indagar aquele tempo específico sobre o futuro, Freud e Velho fazem semelhante indagação aos seus respectivos tempos-presentes sobre o futuro.

---

<sup>10</sup> Segundo Koselleck, “Cronologicamente, toda experiência salta por cima dos tempos, ela não cria continuidade no sentido de uma elaboração aditiva do passado. Utilizando uma imagem de Christian Méier, pode ser comparada ao olho mágico de uma máquina de lavar, atrás do qual de vez em quando aparece esta ou aquela peça colorida de toda a roupa que está contida na cuba.” (KOSELLECK, 2006, p. 311).

Koselleck (2006), ao dirigir-se ao chamando início dos tempos modernos, na intenção de tentar compreender aquele referido tempo histórico em específico, buscou analisar as perspectivas de futuro que se descortinavam para aquelas gerações anteriores, ou dito mais concisamente, a partir do futuro passado. Velho (1999) e também Freud (1996b) parecem conceber o presente como o passado de um futuro que se abre em expectativa e que se projeta. Assim, na medida em que eles propõem o deslocamento para projetar-se no futuro, o hoje torna-se o passado do amanhã.

Embora avaliar a lógica da ação empreendida num projeto de futuro, tendo por referência o passado, se apresente como condição mais confortável, até porque já teria transcorrido o tempo para sua realização, não é a única possível. De acordo com Velho (1999, p. 27), “Num outro extremo, ter-se-ia a declaração de intenções do sujeito antes da ação, esta estando, portanto no tempo futuro. A outra possibilidade é a explicação dada pelo sujeito enquanto ele age, paralelamente, no tempo presente.”.

Para Freud (1996b, p. 15), o presente precisa tornar-se passado para que o sujeito possa fazer deste (presente) o seu momento de ação e ponto de referência para o futuro que planeja:

Por fim, entra em ação o fato notável de que, em geral, os homens vivem o presente como que ingenuamente, sem conseguir apreciar seus conteúdos; primeiro precisam se distanciar dele, ou seja, o presente precisa ter se transformado em passado caso se queira tirar dele pontos de referência para o juízo sobre o futuro.

Ainda de acordo com Freud (1999b), a proposta é perguntar ao sujeito do presente que futuro vislumbra alcançar quando este presente se tiver tornado seu passado. Uma experiência próxima de algo, como quando o sujeito olha para o futuro, este se volta para o sujeito, como se fosse *outro* personificado a inquirir-lhe: “que desejas com o que tu queres?”. Esta pergunta teria a força de provocar a implicação do sujeito com seu presente e seu desejo, ao mesmo tempo em que promove uma articulação entre os tempos (passado, presente, futuro).

Isso, de certa forma, está no pensamento de Velho (2003), pois, para ele, projeto seria o presente transformado em passado, na medida em que o projeto busca antecipar no futuro o que seria necessário mudar na trajetória/biografia do sujeito no presente. Afinal de contas, como haveria de ser possível transformar o próprio presente em passado se não fosse projetando-se no futuro?

Portanto, se a *memória* permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada de uma trajetória e biografia, o *projeto* é a antecipação no futuro

dessa trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos. A consistência do *projeto* depende, fundamentalmente, da *memória* que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar *projetos*. (VELHO, 2003, p. 101.)

Idêntica abordagem também pode ser constatada em Koselleck (2006, p. 310), quando ele se refere ao horizonte de expectativa<sup>11</sup>:

Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. Passado e futuro jamais chegam a coincidir, assim como uma expectativa jamais pode ser deduzida totalmente da experiência. Uma experiência, uma vez feita, está completa na medida em que suas causas são passadas, ao passo que a experiência futura, antecipada como expectativa, se decompõe em uma infinidade de momentos temporais.

Tal exercício permitiria articular passado, presente e futuro, de forma mais indissociável, conforme pretendido por Koselleck (2006, p. 15) no final da década de 1970 ao “(...) investigar a forma pela qual, em um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro.”.

Como numa fita moebiana<sup>12</sup>, passado e futuro são visitados (reciprocamente) para melhor compreender e superar as condições do momento presente que interferem no desenvolvimento do sujeito em sua busca do futuro que projeta. Assim, na medida em que o presente se desenvolve, tornam-se possíveis novas reelaborações do tempo passado, pois, conforme Koselleck (2006), aprende-se com o tempo. Para ele as experiências já adquiridas podem modificar-se e ser (res)significadas com o passar do tempo e, conseqüentemente, a própria experiência futura, antecipada como expectativa pelo sujeito. Segundo Koselleck (2006, p. 312),

<sup>11</sup> “Consideradas apenas como posições voltadas para o futuro, pode ser que elas tenham possuído apenas uma espécie de realidade psíquica. Como força motriz, no entanto, sua eficácia não é menos real do que o efeito das experiências elaboradas, uma vez que as expectativas produziram novas possibilidades às custas das realidades que se desvaneceram.” (KOSELLECK, 2006, p. 314). “Nesse sentido, a expectativa também pode ser objeto de experiência.” (*Ibid.*, p. 312). “Romper o horizonte de expectativa cria, pois, uma experiência nova. O ganho de experiência ultrapassa então a limitação do futuro possível, tal como pressuposta pela experiência anterior.” (*Ibid.*, p. 313).

<sup>12</sup> Uma fita moebiana é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia-volta, ou seja, 180° graus, numa das extremidades.

Quem acredita poder deduzir suas expectativas apenas da experiência, está errado. Quando as coisas acontecem diferentemente do que espera, recebe-se uma lição. Mas quem não baseia suas expectativas na experiência também se equivoca. Poderia ter-se informado melhor. Estamos diante de uma aporia<sup>13</sup> que só pode ser resolvida com o passar do tempo.

Richard Sennett (2001) também contribui com essa elaboração ao olhar para o mundo e demonstrar uma das disputas mais recorrentes entre duas forças que parecem em constantes conflitos: a economia e os ideais sociais. Ao citar o banqueiro francês Michel Albert, Sennett (2001) divide as economias políticas dos países avançados nos modelos do *Reno* e *anglo-americano*. Os países que adotam a perspectiva do Reno, apontadas pelo autor, são Holanda, Alemanha, França, Itália, Japão e Israel; já o anglo-americano são a Grã-Bretanha e os Estados Unidos da América. O anglo-americano tem baixo desemprego, no entanto, mais desigualdade salarial; já no modelo do Reno, a diferença salarial é menor, mas o desemprego é maior.

Segundo Sennett (2001, p. 61), “(...) enquanto o modelo Reno enfatiza obrigações das instituições econômicas com o Estado, o modelo anglo-americano acentua a subordinação da burocracia do Estado à economia, e assim está disposto a afrouxar a rede de segurança proporcionada pelo governo.” Nesse sentido, conforme aponta Velho (1999, p. 29), sendo o projeto consciente, “(...) envolve algum tipo de cálculo e planejamento, não do tipo *homo oeconomicus*, mas alguma noção, culturalmente situada, de riscos e perdas em termos estritamente individuais, quer em termos grupais.”. Apesar da liberdade de escolha do indivíduo ser o ponto de partida para se falar em projeto, este não se dá fora de determinadas normas, não sem o risco de provocar uma situação de desvio, controvérsia ou divergência. Assim sendo, mesmo que se destaque a liberdade como condição valorizada e necessária para elaboração de projetos, por outro lado verifica-se que o processo de individualização não ocorre fora de determinado conjunto de normas e padrões minimamente aceitos e compartilhados, ou seja, “(...) há regras para a individualização, mais ou menos explícitas. Pois, quando se vai de encontro às fronteiras simbólicas de determinado universo cultural, ter-se-á provavelmente uma situação de desvio.” (VELHO, 1999, p. 25).

O desafio sempre presente é se pensar num projeto de sociedade que faça sentido aos indivíduos de modo que possam pensar seu projeto individual em maior harmonia com o coletivo. Nessa perspectiva a questão trazida por Sennett (2001, p. 10) é pertinente, afinal de contas, “(...) como se pode buscar metas ao longo prazo numa economia dedicada ao curto

---

<sup>13</sup> Em grego: caminho inexpugnável, sem saída; definida como uma dificuldade, impasse, paradoxo ou momento de contradição.

prazo?”. O sentido da questão, segundo o autor, é que o desenvolvimento do caráter depende de virtudes estáveis como lealdade, confiança, comprometimento mútuo, que, segundo ele, estariam desaparecendo no novo capitalismo (muitas vezes ilegível, incompreensível), que se dedica a metas de curto prazo. O sociólogo e historiador estadunidense destaca ainda que “(...) é a dimensão do tempo do novo capitalismo, e não a transmissão de dados *high-teck*, os mercados de ação globais ou o livre comércio, que mais diretamente afeta a vida emocional das pessoas fora do local de trabalho.” (SENNETT, 2001, p. 25).

Assim, entende-se que não se poderia esperar apoio de pessoas que se encontram em lados opostos, se não se encontrar um projeto de futuro, que, mesmo impondo sacrifícios, possa fazer sentido e servir de referência a um maior número de pessoas para o empenho do hoje em função do amanhã. Isso significa que:

(...) a possibilidade de repensar e redesenhar os limites entre os *in-group* e os *out-groups* é uma questão sociologicamente fascinante e crucial em termos políticos e éticos. Quanto maior a ampliação dessas fronteiras e mais abrangente a percepção do universo de referência, melhores serão as possibilidades de um projeto social efetivamente democrático. As fronteiras sociológicas não são definitivas e nem devem ser congeladas, seja pelo pesquisador seja pela ação política. Ao se entender a sociedade como um complexo processo de interação e negociação da realidade, abre-se a possibilidade de compreender e estimular mudanças política e eticamente desejáveis. (VELHO, 2003, p. 113.)

## 2 NARRATIVAS JUVENIS: OUTROS JOVENS-SUJEITOS NA EPTNM DA RFEPCT

O presente capítulo foi elaborado a partir das entrevistas realizadas com nove jovens-sujeitos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). As entrevistas foram transcritas e cada uma deu origem a uma narrativa, na qual o sujeito entrevistado é referenciado com um nome fictício de modo a preservar sua identidade. As narrativas compreenderam uma seleção na qual foram priorizados elementos diretamente relacionados ao problema e objetivos da pesquisa. A sequência do texto narrativo segue uma ordenação semelhante ao roteiro utilizado na realização das entrevistas e têm por objetivo abordar o sujeito da pesquisa nas suas dimensões do passado, presente e futuro, ao contemplar: a) biografias e memórias; b) campo de possibilidades da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e experiências na EPTNM e c) horizontes de expectativas e projetos de futuro. O motivo da escolha dos nomes fictícios é decorrente de algum paralelo da narrativa que remeta ou expresse algum traço de personalidade ou homenageie algum personagem que o caso pode fazer lembrar. Por exemplo, Maria Nascimento, que remete à canção *Maria, Maria*, de Milton Nascimento e Fernando Brant, “(...) aquela que ri quando deve chorar, mas tem raça, graça, sonha e possui a estranha mania de ter fé na vida”. Assim é também o caso de Ulisses, que remete ao herói grego, personagem da *Odisseia*, de Homero, que luta contra toda ordem de infortúnio para conseguir ter uma família, com boas condições de vida. E ainda os casos de Ronaldo, que adora esporte e principalmente futebol; faz alusão a jogadores famosos, e Milton, que; muito influenciado pela mãe, se apaixonou por música e quer tornar-se músico profissional. Por fim, destaca-se que, ao referirem-se ao Cefet-MG, em suas narrativas, os jovens entrevistados estão referindo-se ao *campus* da instituição localizado na cidade de Divinópolis, onde estavam matriculados e realizavam os cursos.

### 2.1 A perseverante história de Maria Nascimento e sua mania de ter fé na vida

Maria Nascimento tem dezoito anos. Maria Nascimento define-se como uma jovem comunicativa, mas que não gosta de expor-se, porque entende que sua vida destoia dos padrões de seus atuais colegas de escola. “(...) a minha vida é uma coisa anormal do que as pessoas vivem no cotidiano... Na maioria dos alunos daqui. Então, eu não me exponho. A não

ser para as minhas amigas daqui. Mas o resto, não.” A duração de sua entrevista foi de 1h50min.

Maria Nascimento é a caçula do núcleo familiar, que tem mais um filho de 22 anos. A mãe, semianalfabeta, só sabe assinar o nome e trabalha como doméstica. O pai não concluiu o ensino fundamental e sua renda vem da economia informal, em que atua como vendedor autônomo. Os pais de Maria Nascimento separaram-se em 2004, quando ela tinha quatro anos de idade e, desde então, ela conviveu com o pai e o irmão até 2016. Ela definiu sua condição econômica como “desestruturada e instável”, e que a renda familiar não era fixa em razão da informalidade da ocupação do pai: “(...) meu pai trabalhava como autônomo, ele era vendedor. Comprava as coisas e revendia. Mas não é uma coisa fixa. Você não podia ter garantia total, porque em um mês vendia um tanto, outro mês não vendia. Aí, sempre foi meio desestabilizada”. Nesse sentido a única renda fixa era o aluguel de umas das casas: “Aí, a maioria da nossa renda foi do aluguel de baixo. É como se fosse um predinho”. Maria Nascimento informou que a mãe pagava pensão e ajudava com aquilo que chamou de luxo, mesmo se tratando de gêneros como material escolar, roupas e calçados: “Meu pai sempre deu o alimento, as coisas essenciais e a minha mãe contribuía com roupa, calçado, material escolar, algo que precisasse. Uma coisa, tipo, um luxo entre aspas, sabe?”.

No ano de 2016 houve mudanças significativas na vida de Maria Nascimento. Seu irmão, ex-aluno do Cefet-MG, foi aprovado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mudou-se para Belo Horizonte. Ela, após tentar pela segunda vez, foi aprovada no processo seletivo para o curso técnico integrado do Cefet-MG e iniciava sua trajetória na EPTNM. Nesse mesmo ano seu pai foi preso. Maria Nascimento relatou que, diante das circunstâncias, precisou reorganizar-se e adaptar-se econômica, acadêmica e socialmente. Seu irmão, segundo ela, o maior incentivador e referência, mudava-se para outra cidade, e seu pai, provedor das condições básicas e essenciais, estava preso. Ela precisou, além de administrar as questões relativas ao aluguel da casa, ir morar com a mãe e sua nova família em outra casa com o padrasto e as duas irmãs, situação que acabou sendo um processo de difícil adaptação para ela, que não tinha tanto convívio com a mãe:

*(...) além dos problemas familiares, eu tinha que me preocupar com a escola. Nossa! O ano realmente, as minhas notas foram horríveis. Eu tive até que conversar na coordenação para explicar o que estava acontecendo, porque ninguém entendia. Gente!? O que está acontecendo com suas notas? O que aconteceu? Aí, depois que eu expliquei, tem um motivo, sabe!? Lógico. Aí, foi horrível em 2016. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

Ao mesmo tempo em que Maria Nascimento alcançava a tão esperada aprovação no Cefet-MG, viu também se desestabilizar a sua base familiar e, com efeito, a já frágil condição econômica que dispunha. Tudo isso ocorreu em paralelo com o início de seus estudos em tempo integral, em que ritmos e exigências eram maiores do que o de costume. Ela informou que por mais que priorizasse a escola e se dedicasse às atividades, não conseguia o resultado pretendido. Nesse sentido ela afirmou que o seu primeiro ano no Cefet-MG foi o mais difícil:

*(...) no início foi bem difícil aqui. Porque a gente tem que se adaptar. É muito complicado, e você vir de escola pública e você ter que lidar com gente que estudou a vida toda em escola particular, você sente que a pessoa tem mais conhecimento que você. Nossa! Eu lembro que minhas notas começaram a cair, ficou tão ruim, e eu via assim... Estudava, estudava, estudava e minha nota ia ruim. Ai, eu via colegas que (diziam): “Nossa! Eu não estudei nada!”; tirar nota boa, sabe!? Era horrível. (...) Eu acho que os primeiros anos são piores. Agora é bem mais tranquilo. Mas, no primeiro ano, é bem mais difícil. Porque suas notas caem, tem a questão da adaptação; eu tinha que estudar mais para recuperar; e até a gente acostumar demora um tempo. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

Maria Nascimento informou que, com exceção do irmão que atualmente estuda em uma universidade federal, não há tradição escolar na família:

*Se for olhar no histórico da família, ele está fazendo faculdade agora, mas são raros os que fizeram, tanto por parte de pai, quanto por parte de mãe. Não tem muita tradição escolar. Eu fui parar para pensar em nossos primos e apenas um ou dois tem graduação, e fizeram depois de mais velhos, não na nossa idade. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

Maria Nascimento não sabe ao certo as razões pelas quais seus pais não estudaram, mas acredita que foi por falta de oportunidades e pelas prioridades que a vida na pobreza estabelece: trabalhar em vez de estudar. “Eu não sei ao certo, mas a minha mãe foi por falta de oportunidade. Ela tinha que ir trabalhar. Ela não podia priorizar o estudo, porque ela precisava trabalhar”. No entanto, Maria Nascimento relatou que seus pais sempre incentivaram a ela e o irmão a prosseguirem os estudos, inclusive fazendo referências a eles próprios como contraponto: “Mas meu pai sempre... meu pai e minha mãe sempre nos incentivaram. ‘Olhem! Vocês tem que estudar’, diziam eles. ‘Vejam o nosso exemplo, o que a gente faz hoje. Estudem!’”.

Maria Nascimento sempre estudou na rede pública, mas as escolas que frequentou não lhe traziam reconhecimento, mas, sim, estigmas, como se pode perceber numa de suas falas:

*Minha primeira escola, onde que eu fiz os primeiros anos do fundamental, não que era de periferia, era uma escola do centro praticamente, só que, em volta, tem uma região de periferia, então, a escola sempre teve fama de ruim. Nossa! Eles falavam assim: “Mendes Mourão: entra burro e sai ladrão!”.* (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)

Depois que terminou o ensino fundamental e sob a influência do irmão, Maria Nascimento passou a querer mais, e nesse sentido planejou mudar de escola com o objetivo de aumentar suas possibilidades de ingressar no Cefet-MG:

*Eu tinha interesse em buscar mais, e eu falei: “Olha! Eu vou para Escola Estadual Dona Antônia Valadares, que é uma escola boa, e eu acredito que eu vou aprender mais, porque onde eu estudava, perto de casa, ninguém queria nada”. Ninguém tinha aquela projeção de futuro. Tanto faz! Ai eu falei: “Não! Quero mais!”. Ai, eu fui para Escola Estadual Dona Antônia Valadares e estudei lá um ano. Tentei o Cefet de novo e consegui. Ai eu vim para cá.* (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)

Nesse sentido Maria Nascimento não teve dúvidas ao optar por repetir o primeiro ano do ensino médio quando conseguiu a aprovação no vestibular do Cefet-MG. Influenciada pelo irmão, que já havia estudado na escola, ela projetou estar aqui nesse lugar *mágico*.

*Meu irmão já passou aqui; e sempre, quando ele estudou aqui, eu via os trabalhos, eu via a interação e eu, quando vinha aqui, eu achava aqui mágico. Eu falava assim: Nossa! Não sei se é porque a gente não é acostumada, agora eu sou, mas as outras pessoas não são acostumadas com esse ambiente. Elas estranham. Eu era dessas. Eu falava assim: Gente! Mas que escola grande. Gente! Mas vocês ficam aqui o dia todo? Almoçam lá? Ai, meu irmão me contava. Olha! No Cefet a gente tem isso e tal... e aquilo me despertou. Além de que todo mundo falava: Nossa! Você estuda no Cefet? Lá é bom! E foi mesmo, realmente pela educação... porque eu pensava... Nossa! Eu posso realmente estudar em uma escola pública, mas eu não sei se vou ter a mesma qualidade de ensino de quem estudou em uma escola privada. Eu não sei se eu vou sair de uma escola pública e vou passar em uma universidade sem ter, ou só com a base do ensino médio da escola pública. Não que seja diferente, mas eu achava assim: “Eu não vou perder um ano da minha vida”. Porque no início, quando eu tive que repetir, eu falava: “Gente! Mas eu não vou perder um ano, eu vou ganhar um ano”. Porque se eu tivesse formado o ensino médio na outra escola, eu teria que ter feito um cursinho e eu não tenho condições de pagar um cursinho.* (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)

O acesso ao Cefet-MG foi considerado por Maria Nascimento como a mais importante oportunidade que teve em sua vida até o momento, além do que lhe tem inspirado confiança e elevado sua autoestima. A entrada no Cefet-MG permitiu a ela contato com outra realidade, “Porque é muito diferente a nossa realidade aqui, de um aluno de escola pública. A gente tem

*wi-fi*, almoço por um valor baixíssimo e de qualidade, tem computador para estudar a hora que a gente quer. São coisas que agregam na nossa educação.” O que por sua vez lhe trouxe novas perspectiva não só para continuidade de seus estudos, mas, para sua vida em particular: “(...) aqui não prepara a gente só para faculdade, mas pra vida também”.

Maria Nascimento reconheceu a importância das políticas públicas de inclusão social, proporcionada pelas ações afirmativas por meio da reserva de vagas na RFEPCT, como uma oportunidade para o desenvolvimento das pessoas. Para ela o convívio com diferentes visões de mundo favoreceu trocas de experiências de vida entre pessoas de diversos estratos sociais com realidades econômicas e culturais diferentes. “Por isso que eu acho que nisso a cota foi essencial, e continua sendo para outras pessoas que viveram no mesmo meio que eu e não tem condições de ingressar aqui, não tem oportunidade de ingressar aqui. Por isso que eu sou super a favor de cota”. Nesse sentido Maria Nascimento também declarou que o auxílio financeiro continuado recebido por meio da Assistência Estudantil do Cefet-MG desde o primeiro ano do curso da EPTNM foi fundamental para garantir sua permanência e custear as despesas com transporte e alimentação, mas que, mesmo assim, precisou realizar alguns bicos como recepcionista num salão de beleza, nos finais de semana, para complementar a renda:

*A Bolsa Permanência foi essencial para eu permanecer aqui, para eu continuar meus estudos. Porque tem que pagar van. Mesmo que eu não conte com ela certamente, eu preciso dela. É porque a gente não pode contar com ela em tal data, mas ela faz total diferença, pra realmente para minha alimentação aqui. Porque a gente realmente precisa tomar café, a gente precisa comer, às vezes, algo além do almoço, entendeu!? Eu acho que ela é essencial, que realmente ela foi necessária e é necessária e faz total diferença. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

O fato de Maria Nascimento e o irmão terem estudado no Cefet-MG e este já estar numa universidade federal é para Maria Nascimento motivo de orgulho:

*Eu me admiro. Eu e ele. Porque minha mãe é semianalfabeta. Minha mãe é doméstica. Minha mãe sabe só assinar. Meu pai estudou o fundamental incompleto. Então, hoje, ela tem dois filhos que estudaram no Cefet e tem um filho na UFMG. Aí, os dois não estudaram. (...) Falar que a gente estudou em uma instituição federal ajuda muito, agrega no nosso currículo, além do curso técnico também, que agrega muito o currículo. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

Maria Nascimento destacou que o novo ambiente escolar favoreceu uma nova perspectiva. Sentia-se orgulhosa por estar numa escola reconhecida, o que não era possível em

sua outra escola e as experiências vivenciadas reforçaram suas expectativas e estimularam-na a almejar mais:

*Não é que a gente se sente superior, mas a gente se sente especial. Eu me sinto orgulhosa de falar, mesmo que eu não tenha passado em primeiro lugar, eu me sinto feliz. (...) Isso, não que eleva a minha autoestima, mas, me deixa orgulhosa de mim mesma. Nossa! A minha vaga, tanta gente queria estar no meu lugar e não conseguiu. (...) As pessoas do cursinho enxergam aqui da mesma forma que eu enxergava antes de entrar... Nossa! Mas você é inteligente. Nossa! Você passou. É a mesma coisa que, quando eu não estudava aqui, pensava das outras pessoas. Aí, acaba que tem isso. Nossa! Você é inteligente! Aí, às vezes, quando eu falo assim: “Ah! Eu quero fazer tal faculdade, mas eu não sei se vou conseguir”. As pessoas dizem: “Ué, mas você está no Cefet, você consegue”. As pessoas agregam aqui, como se a gente tivesse uma passagem direta para a universidade. Não é bem assim, mas facilita. Eu acho que as pessoas relacionam muito aqui que a gente é inteligente... E de fato alguns são, a grande maioria são, eu não me incluo neles, mas o povo acha realmente que a gente tem a passagem direto para faculdade. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

É saliente na fala de Maria Nascimento que os recursos oferecidos pelo Cefet-MG a fazem pensar que ela não se encontra numa escola pública e gratuita:

*Se eu continuasse na escola pública, eu não teria wi-fi, eu não teria acesso à internet como eu tenho, não teria essa amplitude que agrega no meu conhecimento. São recursos que estruturam a gente, que nos incentivam a buscar o melhor, e buscar que outras pessoas conheçam isto também e que tenham isto também. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

A escola e a educação significam muito para Maria Nascimento. Ela diz que estudar é essencial e que o futuro que planeja depende disso: “Porque o que eu quero, almejo, depende de estudar. Eu penso que se eu trabalhar e ganhar um salário mínimo comum, não sei se eu vou atingir o meu plano de vida. Eu quero viajar, eu quero ter uma vida estruturada.” Para ela a escola é um meio que a permite evoluir, crescer e que aumenta suas possibilidades de avançar rumo ao futuro que projeta: “Eu não quero ter só uma profissão e trabalhar em alguma coisa e ficar acomodada naquilo. Eu não quero só formar no ensino médio e trabalhar... ficar. Eu quero fazer uma graduação. Eu quero fazer um concurso. Eu quero sempre evoluir, crescer mais”. Maria quer mais e relaciona seu desejo e interesse a buscar por isso com sua história familiar marcada *por menos*. Ela quer conseguir alcançar aquilo do que sentiu falta. Ela quer uma vida estruturada, estabilizada, uma carreira, uma vida financeira melhor, com chances de lazer, e de poder ajudar a família:

*Não sei se é porque pela experiência familiar, acaba que eu vivo muito presa naquilo. Olha! Por tudo que eu já passei, eu quero ter uma vida bem sucedida, eu quero ter uma carreira, uma vida estabilizada, estruturada, entendeu!? Aí, eu também, me deixo muito presa a estudar por aquilo que eu quero do futuro. Eu acho que eu deixo presa, olha! Estuda porque você vai ter, não é que seja tudo. Estuda porque você vai ter uma carreira, quem sabe você vai procurar uma vida financeira melhor, para criar uma família mais estruturada, poder ter mais chance de lazer, de poder viajar, de poder conhecer mais lugares, de poder ajudar o outro também, ajudar minha própria família em si, talvez meus irmãos, que podem precisar de minha ajuda futuramente. Poder apoiar, entendeu!? Ajudar minha mãe, meu pai, meu irmão. Tem essa coisa também de estudar para poder ajudar o outro. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

Nesse contexto Maria Nascimento informou que a escolha pelo curso técnico integrado lhe pareceu uma escolha estrategicamente adequada. Além da formação acadêmica para tentar entrar na universidade, o curso técnico poderia, segundo ela, garantir-lhe mais uma opção para conseguir um emprego, caso seu projeto de continuar estudando não se concretizasse: “Mas lá tem curso técnico, pelo menos eu vou sair de lá sabendo fazer alguma coisa. Então, já dá pra mim, meio que me virar. Aí, eu pensei também... o ensino lá é bom, eu vou estudar, vou ter mais conhecimento e vou ingressar mais fácil em uma faculdade”.

Maria Nascimento destacou que a experiência de liberdade que viveu no Cefet-MG favoreceu sua percepção com relação à responsabilidade diante das escolhas e decisões que fazia: “Esta liberdade faz com que a gente crie responsabilidade. (...) Eu já era responsável, mas não tanto. Eu criei muito mais responsabilidade depois que eu entrei aqui. Eu preciso estudar porque eu quero passar em uma faculdade; e isso realmente melhorou bastante”. No entanto, Maria Nascimento salientou que se havia espaço para a liberdade, por outro lado, não sobrava tempo para realizar outras atividades: “Parece que eu saía daqui, mas aqui não saía de mim. Eu estava em casa, mas minha cabeça ainda estava aqui, nas coisas daqui, nos meus compromissos”. Segundo ela, a quantidade de trabalhos escolares e o tempo integral dedicado ao curso consumia-lhe muita energia: “Eu acho que o mais negativo é o período integral, ficar aqui o dia todo. Porque acaba que a gente tem necessidades em casa também, descansar. Tem outras atividades. E isto aqui ocupa todo o meu tempo”. Todavia, se por um lado havia pontos negativos quanto ao tempo integral como algo que lhe impedia de fazer outras coisas, por outro, Maria Nascimento percebia que isto lhe permitia uma convivência e uma sociabilidade que tornava possível outros encontros e estreitamentos de laços com pessoas diferentes, inclusive incentivada institucionalmente pelas monitorias:

*Eu acho que é por causa do grande tempo que a gente fica aqui, acaba que a gente cria laços intensos aqui. Aí eu acho que é bom. Eu tenho acesso a*

*essas pessoas que eu acho muito inteligentes, além da ajuda também. (...) Eu acho que aqui, no Cefet, tem também uma coisa ótima, que é a monitoria, que eu acho que é fantástico. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

Ainda com relação à escola em tempo integral, Maria Nascimento comentou que isto também servia como justificativa para o adiamento da inserção no mercado de trabalho. Ela percebeu que o tempo livre dos jovens é monitorado, assistido e, não estando empregado nos estudos, acaba sendo pressionado a ocupar com trabalho:

*Mas eu acho que a preocupação, no meio fora daqui, pelo menos nas experiências que eu tive, com meus colegas de turma, é que eles tinham que trabalhar para ocupar o tempo livre que tinham. Estudavam pela manhã e tinham, a partir de 11h30min até a noite, o resto do dia todo livre. Então, tinham que se ocupar. Então a preocupação a partir dos dezesseis, dezessete, dezoito anos, eu acho que é trabalhar. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos).*

Maria Nascimento relatou que o fato de ter entrado pelo sistema de reserva de vagas e ser originária de um meio social pobre, não foi motivo para discriminação ou tratamento desigual por parte dos professores e demais colegas do Cefet-MG, e que nesse sentido o convívio, interação e as amizades aconteciam de forma natural e espontânea:

*Eu nunca tive constrangimento, do tipo, você passou por cota. Não. Isso nunca. Nunca aconteceu. É aquela questão, não adianta se você passa em primeiro lugar ou se você passa em décimo. Você conseguiu, entendeu!? Eu acho que aqui, eu nunca tive nenhum preconceito, nenhum comentário negativo por cota. (...) Eu acho que... tem a diferença é claro, mas eu nunca me senti oprimida por alguma coisa. A vantagem do Cefet é isso, as pessoas são... todo mundo é igual a todo mundo. Não tem isso... Ah! Você é mais rica do que eu. Ah! Você é isso. Acho que não tem isso aqui. Todos se tratam com igualdade. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos).*

Por outro lado ela percebeu a diferença acadêmica em relação aos outros colegas que tiveram possibilidade de acesso à rede de ensino privada durante o ensino fundamental, embora isso também não tenha sido motivo para discriminações:

*Uma parte das pessoas que estudam comigo tem origem em escola privada. Então, como eu vim de escola pública, eles, não que são mais inteligentes que eu, mas eles têm, tiveram uma qualidade de ensino melhor que a minha. Tiveram mais... como que eu falo? É porque pagaram por aquilo, então, eles tiveram uma qualidade de ensino melhor, e dá para ver uma diferença das minhas notas e dessas pessoas. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

Maria Nascimento destacou a importância do meio em que se vive como uma variável importante para a promoção do desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido ela relativizou a responsabilidade individual, bem como a culpa das pessoas diante da falta de estímulos e perspectivas. A partir do novo espaço em que se encontra atualmente, Maria Nascimento analisou e avaliou como eram ausentes os estímulos e as possibilidades do seu espaço de experiência e convivência anterior:

*Não sei se é no meu meio em que eu estudava, as pessoas não ligavam muito. Meus colegas de classe... não era igual aqui. Se eu continuasse estudando onde eu estudava, onde eu estudei... aqui a gente ouve falar de faculdade, tem pessoas que fazem vestibular desde o primeiro ano, tipo, só para treinar; fazem Enem desde o primeiro ano. Agora na minha antiga escola, não. O povo não preocupava. Não se falava nem se cobrava tanto em graduação em universidade. Não falava tanto, e acaba que é o meio também que eles vivem. Não é tão incentivado. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

Maria Nascimento entende que o meio social em que a pessoa está inserida exerce influência direta sobre as expectativas dela. Ela faz algumas conexões entre o espaço de experiência, seus estímulos e os efeitos que percebia em seus colegas de antes, os quais, no seu entendimento, não eram incentivados da forma como percebe que o novo meio onde se encontra a estimula e possibilita oportunidades:

*Não culpo as pessoas por falta de esforço, mas é por meio a estrutura familiar. É o que eu te disse; eles não são, não conhecem, não são tão incentivados, até mesmo por parte da escola. Ai, eu acho que aqui é muito diferente. Tem mais cobrança; e não sei se é porque você está em um meio em que seus colegas falam sobre o vestibular, sobre Enem, acaba que te influencia também a você procurar mais. (...) Eu acho que isto aqui, abriu e vai abrir muitas portas para mim. O Cefet foi essencial na minha vida. Eu queria que todo mundo tentasse, tivesse as mesmas oportunidades que eu tive de entrar aqui. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos).*

Maria Nascimento ressaltou que o Cefet-MG significou para ela possibilidade de encontro e acesso a uma diversidade social, acadêmica e de vida diferente da que tinha experimentado até então: “As pessoas aqui são muito inteligentes. Elas têm muito conhecimento, têm muita experiência de vida, estudaram em escolas boas, fizeram viagens, não sei, são mais diferentes. Talvez, também, pela questão do apoio familiar, têm um incentivo, mesmo fora daqui”. Associado ao relacionamento com diferentes pessoas também destacou o incentivo dos professores para se pensar o futuro: “A gente tem muito conhecimento, muito incentivo. Os professores falam sobre vestibular, falam sobre

faculdades, mostra de profissões. Eu acho muito bom de levarem a gente para conhecer, para a gente ter uma noção de futuro, o que a gente quer”. Conforme Maria Nascimento, a abertura desse novo espaço de experiência e a possibilidade de frequentar um ambiente de convivência pacífica, inclusiva e colaborativa têm permitido o exercício da alteridade e a receptividade para a diversidade, no sentido de uma formação para além da acadêmica:

*Que nem eu te falei, na nossa sala tem totalmente igualdade e também te forma no seu caráter, na sua personalidade, a se preocupar mais, talvez, com o outro, a se preocupar mais com assuntos como que eu falo? Preconceito, desigualdade social. Eu acho que aqui também além do acadêmico trabalha seu lado humano. Nossos valores. Eu acho que isso aqui também é bom. (MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)*

Maria Nascimento considerou ao recordar-se de suas experiências biográficas e escolares, que os problemas enfrentados a fizeram amadurecer e a fortaleceram para lidar com eventuais dificuldades no futuro: “Eu acho que, enfim, os problemas me fizeram crescer espiritualmente e agora, talvez, um obstáculo que eu venha a lidar no futuro, eu já saiba lidar. Eu já sei que aquilo é só uma fase e vai passar. Eu já sei lidar com problemas adultos”. Ela afirmou que, ao aproximar-se do final do curso, estava satisfeita e que conseguira alcançar o que pretendia quando optou pelo Cefet-MG: “Meu objetivo era realmente aprender. Melhorar minha capacidade intelectual, melhorar, ir além, aprender mais coisas. Meu objetivo era esse de aliar o técnico e ter um caminho para a universidade, e eu acho que estou encaminhada para a universidade”. Ela pretende cursar administração pública e trabalhar para o Estado: “(...) sempre tive interesse de fazer concurso público, trabalhar para o Estado. (...) Eu não sei se vou me iludir, mas eu tenho tanto a meta de trabalhar para o Estado. Eu quero tanto ser funcionária pública, que eu tenho essa meta”.

Maria Nascimento destacou os problemas pessoais relacionados ao seu contexto familiar e à sua condição econômica entre os obstáculos em seu caminho: “Eu acho que tem o lado pessoal, mas eu acho que é uma coisa que eu já sei lidar. Porque até então eu não sabia lidar com os problemas pessoais, tipo, separar”. Por essa razão ela tem planejado ingressar em alguma universidade pública ou particular, desde que com bolsa: “Porque eu realmente conheço minha realidade, eu sei que eu não tenho condições de pagar. Então eu priorizo uma faculdade federal ou alguma bolsa pelo Prouni”.

Maria Nascimento disse estar livre para realizar sua escolha e que não há pressão familiar para aquilo que tem considerado realizar. Na verdade, segundo ela, os pais não entendem muito sobre o que ela pretende fazer, e que nesse sentido seu irmão é o interlocutor

e incentivador. Ela disse que, apesar das incertezas e preocupação com relação ao futuro, tem mantido o pensamento e uma atitude positiva de que vai conseguir, ao seu tempo, encaminhar seu projeto: “Eu fico preocupada com a frustração de não conseguir, mas eu tenho o pensamento positivo de que eu consigo, vou conseguir. (...) Não vou ficar priorizando passar esse ano, acabar o ensino médio e ir para faculdade. Acho que cada um tem seu tempo, cada um tem suas limitações”.

Maria Nascimento informou que seus objetivos em longo prazo é alcançar uma carreira capaz de proporcionar-lhe condições como previsibilidade e estabilidade financeira, para construir uma vida mais bem estruturada, poder viajar, garantir melhor qualidade de vida e educação aos filhos e a quem estiver próximo. Para ela uma vida estruturada “(...) é composta de estabilidade financeira, não que dinheiro seja tudo. Mas eu pretendo ter uma estabilidade financeira. Eu acho que ter uma carreira com emprego fixo. Uma coisa fixa que eu posso contar”. Apesar de buscar estabilidade para uma melhor estruturação de sua vida no futuro, Maria Nascimento manifestou o interesse em ajudar outras pessoas, assim como se sentiu ajudada em sua trajetória:

*Eu quero ser... continuar sendo solidária. Ajudar... As mesmas pessoas que me ajudaram a estar aqui hoje... eu quero fazer o mesmo para outras pessoas. Tanto pelo âmbito familiar, mas pelo âmbito de outras pessoas. Alguma atividade que eu possa ter contato e poder ajudar também. É isso.*  
(MARIA NASCIMENTO, 18 anos.)

Com relação aos seus próximos passos, ela disse que pretende entrar para a universidade e conciliar um emprego para custear suas despesas. Todavia, caso isso não seja possível logo na sequência ao final do ensino médio, seus planos são encontrar um emprego e continuar estudando para ingressar no ensino superior: “Mesmo que se esse ano eu não passar, eu vou ser obrigada a trabalhar. Eu não posso me dar ao luxo de ficar estudando, porque eu não acho justo minha mãe, além da família dela, se preocupar comigo. Aí, eu vou trabalhar e continuar estudando. Esses são meus próximos pontos”.

## **2.2 As batalhas do jovem Ulisses**

Ulisses tem dezoito anos. Ulisses define-se como uma pessoa de espírito desafiador, competitivo e que se tem valido do improviso para driblar as condições adversas: “Eu sempre tive isso de ser meio desafiador. Será que eu consigo? Vou tentar e ver se eu consigo fazer

isso. Sempre tive esse espírito”. Disse que quer aprender muita coisa, mas que no momento não está certo do que quer fazer, para então se focalizar. Ao longo da entrevista, informou que nunca tinha tido uma conversa sobre o futuro como a que estava realizando e que sentia falta de conversar mais, não apenas, sobre o futuro, mas, sobre o presente também. Talvez por isto sua entrevista tenha sido, entre todas as outras, a que durou mais tempo, 2h22min.

Ulisses é o filho caçula de uma família de seis pessoas: os pais, dois irmãos e uma irmã. Seus irmãos, com 31 e 29 anos, e sua irmã de 27 anos já saíram de casa. O irmão mais velho está internado numa clínica para tratamento de dependentes químicos, o outro irmão mudou-se para outro estado e a irmã casou-se e mora em bairro periférico de Divinópolis. Seu pai de 56 anos e sua mãe de 51 anos divorciaram-se há aproximadamente três anos. O pai não exerce atividade formal, vive de bicos e voltou a morar na casa da mãe. Atualmente moram juntos apenas Ulisses e sua mãe, com quem se diz muito preocupado por causa dos problemas de saúde. Ele informou que as despesas da casa são mantidas com o salário da mãe, mas que ela havia perdido o emprego no mês anterior a esta entrevista.

Ulisses informou que sua mãe estudou até a quarta série do ensino fundamental: “(...) a minha mãe até disse que na época dela, o pai dela falava para ela: Pra que ela vai estudar? Pra cuidar de família e arrumar casa?”. Já seu pai havia concluído o ensino fundamental. Com relação aos irmãos, Ulisses informou que o mais velho, apesar de ser o mais inteligente, não gostava de estudar e que por causa da influência de amigos não concluiu o ensino médio. Ulisses disse que via os outros irmãos estudando bastante e se recorda de que o irmão do meio se ter destacado em algumas matérias. Ele informou que atualmente o irmão e a irmã estavam terminando a graduação e se formariam neste ano. Ulisses informou que a condição econômica da família oscilava muito e que houve épocas em que o trabalho do pai não era suficiente para arcar com todas as despesas da casa. Relatou que o pai fazia alguns bicos para complementar a renda e que, apesar de haver alguns momentos críticos, não faltou comida em casa. Ele disse que tinha uma vida sem nada além do básico:

*Quando eu era mais novo, eu lembro que já houve extremidades... Já foi lá pra baixo. Teve época que meu pai trabalhava e ainda tinha que fazer alguns bicos para conseguir dinheiro. Tem uma situação só que eu lembro, em relação a isso... Que eu estava em casa, estava com fome, queria comprar pão e minha mãe estava me mandando esperar meu pai chegar para comprar pão. Essa foi uma única situação que eu me lembro do dinheiro está lá embaixo. Mas, no geral, é meio que continuo, não tenho uma vida de luxo, não tenho uma vida com nada a mais. Mas, eu não me lembro de um momento de faltar comida em casa por exemplo. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses mencionou que vivenciou algumas situações traumáticas na família relacionadas ao alcoolismo do pai e ao uso de drogas pelo irmão mais velho e que, apesar de não haver mágoas, essas situações o marcaram profundamente:

*Eu também tenho muito trauma dessa parte do irmão mais velho e do meu pai. Por conta que meu pai sempre foi alcoólatra, sempre, desde que eu me conheço por gente, era o trabalho que dava. Eu já lembro... eu tinha por volta de dez, doze anos, eu estava em casa sozinho, precisava comprar uma coisa para eu almoçar. Eu meio que tinha noção das coisas de onde meu pai estava, e aí eu fui até o bar onde ele estava e encontrei ele deitado, dormindo no meio de garrafas de cerveja. Aí, isso me marcou. (...) Eu acho que um fato que só não tive vontade de experimentar ou de usar droga por causa do meu irmão mais velho. Porque eu via que ele causava muitos problemas e eu sempre tive uma raiva disso. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses relatou que sempre viveu com sua família em bairros periféricos e de maior vulnerabilidade. Ele se recordou de que frequentava ambientes e situações que hoje percebe que apresentavam riscos, mas que, por causa de sua ingenuidade na época, eram desconsiderados:

*Lá perto da minha casa tem uma quadra abandonada, que era utilizada basicamente só por usuário de droga... e eu jogava bola naquele meio. Era um lazer que eu tinha, mas era meio ingênuo em algumas situações, mas nunca tive problema. (...) Se for para mim, por exemplo, ficar jogando bola hoje o dia inteiro, igual eu ficava lá, eu não fico. Não fico. (...) A minha mãe e meu pai sempre me disseram bastante: “Não ser amigo de traficante, de usuário de droga, mas não ser inimigo, porque qualquer uma das duas situações é problemática”. Até na escola, onde eu estudei tem... era muito influente isso. Porque, pelo fato de ser da periferia da cidade, sempre tem alguma turma mais pesada etc. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses disse que desde pequeno sempre sentira muita vontade e satisfação em estudar, mas que isso não era algo muito incentivado em sua casa:

*Desde cedo parece que minha família sempre foi muito ocupada, aí eu gostava bastante de estudar, e eu tinha que meio que insistir nisso. Eu não me lembro de irmãos ou pais me ensinando a fazer dever, sempre busquei aprender e fazer. Na sala como eu tinha vários amigos, eu lembro que a gente competia quem era o melhor etc. Era até bom isso. E aí foi sempre assim. Antes de entrar no ensino fundamental, eu gostava de ganhar coisa de escrever: caderno, lápis, estojo, esse tipo de coisa, e sempre brincava com a minha mãe: vamos pra escola, vamos pra escola, sempre insistia nisso. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses disse que sua experiência no ensino fundamental foi positiva e que era destaque entre os demais colegas de turma. Isso o estimulava a querer aprender ainda mais:

“Desde o primeiro ano do ensino fundamental sempre me senti um passo à frente, sempre queria estar um passo à frente”. O fato de mostrar interesse pelas atividades escolares e manter com os colegas comparações entre as notas estimulava-o a estudar. Ele disse que todo esse interesse o levou a conquistar algumas medalhas na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep). Tal façanha proporcionou-lhe, além do reconhecimento por parte dos professores, o surgimento de outras oportunidades e até mesmo alguns privilégios:

*Tem até medalhas da Obmep, por exemplo, da Olimpíada de Matemática, que eu consegui, mas, me esforçando bastante para conseguir. Depois a escola até deu uma oportunidade a mais para mim. Porque a escola onde eu estudava não tinha tantas pessoas que se dedicavam tanto, pelo fato de ser mais de periferia, aí, quando aparecia um prodígio na escola, eles investiam só nele, por exemplo. Eu acho isso até injusto por parte da escola, porque eles me davam todo o apoio para eu estudar, liberavam a sala de informática, liberava a biblioteca pra mim qualquer hora para eu estudar e não dava esse privilégio pra outros, porque eles meio que não acreditavam neles. (ULISSES, 18 anos.)*

Nesse sentido Ulisses observou que só após seu destaque, mediante muito esforço, é que as oportunidades vieram: “Eu acho que foi mais a minha vontade do que as oportunidades em si”. As oportunidades não lhe vieram como incentivo ou investimento, mas, como uma espécie de recompensa, *a posteriori*. No seu entendimento, a falta de oportunidades, *a priori*, como incentivo, acabava por restringir a outros a possibilidade de destacarem-se também:

*Pra mim as oportunidades existem, mas não pra todos. (...) até hoje tem professores que citam meu nome na escola. Eles falam de mim pelo fato de eu ter ganhado medalha da Obmep pelo fato de eu ter passado no Cefet, como um exemplo de imagem de aluno que eles devem ser. Não que isso seja ruim também, porque eu acho que tem um lado bom, mas na minha época poderia haver mais “eus” e que não tiveram a mesma oportunidade. (ULISSES, 18 anos.)*

Segundo Ulisses, esse tipo de destaque escolar que teve amenizava a pressão familiar sobre ele para encontrar trabalho. E que, nesse sentido, estar numa escola de tempo integral e de referência, com potencial para abrir novas possibilidades, suspendia a cobrança relativa a atividades laborais, permitindo-lhe, ainda que precária, uma espécie de moratória social:

*Eu acho que até pelo fato de eu sempre me destacar na escola, quando estava no ensino fundamental... eles não costumam me obrigar a fazer as coisas. Porque, por exemplo, pra uma pessoa que estuda em uma escola estadual, não menosprezando, mas a família costuma pressionar, você tem que arranjar um trabalho, tem que arranjar um emprego. Como eu já me destaquei e estou no Cefet, a pessoa pensa: “Nossa! Ele consegue fazer, então, não precisa de pressurizar ele”. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses relatou que até o último ano do ensino fundamental não sabia sobre o Cefet-MG em Divinópolis. Todavia, depois que ouviu os comentários de alguns amigos que se tratava de uma escola melhor, e que era muito disputada, sentiu-se novamente desafiado e motivado. Conforme Ulisses, quando ouviu alguém dizendo:

*Nossa! O Cefet é diferente. O Cefet é uma escola melhor. Exatamente a palavra melhor. Eles não falavam diferente de uma escola estadual, falavam é melhor que uma escola estadual. É mais interessante de estudar lá. Aí, eu pensei: “Poxa! Como eu me diferencio em sala de aula aqui, eu quero ir para lá. Eu quero meio que estar em um patamar acima dos demais”. Sempre tive esse desejo, essa ambição de tentar ser melhor. (ULISSES, 18 anos.)*

Nessa linha de conquistar as oportunidades, Ulisses relatou que conseguiu uma bolsa de 100% para fazer um cursinho preparatório para o vestibular do Cefet-MG. Contudo, mesmo com a bolsa, frequentou o cursinho com muita dificuldade: “(...) tinha dia que eu voltava a pé porque eu não tinha dinheiro pra pagar ônibus, tinha só pra pagar os materiais do cursinho. Mas, se eu não luto, os resultados não viriam. Então, acho que não é uma oportunidade que me deram: Entra lá e faz o seu”. Mencionou também que, apesar de dizerem que as oportunidades estão aí e que é só pegar, nem todos têm acesso a elas: “(...) o Cefet pra mim entrar aqui, eu tive que querer. Se eu não desse o meu empenho, eu não teria essa oportunidade”. Ulisses relatou que, durante o cursinho, percebia diferenças socioeconômicas significativas entre seus frequentadores e como isso exercia influência nas condições de participação, aprendizagem e conseqüente aproveitamento e rendimento. Ulisses destacou que, apesar de aparentemente estar na mesma sala de aula,

*(...) tinha pessoas que iam e voltavam de van. Eu não sabia se eu podia voltar de ônibus, por exemplo, ou se tinha que voltar a pé. Então, eu tinha que pegar um ônibus, ficar cinquenta minutos dentro de um ônibus para chegar na sala de aula, assistir quatro horas de aula e ter que voltar a pé, por exemplo; e aí, eu acho que as oportunidades não foram as mesmas. Talvez eu não tenha aprendido tanto quanto algumas pessoas aprenderam por cansaço mental, por exemplo, pelo estresse dessa trajetória. (ULISSES, 18 anos.)*

Focado em seu desafio de conseguir acessar a melhor escola, Ulisses concluiu o cursinho e conseguiu a aprovação pelo sistema de reserva de vagas. Ele afirmou que as cotas fizeram a diferença no seu caso em particular: “Acredito que ajudou a entrar. Porque eu acho que houve notas maiores e não entraram por isso. Mas, como eu disse, tinham pessoas que iam de van e eu ia de ônibus, por exemplo, então acho que foi uma maneira justa de parear,

colocar todos em uma mesma linha de largada”. Com relação às políticas públicas de reserva de vagas, Ulisses disse que foi importante para equilibrar a disputa por vagas no Cefet-MG, que, como ouvira dizer, era a melhor escola pública da cidade.

Além disso, Ulisses também destacou distorções no discurso meritocrático disseminado pela grande mídia, que em sua opinião acaba naturalizando o sofrimento: “Tem a frase lá da Nike, ‘Sem dor sem ganho’, acho que é da Nike, mesmo, que usa esta frase, mas eu acho que não é bem assim. Não precisa de doer para ganhar. Mas, se for para ser assim, que seja, desde que dê certo”. O que em última instância acaba beneficiando apenas aqueles que já têm privilégios:

*Eu acho que a meritocracia é uma das coisas que são inventadas e usadas para valorizar as pessoas que têm privilégios. Tipo, alguém entra em uma universidade por meio de uma prova, por exemplo. Uma pessoa de classe média alta vai falar que ela é boa... porque foi justo, porque todo mundo fez a mesma prova. Mas nem todo mundo teve as mesmas condições, por mais que ainda existam cotas, nem todo mundo teve, mesmo com as cotas, as mesmas condições. Então, a meritocracia para mim é às vezes, em raras oportunidades, pode ser usada. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses considera a escola uma oportunidade para melhorar sua vida. Segundo ele, “(...) a imagem que passam, de quando uma pessoa estuda, ela é bem-sucedida”, estimula-o a não descartar a possibilidade de estudar. Ele acredita que por meio da educação e da boa escola seria possível melhorar as chances de alcançar seu objetivo; que em seu caso é ser bem-sucedido o suficiente para reduzir suas preocupações com o futuro:

*Essa questão de eu querer os estudos era mais para conseguir um curso superior e conseguir ser bem-sucedido. É como se eu tivesse um ponto de início e um ponto de final e o meio é como der. Se for para mim ser bem-sucedido com um curso superior, vai ser com o curso superior que eu vou trilhar o meu caminho. Se for para ser bem-sucedido tentando investir, criar alguma coisa vai ser desse jeito. Então eu tenho um ponto final e um ponto de começo, mas o caminho que eu vou trilhar não sei. Só tenho esse objetivo na minha vida. (ULISSES, 18 anos.)*

Por esta razão e apesar de mencionar que está em dúvida sobre a continuidade dos estudos logo após a conclusão da EPTNM, Ulisses não quer deixar de investir na educação escolar. Para ele estudar e qualificar-se são recursos importantes para garantir condições para seu objetivo. Mesmo não tendo garantias, ele não quer deixar de fazer nada que possa melhorar suas chances de conseguir ser bem-sucedido naquilo que tem como finalidade. De acordo com Ulisses, o que ele tenta fazer é investir em tudo:

*Eu não sei se eu quero um curso superior, mas eu vou estudar, para tentar fazer. Eu não quero perder a oportunidade de deixar de investir em alguma coisa, com medo de dar errado. Porque eu não quero perder esse ponto final por ter deixado de fazer alguma coisa aqui. (...) se tem três coisas para mim fazer que alguma delas podem me dar a chance de eu ser bem-sucedido, eu vou fazer as três. Porque aí eu não tenho por que falar: “Nossa! Por que eu não fiz isso antes?”. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses relatou que sua entrada na EPTNM representou uma mudança de realidade muito impactante para ele, principalmente considerando o meio em que vivia. Ele disse que ficou surpreso com a facilidade para poder acessar os recursos disponíveis na nova escola, como os laboratórios, bem como a liberdade que passou a dispor para fazer escolhas. Também afirmou que se sentiu acolhido e ajudado pela escola durante toda sua trajetória escolar na EPTNM:

*O Cefet, a questão dos parâmetros que ele dá, não teve nenhuma parte negativa, de verdade, de quando eu entrei pra cá. Não teve nenhum aspecto que eu falei: “Nossa! Poderia ser melhor”. Não teve! Ainda mais pelo meio que eu convivia, eu vim para cá, então, mudança de realidade, meu mundo girou na hora. Algo que me surpreendeu. Quando eu entrei deu um baque total. (...) De professor não obrigar você a assistir aula, você só assiste se você quiser; a questão da liberdade que eles dão aqui também, a questão da sala de informática. Lá onde eu estudava tinha uma sala de informática e a gente usava uma vez a cada dois meses. Aqui está aberta uma sala se você quiser usar e que ajuda bastante. (...) Em questão de ajudar, o Cefet dá o máximo. Não tem coisa que falta ao Cefet para ajudar. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses informou que as dificuldades enfrentadas em sua trajetória no Cefet-MG eram semelhantes às que viveu durante o cursinho preparatório. Ele relatou que a discrepância econômica, em comparação aos outros colegas, exigia esforços extras de sua parte, mas que, no entanto, procurou lidar com isso sem se deixar abater ou vitimizar, buscando forças para não desistir:

*Quando eu acordava 5h30min da manhã, estava escuro ainda, eu pensava: “Nossa! Eu vou ter que atravessar a cidade pra estudar e eu posso estudar na esquina de casa, então, para que estou fazendo isso? Então, será que eu saio?”. Mas, como eu tinha muitos amigos na escola e eu era um prodígio na escola, eu pensava: “Mas, se eu sair, o que vão falar de mim? Que eu não consegui? Que eu sou fraco”. Então, eu me motivei, cada vez mais a continuar. (...) Eu lidei com isso, tentando ser melhor do que os problemas. Tentei passar pelos problemas sem ficar vitimizando. Já que é assim, então, eu vou tentar ser melhor desse jeito. Se é para ser mais difícil para mim, que seja, mas eu vou tentar passar mesmo sendo mais difícil. (...) Mas, quando eu via, por exemplo, os formandos de um ano anterior, basicamente 80% 70% estão em faculdades federais, aí, falei: “Nossa! Mas vou ter que sofrer se eu quiser continuar, se eu quiser estudar, eu vou ter que sofrer. Então, bora! Já que entrou por que sair agora?”. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses relatou que a separação dos pais, logo quando iniciou o curso no Cefet-MG, tornou a situação econômica familiar ainda mais desfavorável, e colocou em xeque sua permanência escolar na EPTNM. No entanto, o auxílio financeiro continuado recebido por meio da Assistência Estudantil do Cefet-MG desde o primeiro ano do curso foi fundamental para garantir sua presença e custear as despesas com transporte, alimentação e até mesmo nas despesas básicas em casa: “Lá em casa minha mãe costuma dividir a despesa. Ela costuma pagar luz, água e eu pago a internet, que é o que eu mais uso, que é necessário, porque não dá, ainda mais estudando aqui, não dá pra ficar sem... e aí essa bolsa ajuda bastante”.

Ulisses mencionou que a presença em tempo integral na escola, por um lado, amenizava a cobrança para trabalhar; por outro, diminuía a possibilidade de conciliá-la com alguma atividade remunerada para ajudar nas despesas. Em busca de alternativas, além de procurar participar de outros projetos remunerados oferecidos na própria escola, passou a fazer alguns bicos à noite, em festas de crianças. Ele informou que, mesmo com a assistência financeira da escola, ainda havia dificuldade para cobrir todos os gastos em casa. Assim, diante da insuficiência de recursos financeiros, desde o início do seu terceiro ano, também começou a vender chocolates na escola para complementar à renda familiar:

*No ano passado, já morava só eu e minha mãe com salário mínimo, aí tinha conta que não batia, tinha conta que realmente não batia. E aí eu peguei um projeto e comecei a fazer e receber um dinheiro por mês para fazer o projeto e acabei tendo que começar a improvisar de outro jeito também... Eu comecei a vender chocolate dentro de sala, no meio da escola e, apesar de ser chamado a atenção por isso, por não poder, eu continuei porque era a única coisa que tinha para fazer, porque não tinha como eu, por exemplo, arranjar um emprego depois do Cefet. (ULISSES, 18 anos.)*

Para Ulisses os primeiros bimestres do primeiro ano foram os mais difíceis e estressantes, principalmente por causa das notas ficarem abaixo da média. Ele relatou que precisou reorganizar seu tempo, seu ritmo e rotinas para conseguir acompanhar e adaptar-se às novas exigências escolares:

*O primeiro ano é mais difícil. No meu caso eu tive meio que uma ascendente. No primeiro ano minhas notas foram lá embaixo, peguei bastante recuperação. No segundo ano eu já consegui passar com notas um pouco acima da média, mas, sem recuperação nenhuma. No terceiro ano elas já estavam mais em cima. A partir do momento que eu acostumei e aprendi o que é o Cefet, o que eu quero e como conviver aqui dentro, aí as minhas notas começaram a subir. Comecei a me dar melhor nas situações. (ULISSES, 18 anos.)*

Acessar, permanecer e concluir o curso EPTNM exigiu de Ulisses o que ele chamou de ser esperto e saber conviver com a escola para superar as dificuldades e obstáculos: “Eu esperava estar aqui no Cefet e continuar sendo um aluno muito bom, mas, quando as notas caíram, eu tive que improvisar. O que eu faço agora? E aí eu tive que dar meu jeito. Do nada tirar nota não sei de onde, essas coisas e foi bem na base do improvisado”. Ulisses mencionou que, diante do novo ritmo, nível de cobrança e rotinas, precisou improvisar para melhor adaptar-se no primeiro momento e, no segundo momento, com o tempo, substituir improvisos por planejamentos, o que, por sua vez, tornou possível melhorar o rendimento escolar:

*Eu fui aprendendo com o tempo algumas artimanhas, como dormir no ônibus de manhã. Muitas vezes eu tive que perder a noite de sono para estudar para compensar no ônibus, por exemplo. Acho que isso é mais uma improvisação. (...) Porque o difícil no Cefet não é questão de matéria. Ah! Processo de fabricação é difícil, não é isso. É você conviver. Então, eu acho que é ser esperto, aprender. Aprender a planejar. Trocar esses improvisos por planejamento. Então é nesse sentido. Se você chegar aqui e pensar que vai ser como era antes, então, não vai dar certo. Você vai ter que desencanar desse jeito. Mas, se você for esperto o suficiente para chegar e ver que é diferente, mudar, aí, você vai bem. (ULISSES, 18 anos.)*

No que se refere à experiência com a liberdade proporcionada pela escola, Ulisses relatou que no início isso não o ajudou muito, porque a utilizava de modo meio inconsequente para socializar-se, divertir-se, enturmar-se, relaxar-se ou diminuir a pressão. Mas, com o tempo, foi percebendo que a falta de vigilância da escola não o isentava da responsabilidade das escolhas que fazia:

*Eu acho que as minhas notas caíram também por isso, até por querer entrosar com as pessoas. Se você arranja um grupo de amigos e eles querem fazer alguma coisa, como você não vai? E aí essa parte da liberdade, apesar de ser boa, por meio que tirar a pressão um pouco da cabeça da pessoa, porque, às vezes, não o dia que você está bem, você não assiste aula porque você não está bem realmente. E aí, na outra escola, você não tinha opção, você tinha que assistir. Aqui, não. Se você não está bem, você vai para biblioteca, deita ali um pouco, faz alguma coisa um pouco mais relaxante depois recupera o tempo perdido. Nessa parte ajuda, mas na outra parte atrapalha, porque você acaba perdendo o foco. (ULISSES, 18 anos.)*

O fato de desfrutar liberdade fez com que se tornasse mais evidente para Ulisses que ele mesmo era o responsável pelas consequências das escolhas que fazia, não apenas, as relativas a estar ou não na sala para assistir às aulas, mas, também, para sua vida como um todo, para o mundo fora da escola:

*Eu percebi que eu sou responsável pelos meus atos. Se eu não pensar que eu sou capaz de algo e se eu não fizer algo, não vai acontecer nada. Então, se eu não estudar, eu não vou passar de ano. Então, eu sou, somente eu sou responsável por isso. Eu não posso me deixar levar pelas pessoas. Eu tenho que ser responsável por mim mesmo. (...) Isso dá até para levar mais para o mundo de fora. Que agora, se eu for sair de casa agora, eu vou entender que às vezes eu tenho que deixar uma coisa para cuidar da casa, um exemplo, uma analogia. Então, essa liberdade me deu mais experiência de vida. (ULISSES, 18 anos.)*

Nesse sentido Ulisses avaliou que, por mais que no começo a experiência com essa liberdade tivesse aspectos negativos, em contrapartida, reconheceu que foi exatamente a percepção delas que o favoreceu para lidar melhor com a liberdade. No seu entendimento, permitir à pessoa que ela mesma possa espontaneamente reconhecer a parte eventualmente negativa é aquilo que teria o maior potencial para auxiliar-lhe na formação do sujeito para lidar com a liberdade. Algo equivalente a aprender com os erros. Ulisses concluiu que essas experiências o fizeram sentir-se mais confiante para caminhar com as próprias pernas:

*Porque, por mais que tenha essas partes negativas, elas são até mais importantes pra formar um aluno do que as partes positivas, eu acho. Porque, quando você vê que as suas notas caem porque você está conversando com uma pessoa, você deixa de fazer isso e você aprende que não deve fazer. Eu acho que é isso. Isso é positivo porque acaba formando uma pessoa melhor. (...) Você aprende a não botar a mão no fogo quando você encosta a mão e queima. (...) Então, a partir de agora eu aprendi a caminhar com as minhas próprias pernas. Acho que estas foram as minhas principais experiências que eu tive. (...) Eu sinto que aprendi bastante sobre a vida em si, sobre como conviver. Então, acredito que sim, eu estou mais preparado para a vida (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses relatou que, após sua entrada no Cefet-MG, se sentiu mais reconhecido pelos familiares, que passaram a tratá-lo como alguém inteligente e, não mais, como criança, e que isso lhe tem proporcionado autoestima e confiança para emitir opiniões, inclusive sobre assuntos como política, algo que em seu meio familiar não é habitual e até mesmo relegado:

*Quando os meus familiares viram que eu era inteligente, diferente de alguns outros alunos, eles começaram a me privilegiar um pouco. Até o tratamento mesmo. Agora eu sou tratado como uma pessoa inteligente. (...) Deixei de ser uma criança que ficava acuada em um canto e comecei a aparecer na família, ter opiniões, essas coisas. Esses dias eu fui até falar com o pessoal que eu gostava de política e eles me xingaram: “Como você gosta de política? Ninguém gosta disso!”. Começaram a falar que eu era doido por isso. Mas, sei lá, é só um gosto. (ULISSES, 18 anos.)*

Diante da melhora em sua autoestima, Ulisses diz-se confiante e que, após a abertura de um novo campo de possibilidades como o da RFEPCT e das experiências ao longo da EPTNM, se sente mais capacitado e com maiores perspectivas de futuro:

*Acho que melhorou a minha autoestima, nesse sentido. Porque, como eu estudava em uma escola periférica, por mais que eu reconhecia que dava para ser melhor que os outros alunos, é, não tinha essa perspectiva de futuro tão grande. Mas, como agora eu estou no Cefet, que tem as melhores notas da região em questão do Enem, essas coisas, dá pra ter essa perspectiva. Dá pra ter essa autoestima agora. Eu estou em um lugar que está hábil pra isso. Se eu quiser, eu vou conseguir. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses afirmou que pensa muito no futuro, mas que, apesar de otimista, vive, no momento, um impasse: “(...) pensar eu penso, com bastante frequência; com bastante frequência, mesmo. Até minha indecisão é mais pela frequência que eu penso no meu futuro”. Ele informou que, em face de toda dificuldade enfrentada em seu percurso até aqui, se diz indeciso sobre o que fazer, porque não está muito certo do que seria melhor agora. Isso se deve porque ele tem recorrido mais à sua persistência e força interior para continuidade em seus propósitos do que necessariamente às condições externas e objetivas que tem à disposição.

Apesar de seu dilema quanto à decisão de qual caminho seguir, Ulisses revelou que seu sonho é ser empresário. Contudo, embora se sinta livre para escolher, não se sente à vontade para compartilhar esse seu interesse. Isso porque ele tem percebido que tal ideia sofre mais resistência em comparação à de continuar os estudos:

*Essa parte que eu sonho em tentar ser empresário, eu nunca tinha comentado com ninguém. Falando sério, mesmo, puxando o assunto para falar sério, mas essa parte da faculdade, do ensino superior, até por ser mais aceito, eu acho que é mais aceito alguém escutar eu falar que eu quero fazer o ensino superior do que alguém escutar eu falar que eu quero empreender em alguma coisa. (...) Parece que está mais dentro da realidade do pessoal pensar. Porque, normalmente não se têm pessoas que saem da classe baixa para ser empresário, normalmente são pessoas de classe média, classe alta, para tentar ser empresário em alguma área. Então, é mais difícil de ser aceito quando você toca nesse assunto. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses revelou que num horizonte de futuro ideal pretende ser bem-sucedido o suficiente para garantir tranquilidade “(...) de poder tocar minha vida do jeito que eu quero, não, do jeito que eu tenho que tocar”. Ele disse que pretende garantir estabilidade, melhor

qualidade de vida e melhores condições à família e aos filhos, e que gostaria de poder viajar e ajudar outras pessoas:

*Eu sinto que eu quero dar aos meus filhos o que os meus pais não me deram. Eu quero colocar em uma escola boa; quero ter um carro para gente poder passear etc. (...) Eu quero é isso, dar o que eu não tive. Dar tudo de bom e de melhor, mas que não estrague as crianças também, não exagerar, nisso. Eu quero dar certa tranquilidade também. (...) Ter uma vida em que meus filhos possam ter uma vida de qualidade, não precisar ter o estresse tão grande como, por exemplo, é hoje que eu tenho de acordar às 5h30min da manhã. (...) e também, não só meus filhos, mas eu quero, eu sinto vontade de ajudar pessoas. Então o objetivo não é só dar o bem para os meus filhos, mas que seja para uma pessoa de rua, uma pessoa normal, uma pessoa que eu nem conheço, mas que faça alguém feliz. (...) acho que o sorriso não é bom só sentir, mas ver nas pessoas também que você fez o bem eu acho muito, muito interessante. (ULISSES, 18 anos.)*

Ele pondera que, por mais que tenha um objetivo final, um futuro ideal, não desconsidera suas condições instáveis no presente para dar seguimento ao seu projeto:

*O meu plano é basicamente esse, mesmo. Tentar facilitar o que eu posso fazer depois. Não ir com a cara e com a coragem, porque eu acho que vai ser muito mais complicado, e, por mais que possa dar certo, o caminho vai ser mais difícil. Como eu disse, eu costumo ver meu futuro, mas preocupar muito com meu presente. Então, por mais que se eu fizer uma faculdade ano que vem eu posso garantir um futuro muito bom, o presente não vai ser bom para mim. (...) Por isso até que eu falei que talvez eu quero um curso superior, mas, não, agora. Se agora meu foco for trabalhar, tentar construir algo que eu tenha pra mim, pra depois fazer um curso superior, talvez seja mais interessante do que tentar fazer agora e ir com a cara e com a coragem. (...) Então, se eu conseguir um trabalho, por mais que demore o futuro muito bom, por mais que demore um pouco mais, vai ser mais fácil esse caminho. (ULISSES, 18 anos.)*

Ulisses revelou que, apesar das dúvidas do que irá fazer no momento e do sentimento em relação ao julgamento dos outros sobre o sonho de ser empresário, o seu foco principal é constituir uma família: “(...) se eu parar hoje e tentar fazer um reflexo do meu futuro, é basicamente isso. Uma casa, um carro e uma família. Basicamente, isso. Se eu não conseguir os outros dois, pelo menos uma família eu quero. Meu foco principal é ter uma família”.

Nesse sentido, apesar de considerar as condições externas, objetivas e práticas como dinheiro, estrutura familiar, distância de casa e locomoção, Ulisses considera que a realização de seu projeto dependeria mais de questões internas, numa alusão aos recursos subjetivos sobre os quais se tem apoiado para superar as dificuldades à frente: “A partir do interno, mesmo, que me dá forças pra conseguir o externo, para reforçar o externo. Por mais que às

vezes, pra ser sincero, eu pense, às vezes, em desistir (...) mas aí vem o interno e fala: ‘Você consegue’. Então eu vou tentar, por mais difícil que seja”.

Em face das experiências relacionadas à sua condição de vida, trajetória escolar e dos possíveis obstáculos a serem enfrentados, Ulisses tem avaliado primeiramente conseguir um trabalho antes de seguir com os estudos na graduação: “(...) se eu conseguir um emprego bom, com um salário razoável, que dê para mim conviver na minha família, mesmo, eu vou tentar construir um projeto para, quem sabe no futuro?, eu conseguir ter um superior”. Ele entende que, caso consiga algum trabalho com um salário razoável, seria algo estrategicamente mais interessante, e que lhe permitiria melhorar suas condições para planejar seus próximos passos rumo ao futuro desejado: “Tentar fazer o meu nome, pelo menos um pouco agora, para, quem sabe no futuro?, quando eu tiver uma vida mais tranquila, uma vida menos turbulenta, eu possa estabilizar, possa trilhar mais caminhos”. Ulisses tem considerado primeiro tentar melhorar suas condições atuais para minimizar os sacrifícios ao longo do caminho e que, mesmo tendo um projeto de futuro idealizado, não pretende dedicar-se incondicionalmente a ele em detrimento do seu tempo presente:

*Eu sou uma pessoa bastante de momento. Eu quero aproveitar o momento, eu quero aproveitar muito o momento. Uma questão, por exemplo, é, sei lá, por exemplo, dinheiro. Se eu tenho dinheiro agora, algumas pessoas falam: “Guarda!”. Eu falo: “Não. Eu vou gastar agora, por que vai que eu morro amanhã?”. Então, eu sou uma pessoa bastante de momento. Apesar de eu ter um plano de futuro, eu quero aproveitar o agora, fazer tudo o que eu posso. (ULISSES, 18 anos.)*

Nessa interseção entre não deixar de fazer nada que lhe possa garantir melhores chances de ser bem-sucedido e de aproveitar o agora para fazer tudo que pode, Ulisses disse que não tem algo muito bem programado: “Eu acho que não está muito bem programado, não. Por agora eu quero terminar esse curso. Quero fazer o estágio para pegar o diploma, de repente começar a trabalhar nessa área”. Ele disse que vai esperar o resultado do Enem para saber, inclusive, se terá a opção de escolher se vai continuar a estudar antes de decidir o que irá fazer: “(...) eu não sei o que eu quero ainda, então, eu vou esperar acontecer para decidir, porque uma das minhas principais deficiências é mais a indecisão”.

Dentro desse contexto, Ulisses afirmou que seu objetivo principal é possuir o suficiente para ser feliz, “(...) chegar em casa e rir de maneira ingênua”, e, que prefere a felicidade ao sucesso financeiro. Ele afirmou que, “(...) se for para ter o sucesso e não ser feliz, também não me interessa. Então eu prefiro ser feliz sem sucesso do que ter sucesso e infeliz”. Ele complementa: “(...) se tiver que trabalhar catorze horas por dia para ter dinheiro,

não compensa para mim. Eu prefiro trabalhar oito horas e ter 1/3 do dinheiro”. Ulisses declarou que o dinheiro não é o seu objetivo final, mas, algo necessário para outros acessos e que, portanto, o esforço para obtê-lo não deveria comprometer sobremaneira o bem-estar atual ou aquele que se pretende alcançar com ele: “Até falo que eu tenho certa raiva do dinheiro por causar muita intriga. Se dependesse de mim, eu não gostaria de dinheiro, mas, como não dá para conviver sem, tem que ter. Então, para mim ter os objetivos que eu quero, eu vou ter que ter dinheiro. É nesse sentido que eu falo”. Para Ulisses felicidade é não ter preocupações, e o meio para alcançar isso é ser bem-sucedido. Em síntese, Ulisses almeja ser bem-sucedido o suficiente para poder viver o momento presente sem ter que se preocupar com o futuro, como diz que tem sido atualmente: “Então, minha expectativa é essa, poder fazer as coisas sem precisar pensar no amanhã. (...) Então, na minha cabeça, o que eu quero para o futuro é não ter esse tipo de preocupação. Eu quero não ter essa preocupação no futuro, as preocupações que eu tenho hoje”.

### **2.3 Os sonhos de futuro melhor que re(in)sistem debaixo dos caracóis de Carolina**

Carolina tem dezessete anos. A primeira impressão é de uma jovem tímida, discreta e introspectiva. Antes do início da conversa, ela estava acanhada, parecia apreensiva e um pouco ansiosa. Após se certificar de que ela estava à vontade, iniciou-se a entrevista, que durou 2h10min. Carolina mencionou ser uma pessoa muito sonhadora e que pensa muito no futuro: “Desde muito pequena eu nunca fiquei no presente, eu vivo no meu futuro”.

Carolina sempre morou em Divinópolis e seu núcleo familiar é composto pelo pai, de 52 anos; a mãe, de quarenta anos; e o irmão, de sete anos. A mãe possui o ensino fundamental incompleto; e o pai, o ensino médio completo: “A minha mãe estudou até a quarta série e depois o pai dela tirou ela da escola e colocou ela para trabalhar e, meu pai, ele completou o ensino médio e depois foi trabalhar também”. Carolina informou que a condição socioeconômica de sua família é modesta e que nunca tiveram muito dinheiro. Comentou que, após o nascimento de seu irmão, a situação ficou mais complicada e que, quando entrou para o Cefet-MG, em 2016, a situação piorou. Carolina informou que seus pais priorizam a saúde e educação dos filhos e que querem proporcionar-lhes o que eles não tiveram: “Eles dizem que a educação é uma coisa que ninguém nunca vai poder tirar da gente e que eles querem dar para gente o que eles não tiveram. E por isso é prioridade”.

Carolina relatou que sempre gostou de estudar e que sempre estava entre as melhores alunas da sala. No entanto, informou que dos cinco aos dez anos, sua experiência escolar no ensino fundamental foi traumática em decorrência do *bullying* que sofria: “(...) eu não era simplesmente zoada. Eu acho que, se não fosse físico, talvez eu tivesse esquecido. Mas, pela agressão física, eu me lembro muito bem. Foi bem traumático isso. Infelizmente, eu acho que eu ainda não consegui superar isso completamente”. Carolina relatou que, ao mudar-se de escola, mudou também sua atitude e que não mais sofreu *bullying*, passou, porém, a enfrentar outro problema: “No Ensino Fundamental II eu tive anorexia, porque, eu não sei, simplesmente me odiava e eu parei de comer”. Apesar de suas experiências no ensino fundamental trazerem lembranças desagradáveis, Carolina disse que sempre gostou de estudar e que, diante das situações de *bullying* e isolamento, se refugiava nos estudos: “(...) acho que eu sempre me refugiei no estudo, porque desde criança eu fui muito isolada e aí eu estudava e eu gostava”.

Carolina informou que seus pais lhes dão liberdade para sonhar, e que ela sonha alto, mas, que, em decorrência das condições financeiras desfavoráveis de sua família para realizar o que quer, procura compensar estudando muito:

*Só que chega um ponto em que eles têm que me falar: “Não! Seu sonho pode ser este, mas não tem como você chegar lá. A gente não pode te levar até lá”. E isso, até o momento é o que mais me prende. (...) Eu sonho demais. Eu sonho muito alto e eu sei que, se eu não estudar, como os meus pais, eles nunca vão ter condição de me dar o que eu quero, eu tenho que conseguir por meio da minha inteligência. Então, eu tenho que estudar, eu tenho que saber o que eu estou fazendo e como eu vou fazer. E é por isto que eu estudo tanto. (CAROLINA, 17 anos.)*

Carolina, desde muito cedo, manifestou interesse em estudar numa universidade federal. Já prevendo que não iria ser fácil, principalmente diante da (o)posição do pai, afirmou que desde os seus nove anos de idade tem economizado tudo que pode com a finalidade de entrar para faculdade: “(...) eu lembro muito bem que a primeira vez que eu falei de faculdade com o meu pai, ele olhou para mim e falou que ele não ia me ajudar em nada e, se eu quisesse fazer isso, que eu tava sozinha”. Talvez por essa razão Carolina já considere que terá de articular as atividades acadêmicas e de trabalho quando estiver na graduação para conseguir sustentar-se.

Ela afirmou que desde o sexto ano já sabia o que significava o Enem e que a escola pública com o melhor desempenho no referido exame, em Divinópolis, era o Cefet-MG. Além disso, mencionou que um primo que estudava na instituição sempre comentava muito bem

sobre a escola. Assim, contrastando com o problema de saúde que enfrentava no final do ensino fundamental, a anorexia, Carolina passou a alimentar um desejo de estudar no Cefet-MG na expectativa de melhorar suas condições de realizar seu objetivo. A existência desse desejo, em sua opinião, foi determinante para a superação do problema de saúde que enfrentava, dando-lhe novo ânimo:

*(...) eu queria muito, muito, muito vir para o Cefet, porque eu sabia que ia ter uma oportunidade que não ia ter em nenhum outro lugar. Só que eu tava morrendo. E eu falei que eu tinha que melhorar, porque senão eu não ia conseguir estudar aqui e eu não ia ter o futuro que eu tanto sonhei. Eu dei um jeito de me curar. (...) Acho que o Cefet foi bom para mim até nisso, porque, se eu não tivesse pensado no quanto eu queria vir para cá, se eu não tivesse esse desejo tão forte, talvez eu não tivesse me curado da anorexia. (CAROLINA, 17 anos.)*

Carolina planejou entrar para o Cefet-MG, pois acreditava que teria mais oportunidades de aumentar suas possibilidades de alcançar o projetava: “Antes de entrar no Cefet, eu sabia que teria oportunidades, porque, se eu achasse que eu tava indo só para uma escola eu não iria. (...) Me falaram: ‘Lá é o melhor’, e, eu falei: ‘Tá! Eu quero o melhor’. E eu corri atrás”. Ela disse que, com a ajuda da mãe e por meio de contatos de um tio, conseguiu um bom desconto para a realização de um cursinho preparatório. Sua expectativa era aumentar suas chances de entrar na nova escola, que, em comparação com sua antiga escola, parecia outro mundo. Uma das primeiras coisas que ela mencionou que a impactou quando esteve pessoalmente na nova escola foi com a infraestrutura:

*Eu lembro que, no dia, o cursinho me trouxe aqui, pra visitar, e eu estava acostumada com a minha antiga escola, que era carteira quebrada, era parede rabiscada, o jardim, o pseudojardim da minha escola era todo cheio de lixo, muito malcuidado e eu entrei aqui e eu fiquei: “Meu Deus! Isso aqui é muito mais do que eu podia pensar. Eu estou em outro mundo”. Aí, depois que eu entrei, eu descobri que tinha almoço. Eu disse assim: “Gente! Tem almoço? Eu não acredito que tem almoço!”. Porque a merenda da minha antiga escola era muito ruim e eu não conseguia comer, muita das vezes, porque eu não gostava e eu ficava com fome a tarde inteira. (...) Os professores tratam a gente como pessoas e, não, como criancinhas. Na minha antiga escola, aí, professor pode fazer isso? Pode fazer aquilo? (CAROLINA, 17 anos.)*

Questionada sobre o que esperava encontrar no Cefet-MG, Carolina respondeu que procurava por oportunidades que lhe possibilitassem compensar as restrições do meio em que vivia e melhorar as condições para alcançar seus objetivos: “Eu vim buscar oportunidade. Eu vim buscar especialmente um ensino de qualidade que me levasse até o meu futuro, até o meu

sonho”. Carolina relatou que uma entre as experiências significativas após a entrada no Cefet-MG foi com relação à liberdade, que num primeiro momento lhe causou estranhamento e certo desconforto: “Eu achei que eu fosse ter mais apoio daqui. Porque, sim, eu sou muito livre. Sim, eu gosto muito de ser livre, mas, às vezes, eu acho que o Cefet deixa a gente muito à própria sorte”. Carolina descreveu que diferentemente da sua antiga escola que, “(...) quando você ia fazer alguma coisa, você ia carregada”, durante seus três anos no Cefet-MG, ela perdeu as contas de quantas vezes ouviu um “se vira”; e que frequentemente pensava: “(...) eu não sabia o que fazer, então, como eu vou me virar?”. O quê, em certo sentido, é bastante compreensível para quem dizia que era *carregada* para fazer alguma coisa. Ela disse que, ao mesmo tempo em que sentia que a liberdade lhe permitia ser ela mesma, se sentiu mais exposta. Contudo, Carolina avaliou que essa experiência em relação à liberdade tinha um propósito maior, que no seu entendimento estava relacionado com o desenvolvimento da independência dos alunos:

*Mas isso, talvez, seja só porque eles querem que a gente aprenda a ser independente. Talvez, eu não tivesse, eu não fosse tão independente quanto eu sou agora, se eu tivesse sido levada por todo mundo. Porque eu sei que eles poderiam, mas eles não fazem isso. Talvez seja para o nosso bem. Eu acredito que seja. (CAROLINA, 17 anos.)*

O aumento na sensação de liberdade, todavia, não significou mais tempo livre, pelo contrário. Carolina lembrou-se de que antes de iniciar seu curso na EPTNM dispunha de tempo para si mesma, para a família, para frequentar lugares, para amigos de diferentes lugares, enfim, que desfrutava uma vida social mais ativa:

*Aí, antes de estar aqui, parece tão distante, eu tinha tempo. Eu saía e eu tinha mais amigos. Eu tinha amigos de lugares diferentes, porque aqui, no Cefet, eu tenho amigos diferentes. Mas antes eu tinha amigos de lugares diferentes. Eu tinha os amigos da escola, eu tinha os amigos da Igreja, eu tinha os amigos da vizinhança (...) E eu também tinha muito mais tempo para mim mesma e para fazer as coisas que eu gosto. Eu tinha tempo para minha família. Eu ia pra casa da minha avó ou das minhas tias nos fins de semana, coisa que agora eu raramente faço, porque eu passo os fins de semana em casa estudando. (CAROLINA, 17 anos.)*

Depois que Carolina iniciou seus estudos no Cefet-MG em tempo integral, ela teve de se dedicar mais às tarefas escolares, o que comprometeu o tempo que antes destinava para outras atividades como lazer e diversão: “Basicamente eu perdi totalmente a minha vida social. Eu não saio. Eu nunca fui de sair muito, mas o pouco que eu saía, eu saio menos ainda”. A diminuição das atividades sociais, o aumento e intensificação das atividades

escolares acabaram por elevar seu nível de ansiedade: “Eu perdi a minha vida social e o meu emocional também, porque o meu nível de ansiedade, depois que eu entrei aqui, subiu muito, a ponto de eu começar a ter ataques de pânico em qualquer lugar, por qualquer motivo, assim do nada”. Ela também mencionou que os amigos, antes, de lugares diferentes, se tornaram amigos diferentes, agora, porém, do mesmo lugar, mas que agora compartilhavam um mesmo interesse pelo futuro:

*(...) os meus amigos, infelizmente, eu perdi o contato com muitos deles, porque eles têm tempo, eles têm uma vida muito mais tranquila. Eles têm uma vivência muito diferente, então, muitos deles não estão preocupados com o futuro como eu estou. Eles não estão se matando de estudar para o Enem. E aí eu perdi o contato. Minha vida, o Cefet meio que cercou. A minha vida se resume ao Cefet e a minha família, basicamente. E o resto são um por cento do que sobrou ali que deu para guardar. (CAROLINA, 17 anos.)*

Carolina também mencionou a possibilidade de conviver e relacionar-se com pessoas diferentes, como uma experiência significativa e fonte de motivação. Segundo ela, “(...) tem pessoas aqui que eu admiro de uma forma que eu nunca pensei que eu podia admirar assim. (...) Que eu olho e falo: ‘Meu Deus! Eu quero ser assim no futuro’. Ou eu olho para os meus amigos e eu falo: ‘Eu queria ter a coragem dessa pessoa e eu posso ter me motiva’”.

Carolina relatou que a experiência de liberdade que vivenciou no Cefet-MG acabou evidenciando-lhe sua dificuldade para fazer coisas simples, como conversar com professores e alunos, expor seu ponto de vista, debater. E que tudo isso foi aos poucos a levando a perceber que havia alguma coisa errada com ela que precisava mudar. Ela destacou que, à medida que surgiam oportunidades e ela não pegava, foi ficando cada vez mais evidente seu *travamento* e de como seu excessivo medo de errar estavam tornando-se uma espécie de autossabotagem, que acabava prejudicando seu desenvolvimento pessoal:

*Então, sim, eu entrei aqui e eu percebi que ficou em evidência o meu travamento. (...) às vezes eu não faço, e depois eu percebo, se eu tivesse feito, ia acontecer exatamente o que eu queria que tivesse acontecido. Ou então, que eu demoro séculos para fazer, com medo de dar errado e, quando eu faço, fica até melhor do que eu esperava. Então, isso sempre me faz perceber que eu tenho que parar de me autossabotar, porque isso está me prejudicando. (...) Eu não preciso ser a menina com medo, travada. Eu posso evoluir, eu posso ser melhor. O Cefet me mostrou muito isso. Até porque, se eu não for melhor aqui, eu não consigo nada. Se eu ficar, na minha zona de conforto, eu não saio do lugar. (...) Talvez, se eu não tivesse entrado no Cefet, eu não teria percebido que eu tenho um monte de questões comigo mesma e eu teria, sei lá, acomodado. Teria achado que era normal, não estaria buscando melhorar. Mas, como eu percebi, eu estou tentando. (CAROLINA, 17 anos.)*

Carolina informou que, apesar de se sentir mais cansada com as exigências e compromissos referentes às atividades escolares, gosta de estudar. Na verdade, ela afirmou ter muita esperança na escola e a enxerga como uma possibilidade para superar a falta de recursos e melhorar suas condições para alavancar seus projetos de futuro. Conforme relatou, “(...) sem a escola, eu não consigo basicamente nada do que eu pretendo para o meu futuro”. Talvez por isso tenha destacado seu ingresso no Cefet-MG como a maior oportunidade que teve em sua vida até agora: “Acho que a minha única e maior oportunidade foi o Cefet. Eu nunca tive nada assim. Eu sempre estudei em escola pequena, de bairro. O Cefet, sem dúvida, é a minha maior oportunidade até hoje”. Especificamente sobre sua experiência no Cefet-MG, ela afirmou que: “Eu nunca pensei que eu ia estar em um lugar que me desgastasse tanto, mas ao mesmo tempo me desse tanta energia e vontade de continuar, de seguir e de buscar o máximo possível”. Nesse sentido Carolina considerou que a possibilidade de vivenciar as experiências da EPTNM no Cefet-MG foi importante para realimentar sua esperança no mundo:

*(...) eu sempre fui muito mente aberta, mas me ajudou a ter esperança no mundo, porque, antes de entrar aqui, eu achava que estava tudo perdido e que as pessoas sempre iam ser sempre assim, e que eu podia desistir do mundo porque era isso. Mas, quando eu entrei aqui, eu vi que tinham tantas pessoas que se importavam, tantas pessoas que queriam fazer alguma coisa, eu meio que... Eu tive esperança de novo. Então eu percebi que eu podia fazer alguma coisa, que eu não estava de mãos atadas. Eu sou útil para o mundo. (CAROLINA, 17 anos.)*

Com relação à sua experiência com as cotas, ela informou que não houve nenhum tipo de constrangimento ou tratamento discriminatório por parte dos demais colegas: “Foi tudo muito tranquilo. As cotas fizeram a diferença. Eu acho que, se eu não tivesse entrado pela cota, eu não teria passado. Já me falaram que eu não merecia, mas não foi ninguém daqui. Foi de fora”. Carolina relatou que a diferença mais expressiva que percebeu entre os alunos foi relativa à condição econômica. Informou que, embora no início do curso ter percebido uma separação, com o decorrer do tempo as pessoas foram aproximando-se. Ela informou que, apesar de não haver discriminação, a interação com estas pessoas mais abastadas era menor por não ter condições de acessar as mesmas coisas ou lugares: “Não é que me tratam diferente. Às vezes, eu meio que sou excluída porque, como eu não tenho condições de pagar, eu não vou, é isso. (...) Eu me sinto meio excluída. Eu me sentia mais, no início. Mas, assim, não é culpa de ninguém. É a minha vida”. Nesse sentido Carolina destacou que o auxílio financeiro continuado recebido por meio da Assistência Estudantil do Cefet-MG desde o

primeiro ano do curso da EPTNM foi essencial equilibrar a situação financeira familiar e garantir condições para sua continuidade no curso. Carolina informou que:

*Depois que o meu irmão nasceu, ficou um pouco mais difícil, porque aí já eram dois filhos que meu pai tinha que sustentar sozinho. Quando eu entrei no Cefet, ficou um pouco pior. Só que, como eu recebo a Bolsa Permanência, que ajuda muito nesse caso, não abalou tanto. (...) nesses três anos foi a minha salvação para eu não ter que tirar do meu pai o que ele não tem. (CAROLINA, 17 anos.)*

Numa análise retrospectiva, Carolina afirmou que, apesar de adaptada, a vida que leva atualmente é bem diferente da que tinha antes, e que, ao longo dos últimos três anos, os sacrifícios e as mudanças pelas quais passou seriam absurdas sob a perspectiva da Carolina do passado: “(...) naquela época se eu soubesse, se alguém me falasse, pelo o que eu ia passar no Cefet, por exemplo, eu ia entrar em desespero e eu ia falar: ‘Eu não vou para lá de jeito nenhum’”.

Carolina atribuiu à vontade e ao sonho de um futuro melhor a justificativa e a motivação para as adaptações pelas quais passou, vive e diz-se disposta a enfrentar, numa espécie de reconciliação consigo mesma, as dimensões temporais do passado, presente e futuro: “(...) por mais que no passado eu fosse muito diferente, a minha vontade nunca mudou. Meu sonho nunca mudou. Então, eu acho que, por mais que a Carolina do passado não fosse ficar muito satisfeita, com a vida que eu tenho agora, ela se adaptaria, por ver um futuro melhor”. Nesse sentido ela relatou que as experiências pelas quais passou possibilitaram realizar mudanças também em seu meio familiar, extrapolando, assim, a extensão dos efeitos da oportunidade proporcionada a ela por meio da política de cotas. Sobre isso informou que:

*Os meus pais eles eram cabeça fechada! Às vezes eles falavam umas coisas e eu ficava chocada, porque eu não conseguia conceber aquele pensamento, tão antiquado. Aí eu fui conversando com eles, eu fui mostrando para eles que as coisas não são assim, e eles acabaram entendendo com o tempo. Demora, não está tudo perfeito, ainda tem coisa que não... tem coisa que nunca vai mudar, mas meus pais, eles estão dispostos a ver que as coisas estão mudando. Isso é muito bom. Os meus pais mudaram, os amigos que não desistiram de mim mudaram. Porque eu sei que eles não estão aqui, mas eu tento passar o máximo daqui para eles. Às vezes, se você vive em uma periferia, tudo bem, mas a sua vida não precisa ser aquela periferia ali. Sua vida não precisa ser a escola de bairro, que mal tem carteira. Claro que eu não vou chegar e falar que a vida é um sonho, mas eu tento motivá-los a lutar, a ter coragem, e, também a entender que se eles não conseguiram, está tudo bem, que não é para ficar se achando a pior pessoa do mundo porque um projeto de futuro não deu certo. Nem tudo dá certo e isso não tem problema nenhum. (CAROLINA, 17 anos.)*

Carolina mencionou que ter ingressado no Cefet-MG afetou sua autoestima, ora para cima, ora para baixo. No ambiente externo à escola, Carolina relatou que passou a ser motivo de orgulho para seus pais: “Para os meus familiares eu virei um trofeuzinho, principalmente a minha mãe. A minha mãe, ela chega nos lugares e: ‘Ah! Essa é a Carolina, que estuda no Cefet’. Eu não sou mais a Carolina, eu sou a Carolina que estuda no Cefet”. Já no ambiente escolar, Carolina relatou uma situação mais complexa: “Acho que o Cefet quebrou a minha autoestima para depois fazer ela crescer, de certa forma”. Carolina faz menção à posição de destaque que ocupava anteriormente no ensino fundamental e de como o convívio com outros alunos destaques no Cefet-MG a fizeram sentir uma baixa em sua autoestima num primeiro momento:

*Eu nunca tive autoestima alta. Depois que eu entrei aqui, parece que piorou. Em questão acadêmica, mesmo, eu tirava só nota máxima. Eu era a melhor aluna da sala e eu cheguei aqui e sou só mais uma? Porque todo mundo é inteligente, todo mundo tem alguma coisa a acrescentar. Não tem ninguém que está aqui na escola para passear. (...) Aqui eu me sentia nada. Porque, antes daqui, a única coisa que eu tinha eram as minhas notas máximas. Eu falava: “Nossa! Tirei 10!”. Aqui eu falo: “Tirei 10”, e o coleguinha do lado: “Eu também”. (Risos.) Então, que diferença faz? Nenhuma. Mas, agora, isso não é um problema mais. Eu fico feliz que as pessoas também sejam tão boas quanto eu ou até melhores. (CAROLINA, 17 anos.)*

Ela avaliou que a experiência dos últimos três anos na EPTNM a fortaleceram e a fez olhar para o futuro com coragem o suficiente para não desistir de persistir no que quer, mesmo diante de um cenário incerto: “(...) se vier uma Carolina do futuro e falar pra mim que eu fui trabalhar de jornalista e que deu muito problema e que eu passei muito perrengue, agora eu não desistiria, porque agora eu tenho mais coragem”. Carolina se disse com outra mentalidade e mais preparada para enfrentar as dificuldades que porventura vierem. Ela avaliou como positiva sua trajetória escolar no Cefet-MG e que, ao aproximar-se do final do curso, tem uma sensação mista de alegria e tristeza:

*Mas agora que eu estou aqui, e que eu percebo que eu posso passar por isso, eu vejo que talvez as outras coisas que eu vou passar na vida não sejam tão grandes assim; que eu não preciso me desesperar que vai ser difícil, mas, que não vai acabar comigo. (...) Eu estou muito feliz, porque os anos foram muito difíceis e eu tive muito trabalho, muito estresse, mas eu também estou muito triste, porque, a minha vida se tornou Cefet e o Cefet me fez uma pessoa melhor. Então, eu não quero desaparecer, mas ao mesmo tempo eu quero. (CAROLINA, 17 anos.)*

Carolina expressou confiança para alcançar seu objetivo, que é dar continuidade ao seu projeto de entrar para universidade e tornar-se uma jornalista. Ela disse que passou a sentir-se mais pronta para o que quer fazer, não apenas academicamente, mas, para a vida e o que vier:

*Mas eu me sinto muito mais próxima de uma universidade federal, que é o meu sonho, do que eu me sentia antes. Eu acho que eu tenho chance, e eu acho que talvez eu não tivesse se eu tivesse fora daqui. Aliás, eu teria sim, porque todo mundo tem, mas eu não estaria tão pronta quanto eu sinto que eu estou. Tanto para questão de nota quanto para questão da realidade. (...) A questão é que eu sei muito bem o que quero e sei o que eu vou ter que passar para chegar lá, ou pelo menos eu tenho uma noção. E, como eu estou disposta a enfrentar isso, eu só sigo em frente. Caiu, levanta que a vida continua. (CAROLINA, 17 anos.)*

O que parece em certa medida contradizer sua fala no que se refere ao futuro, haja vista que Carolina se disse pessimista e, apesar de enxergar mais liberdade no futuro. Também não deixa de certa forma aparentar uma espécie de estratégia de defesa a fim de evitar ou minimizar possíveis frustrações. Sobre o futuro ela afirmou que não tem medo, mas:

*Eu sou uma pessoa extremamente pessimista na vida. Então, eu vejo tudo da pior forma possível e o que vier é lucro. Mas eu só vejo liberdade no futuro. Só liberdade. Eu vou me libertar dos meus pais, eu vou me libertar de crenças. Eu vou ser independente e, por mais que a minha vida não seja perfeita, que eu não seja milionária, vai ser a minha vida e, não, a vida que eu tenho presa aos meus pais. (CAROLINA, 17 anos.)*

Questionada sobre as dificuldades que ela imagina terá de enfrentar, ela destacou a condição econômica, mas, também, a si própria como um obstáculo, referindo-se ao que nomeou de autossabotagem:

*Eu não sei se tem alguma coisa que me impede, mas a minha questão, a minha realidade socioeconômica meio que faz, torna o processo mais longo e mais difícil. Mas me impedir eu acho que não. Não, agora. Talvez eu esteja meio que idealizando demais, mas eu não vejo nenhum empecilho, só dificuldades, muita dificuldades, muito obstáculo. (...) E é meio ridículo inclusive eu mesma ser o meu próprio obstáculo. Eu não quero mais me parar. Tem tanta coisa aí fora querendo me impedir e tem mais eu no caminho? Eu mesma tenho que me empurrar. Eu tenho que ir pra frente. Então, meu maior medo é ser assim: me parar, me autossabotar para sempre. (CAROLINA, 17 anos.)*

Carolina também comentou que, mesmo sabendo que depende muito dela mesma para alcançar seus objetivos, sente necessidade de apoio e de recursos financeiros: “Eu não diria isso, porque eu vivo falando que eu não preciso de ninguém, mas eu sei que eu preciso, sim,

de alguém para me apoiar, e eu preciso de dinheiro”. Ela informou que, em relação à sua família, tem recebido o incentivo por parte da mãe, que tem sido seu *pilar*. Contudo, diz enfrentar resistências por parte do pai, que, apesar de não a impedir, não a apoia como ela gostaria que ele a apoiasse. Sobre isso se recordou de que:

*Quando eu contei para ele que eu tinha decidido que queria jornalismo, ele me olhou: “Você não vai fazer isso! Você vai fazer direito! Você vai fazer engenharia!” Aí, eu falei: ‘Não, pai. Isso não vai me fazer feliz!’ Ele não me apoia do jeito que eu gostaria, mas eu entendo. Faz anos que ele sustenta nossa casa sozinho com muita dificuldade. Ele não quer que eu passe pela mesma coisa. (...) O meu pai, especialmente por ele não concordar muito com meu projeto de futuro, ele: “Beleza, você vai seguir isso, eu não vou te impedir, mas você não vai mais contar comigo. Então, seja a melhor”. É só essa a pressão. (CAROLINA, 17 anos.)*

Carolina disse que não comenta sobre seus projetos fora da família para evitar comentários negativos e desestimuladores: “Ultimamente eu passei esconder, porque as pessoas, elas me desmotivam”. Em casa, ela tem conseguido argumentar e sustentar sua escolha com o pai para conseguir ao menos seu apoio moral: “Mas, agora, meu pai, ele entende e ele não vai me deixar sozinha. Por mais que se ele não puder me ajudar financeiramente, pelo menos apoio moral ele vai dar, eu sei disso”. Carolina amenizou sua questão familiar ao recordar-se de casos de outros jovens conhecidos em que a família não oferece nenhum tipo de apoio:

*Tem uns que a família fala que... Meio que prende eles aqui, que não deixa sair de casa, não quer deixar ir para faculdade que querem; ou então, não apoia que eles façam curso, ao ponto de virar uma guerra em casa. Porque meu pai pode não me apoiar, mas ele não briga comigo por causa disso. (...) Eu dei sorte com os meus pais, sei que não são todos assim. Tenho amigos que sofrem com pais diferentes dos meus. Eu vejo os meus amigos que têm as mesmas condições que eu e que não têm o apoio da família. E aí, sim, é um pesadelo. Então, eu devo tudo à minha família e à escola. (CAROLINA, 17 anos.)*

Nesse sentido Carolina relativizou a responsabilidade e a culpa atribuídas aos jovens, que, diante, não apenas da falta de recursos financeiros e oportunidades, mas, também, de incentivos e apoio familiar, não conseguem dar seguimento aos seus projetos e desistem: “Então, não é culpa deles também se eles estão desistindo. Talvez, eu em uma situação dessas, se eu não tivesse o apoio, especialmente da minha mãe, não sei se eu teria essa força que eu tenho”:

Carolina disse que, ao longo de sua trajetória na EPTNM, se tornou mais realista e decidida do que queria: “Eu tenho um caminho mais real, eu sou mais realista e eu tenho mais certeza do que eu quero. Eu não estou mais desesperada e indecisa”. Afirmou que nesse sentido, apesar de não deixar de sonhar, se sente mais segura para fazer suas escolhas porque passou a enxergar o caminho que tem pela frente: “Eu não acho que é só estalar os dedos e vou conseguir o que eu quero. Eu sei que vai ser difícil, e eu estou disposta a enfrentar estas dificuldades. Talvez, antes eu não estivesse”. Carolina informou que, em decorrência das dificuldades financeiras, pensava em exercer alguma profissão que lhe pudesse proporcionar maior retorno financeiro. No entanto, esclareceu que, com o passar do tempo e após realizar uma atividade escolar em que ficou encarregada de fazer uma matéria jornalística, ficou muito interessada pela área. Desde então decidiu fazer o que queria em detrimento do que pudesse pagar mais: “Só que o tempo foi passando e eu acabei percebendo que, se eu fosse escolher a profissão que eu quero pelo dinheiro, eu nunca ia ser feliz. Então, eu escolhi o que eu queria. E eu vou fazer, apesar de não ter todo apoio do mundo, eu vou fazer”. Entre suas prioridades destacou as dimensões profissional, pessoal e social:

*A profissional, porque acho que todo mundo tem esse medo, não sou só eu. Eu tenho muito medo de não conseguir nada, me formar e ficar desempregada ou trabalhar em um emprego que eu não quero de jeito nenhum e ser infeliz. E, na pessoal, eu tenho medo de acabar me tornando uma pessoa que eu não quero ser, por meio que ceder ao que a sociedade vai colocando. Eu tenho muito medo disso. Eu sempre estou sempre lutando contra o que me impõem, para eu poder ser o que eu quero ser. Sem contar que eu tenho medo de ser sempre a menina com medo. Eu não gosto de ser assim e eu não quero ser assim para sempre. E é por isso que eu luto todo dia pra dar um passinho de cada vez e superar isso. (CAROLINA, 17 anos.)*

Carolina esclareceu que em curto prazo está focada em ingressar na faculdade e encontrar uma forma de sustentar-se para manter-se estudando. No que se refere ao médio e longo prazo, mencionou que pretende conseguir um emprego, que, mesmo não sendo dos sonhos, a faça feliz. Também disse que quer viajar, conhecer o máximo de coisas que puder e poder estar em paz consigo mesma. Ela adiantou que não quer parar de estudar: “Por que pararia? A gente sempre tem mais o que aprender. A gente sempre pode adquirir conhecimento, isso é bom”. Também disse que, apesar de não ter grandes pretensões de reconhecimento, quer ter para si mesma a sensação de que faz a diferença para o mundo:

*Eu não quero ser... Eu não tenho esse sonho de ser, nossa! Muito conhecida. Não quero ganhar o Nobel da Paz e todo mundo: “Nossa! Essa menina fez a diferença no mundo”. Mas eu quero saber que eu fiz. Dentro de mim mesma eu quero ter a certeza que eu fui importante, por mais que as pessoas não*

*saibam disso. Isto é uma prioridade, pro resto da vida. (...) Eu vou conseguir, por mais que demore, por mais que eu tenha que ficar uns quinze anos trabalhando depois que eu me formar, até eu conseguir o que eu quero, eu tenho esperança de que eu vou chegar lá. (CAROLINA, 17 anos.)*

Carolina destacou como fundamental para os que têm projetos manter a mente aberta e não desistir. Ela tem dito para si mesma, diante das exigências que si estipula, decorrentes de seu caráter perfeccionista e das frustrações que às vezes acontece, que: “Está tudo bem errar. Está tudo bem não ser perfeita. E a gente não tem só uma oportunidade na vida. Contanto que eu agarre todas as oportunidades que eu tiver, eu não preciso me sentir culpada por alguma coisa ter dado errado”. Por fim, ela mencionou que deseja que num dia a realidade do mundo possa aproximar-se da que viveu no Cefet-MG, para que mais pessoas possam ter acesso à experiência que ela julgou importante: “O meu sonho é que o Cefet, a realidade que a gente vive aqui fosse mais próxima da realidade. Que esta realidade de fora se aproximasse a daqui, que as pessoas pudessem ter esta experiência, porque isso é muito importante”.

#### **2.4 A voz e ação de Margareth por novos espaços e direitos**

Margareth tem dezessete anos. Ela se define como uma pessoa criativa, persistente, que insiste muito com as coisas e que gosta de contato social, ajudar pessoas e participar politicamente dos assuntos relacionados aos interesses dos alunos. A duração de sua entrevista foi de duas horas.

Margareth é a filha caçula de uma família composta por quatro pessoas: seu pai de 45 anos, sua mãe de 43 anos, sua irmã de vinte anos e ela. Margareth informou que seus pais se casaram muito jovens, interromperam os estudos para ter de trabalhar e não conseguiram concluir o ensino médio. Naquela época a sua mãe trabalhava como costureira e o pai, como motorista. Conforme Margareth, seus pais sempre trabalharam e ambos contribuem para arcar com as despesas de casa. Ela informou que, apesar de não ter tido problemas muito sérios relacionados à questão financeira, quando seus pais decidiram voltar a estudar e, principalmente quando sua mãe teve de sair do emprego para concluir o estágio, houve momentos em que a renda ficou menor e o controle dos gastos mais rigoroso:

*Então teve um momento que eu não tomei consciência, mas eu sei que teve época, onde a nossa renda foi muito menor do que ela costumava ser, principalmente porque minha mãe teve que largar o emprego para poder terminar a faculdade e aí a gente ficou só com a renda do meu pai. E, mas*

*eles sempre foram muito organizados nessa questão para não ter um gasto excessivo. (MARGARETH, 17 anos.)*

Margareth sempre morou em Divinópolis. No primeiro momento, num bairro quase rural, mas por volta do ano de 2010, quando seus pais resolveram voltar a estudar, mudou-se para uma região mais central em busca de melhores condições logísticas e de segurança. Seus pais realizaram o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em seguida, ingressaram no ensino superior por meio das cotas e de bolsas de estudos. Atualmente seu pai é formado em direito e está cursando o mestrado. Sua mãe formou-se em educação física; atualmente é professora e está cursando a segunda graduação em pedagogia. A irmã de Margareth, ex-aluna do Cefet-MG, concluiu o curso em 2015 e atualmente está cursando direito na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Margareth destacou que, nos últimos oito anos, todos em sua casa estavam envolvidos com estudos e que toda aquela atmosfera de dedicação e esforço dos pais propiciou um ambiente que favoreceu seu crescimento como pessoa e entender a importância atribuída à formação escolar por parte de seus familiares. Ela se recordou que:

*(...) em 2015, mais ou menos, que era quando eu estudava para poder passar no Cefet, aí eu fazia escola de música de manhã, escola à tarde e cursinho à noite. A minha irmã fazia o Cefet o dia inteiro; meus pais faziam faculdade à noite, trabalhavam o dia inteiro. Era uma loucura. (...) Todo mundo estudava. A partir dessa época aí... coincidiu bem com o meu crescimento como pessoa, mesmo. Então eu crescia já percebendo o quanto era importante esse estudo e o quanto eles estavam precisando correr atrás disso agora, porque não tiveram como fazer antes. (MARGARETH, 17 anos.)*

Margareth informou que desde criança sempre houve, por parte dos pais, muitos incentivos e oportunidades para ela e a irmã realizarem outras atividades formativas, como dança, música, luta, e que isso foi importante para sua formação como pessoa: “Por exemplo: o Corpo de Bombeiros me fez crescer muito como uma pessoa mais ética, uma pessoa mais humana. A música me fez ser muito mais persistente muito mais focada nos meus objetivos”.

Margareth relatou que até 2013 sua família não conhecia o Cefet-MG e que foi a irmã quem primeiro descobriu e tomou a iniciativa para ingressar na instituição: “Antes dela eu não conhecia o Cefet. Até foi muito estranho para a gente quando ela resolveu fazer o Cefet e meus pais acharam muito perigoso porque estava mudando pra cá na época e aí eles achavam meio longe. E, no começo, até que eles não apoiaram muito essa ideia”. Ela destacou que a irmã também ingressou na EPTNM pelas cotas e que também havia sido assistida pelo

Programa de Assistência Estudantil por meio da Bolsa Permanência. A experiência escolar da irmã, ao mesmo tempo em que vencida as inseguranças e os receios dos pais, inspirava Margareth a seguir a mesma trilha: “Quando eu resolvi fazer, foi por causa de toda a propaganda que ela fazia, do quanto eu via minha irmã crescer nesses três anos. De tantas áreas que ela pôde explorar, por exemplo, viagens que ela fazia com a escola”. O desbravamento da irmã abriu caminho para Margareth. Seus pais, conhecendo o potencial da escola, perceberam que se tratava de uma oportunidade significativa, passaram a incentivar Margareth a entrar para o Cefet-MG, propiciando condições mais favoráveis do que tivera a primogênita: “Para mim eles já pagaram o cursinho porque foi um tempo depois e eles queriam que eu passasse. E aí ela passou estudando sozinha e pelas cotas também”.

Margareth disse que sua família acredita que o acesso à educação é a base e o meio, não só para ascensão social, mas, para o crescimento intelectual, por isto estariam todos envolvidos nessa área no momento: “Pelo que eu fui percebendo estão sempre em busca de conseguir algo pelo estudo”. Para Margareth a escola é “a oportunidade das oportunidades” e que uma boa base educacional permitiria, além de melhores condições de desenvolvimento pessoal, aumentar o seu leque de possibilidades: “Acho que o estudo é a base de tudo que a gente pode conseguir. Principalmente é algo que ninguém vai tirar da gente. Meio que clichê assim, mas é a única forma”. Em síntese, ela entende que para ter oportunidades é preciso de uma boa educação: “Acho que é preciso fornecer a base para o aluno poder escolher onde que ele vai querer desenvolver a área dele. Onde que ele vai querer crescer naquilo. Se você não fornece uma base boa, nem sempre você vai conseguir desenvolver naquilo”. Talvez por esta razão ela considere seu ingresso no Cefet-MG como uma das maiores oportunidades que conseguiu ter acesso.

Sobre a abertura de oportunidades relacionadas especificamente à educação, Margareth avaliou positivamente as políticas públicas de reserva de vagas que trouxeram relevantes possibilidades de desenvolvimento e transformação para toda a sua família, incluindo os próprios pais, que foram atendidos pelas cotas ao retomarem os estudos:

*Eu cheguei à conclusão do quanto as cotas foram importantes nessa questão de corrigir o problema histórico e o quanto eu percebi isso na minha família, mesmo. Do quanto essa oportunidade de bolsas que os meus pais tiveram de poder estudar veio corrigindo uma questão histórica. Por que talvez os meus pais não tivessem tido a oportunidade e o acesso às universidades, talvez eu e minha irmã não teríamos sido tão incentivadas ao estudo. E talvez nem eu nem ela estivéssemos aqui agora. E o quanto isso realmente reestrutura e corrige um erro do passado, uma questão histórica, mesmo. (MARGARETH, 17 anos.)*

Margareth informou que o fato de ter ingressado no Cefet-MG por meio das cotas não lhe trouxe nenhum tipo de constrangimento, discriminação ou dificuldade de interação com os demais colegas. De acordo com ela: “Na verdade a gente nem sabe quem entrou pela cota ou quem não entrou. A gente nem procura saber. (...) Todo mundo tem amizade em comum. Apesar de, às vezes, as culturas serem diferentes, os grupos serem diferentes, isso não impede que a gente conviva”. Além do ambiente acolhedor em relação às pessoas, Margareth destacou o auxílio financeiro continuado recebido por meio da Assistência Estudantil do Cefet-MG, desde o segundo ano do curso da EPTNM, como algo importante para garantir sua permanência na escola e custear as despesas com transporte e alimentação.

Margareth declarou que a principal razão da escolha pelo Cefet-MG, apesar de não descartar a importância do diploma e o peso no currículo, foi o interesse de poder aprender mais: “A razão natural é de formar, de ter o currículo, ter o ensino médio, ter o diploma, mas acho que, se eu fosse parar para pensar, nem é tanto por obrigação de formar. Acho que o conhecimento, mesmo. Aprender é uma coisa que a gente tem que estar sempre buscando”. Nesse sentido ela mencionou que durante o ensino fundamental não precisava esforçar-se para conseguir atender ao que lhe era pedido e obter boas notas. Na verdade, ela disse que sempre estava entre as melhores alunas de sua turma: “Antes, o que me era cobrado, pra mim era tranquilo. Eu não tinha que me dedicar tanto, pra poder conseguir, me esforçar tanto pra poder atender ao que me era pedido”. Contudo, diferente do que ocorria anteriormente, em que alcançava bons resultados sem maiores esforços, no Cefet-MG, apesar de se cobrar e se esforçar mais, o resultado obtido não era o que esperava ou que precisava: “E aí, quando chega aqui no primeiro ano, acabava que a gente se esforçava mais do que era pedido e nem sempre a gente alcançava o resultado que precisava. Isso acaba gerando uma frustração”.

Margareth relatou que sua rotina acadêmica a partir de sua entrada no Cefet-MG ficou mais intensa e cansativa: “Porque a gente nunca está acostumada com aquilo. Passou os três anos não precisando fazer grandes esforços assim, porque não nos era cobrado na escola pública normal. E aí é meio que um baque. Assusta um pouco na hora”. Margareth destacou que, entre as maiores dificuldades que enfrentou ao longo de sua trajetória na EPTNM, foi ter que se adaptar ao alto nível de cobrança, que associado à carga horária integral, à quantidade de trabalhos e provas acabaram acarretando efeitos sobre seu estado de saúde: “Acho que todo aluno que entra aqui no Cefet passa por isso; passa por esse momento de adaptação, que não é um momento de adaptação fácil. É um momento pesado. (...) Então conciliar isso e aprender a lidar com isso é difícil”. Ela disse que precisou adaptar sua rotina, programar seu tempo para encaixar as novas demandas escolares. Contou que diminuiu o tempo que tinha para descanso

e outras atividades de lazer, e que o lado pessoal e social foi muitas vezes preterido para conseguir realizar as atividades escolares: “Muitas vezes a gente chegava cansada e aí tinha que estudar as matérias também. (...) Então muitas vezes o (lado) pessoal acabava ficando de lado também. Às vezes a gente evitava sair pra poder ter que ficar estudando, por exemplo. Mas acho que é algo normal do Cefet”. Margareth afirmou que esse tipo de adaptação é algo praticamente inevitável para quem está em tempo integral no Cefet-MG e pretende continuar no curso: “Se eu quiser passar de ano, por exemplo, eu tenho que me dedicar mais aos estudos. Eu tenho que largar um pouco de redes sociais, de sair, para poder dedicar ao meu aprendizado”. Ela também informou que essa fase de adaptação, que todos precisam realizar, torna o primeiro ano um dos momentos mais difíceis, e é categórica ao afirmar que: “Se você passar pelo primeiro ano do Cefet, você vai ter se adaptado”.

Margareth lembrou que a intenção de corresponder ao nível de cobrança, associada à falta de resultados desejados, acabou por elevar a tensão, o estado de ansiedade e estresse, ocasionando efeitos sobre sua saúde física e mental: “Então eu tive, assim como alguns colegas meus de sala, alguns problemas de saúde por causa disso. E aí isso nos impediu um pouco de continuar nossa trajetória por um tempo aqui no Cefet”. Ela mencionou que o aumento do grau de ansiedade, em razão das atividades acadêmicas, acabou por desencadear um problema de gastrite. Margareth ressaltou que esse tipo de dificuldade enfrentada por ela, relacionada ao estresse e ansiedade, com efeitos no estado físico e mental, não tem sido um caso isolado, mas algo comum entre os alunos da escola. Ela ressaltou que “(...) não é algo só de uma sala ou só de uma pessoa. É frequente aqui no Cefet. Infelizmente, acho que em toda instituição federal tem esse nível alto de cobrança e isso acaba refletindo nos alunos”. Margareth percebeu que, além da cobrança por parte da instituição, os próprios alunos já trazem consigo uma expectativa de rendimento que torna mais intensa e tensa a situação, quando eles próprios começam a realizar comparações entre si e os outros. Superar esse círculo, que em certo sentido se retroalimenta, foi para ela uma das maiores dificuldades que enfrentou para continuar seus estudos. Com relação a isso ela destacou que

*(...) é uma coisa muito comum dos alunos daqui do Cefet também é que você pega o melhor aluno de cada sala de uma escola, por exemplo, e coloca os trinta juntos. Então, quando você chega no primeiro ano, você vê trinta pessoas que eram as melhores. E aquilo às vezes te deixa muito frustrada porque fulano é melhor em tal coisa, fulano é pior em tal coisa, e você começa a se comparar muito. (...) Essa comparação começa no nível das notas, você começa a se comparar em relação às notas e depois você começa a se comparar no nível da saúde: “Mas fulano está bem! Por que eu não estou tão bem que nem fulano?”. Acho que são esses estágios que a gente tem. (MARGARETH, 17 anos.)*

Margareth ressaltou que esse estado de cobrança é contínuo, tanto por parte da instituição quanto pelos próprios alunos e, mesmo, quando se tem um bom rendimento: “E acaba que, quando a pessoa está com as notas boas, aí que ela passa a se cobrar mais ainda, porque ela precisa manter aquilo, ela precisa melhorar aquilo”. Ela acredita que toda essa situação em que cada aluno passa a acreditar que seu problema é um caso isolado, contribui para a fragmentação e o afastamento, favorecendo a manutenção da relação estressante e causadora do adoecimento: “O nível de cobrança aqui, que vem até dos próprios alunos, impede que a gente converse sobre isso (...) E aí a gente tende a ignorar a saúde para poder continuar correndo atrás do que a gente quer para tentar continuar no nível que a gente está. E aí a gente só percebe quando já é bem tarde”. Margareth entende que, caso não se avance na superação do isolamento e da falta de diálogo sobre o assunto entre todos os envolvidos – alunos (reconhecerem as dificuldades e abrirem-se), escola (promover espaços para debate e escuta) e família (acolher e acompanhar) –, a situação tende a intensificar-se e complicar-se ainda mais. Conforme Margareth,

*Ninguém dá o pontapé inicial de falar: “Oh! Eu não consigo!”. E aí, acho que, quando todo mundo tem o diálogo, todo mundo consegue se reconhecer naquele problema, fica mais fácil. Mas, à medida que está todo mundo lutando pela mesma coisa e todo mundo quer tudo sem falar, sem mostrar que está mal, mesmo, fica complicado. Porque você acha que é uma coisa só sua, você não vê que aquilo é um problema geral. (MARGARETH, 17 anos.)*

Margareth relatou que, para lidar com estas questões, além de acompanhamento médico e psicológico, o apoio e diálogo com a família e os colegas foram fundamentais para superar a situação: “Foi muito importante conseguir conversar sobre isso, falar e principalmente entender o que estava acontecendo. Porque, quando acontece assim, você não para. Você não entende que é por causa das preocupações. Você não entende que é por causa desse estresse”. Margareth disse que toda essa experiência relacionada à cobrança, tensão, estresse, ansiedade, comparações e adoecimento não é algo restrito à escola. Ela também disse perceber a semelhança desse tipo de pressão ao analisar as prescrições impostas pela sociedade para a realização de certas etapas em determinado tempos e sequências: “O tempo imposto pela sociedade, de ter que se formar com tantos anos, com tantos anos já estar trabalhando em um emprego fixo que ganha muito, essas coisas”.

Todavia Margareth disse ter aprendido durante sua experiência na EPTNM que cada pessoa tem um tempo para realizar seus objetivos. E que nesse sentido é necessário saber equalizar a cobrança e pressão que vem de fora para encontrar o próprio tempo e ritmo para

não exceder limites que possam comprometer a saúde física e mental: “Eu acho que eu aprendi muito isso aqui no Cefet. Perceber que cada um vai ter o seu tempo, cada um vai ter a matéria ou o lugar onde ele vai ser melhor. Então, cada um é cada um. E cada um vai ser de um jeito”. Margareth também ressaltou que seu ingresso no Cefet-MG permitiu o acesso a um leque de possibilidades e experiências em diferentes áreas, que sente faltar tempo para realizar tudo. Ela disse que é preciso organizar-se e saber escolher qual em que se quer investir para não perder oportunidades e também não se sobrecarregar.

Margareth mencionou que a experiência escolar de tempo integral intensificou a convivência e exigiu maior esforço de todos para resolverem divergências. Essa sociabilidade permitiu aproximações e laços de amizades com os outros colegas, que, tendo a mesma rotina, passaram a compartilhar dificuldades e angústias, mas, também, apoio e auxílios nos momentos de crise:

*(...) pelo menos na minha turma, a gente percebeu que: olha, se a gente vai conviver os três anos, a gente precisa conviver bem, a gente precisa estar em contato um com o outro e um contato bom, um contato amigável. (...) a gente se esforça para poder conviver junto, para estar sempre um ajudando o outro. Falo isso o tempo todo, que a minha turma é uma turma incrível, que a gente é como se fosse uma família. (MARGARETH, 17 anos.)*

Margareth também citou que ter participado de atividades que estimulavam o debate para além dos conteúdos tradicionais e restritos à sala de aula, como os realizados pelo Modelo de Comitês Simulados (Mocs), Júris Simulados e Projeto Diálogos, e a ajudaram a ampliar sua compreensão sobre temas atuais, além de melhorar sua capacidade de falar em público e a superar sua timidez: “O Mocs foi um projeto muito importante nessa criação minha como pessoa de poder falar em público, de poder debater os temas. (...) são várias coisas que são debatidas para gente, que nos fazem pensar melhor, ter mais ciência sobre as coisas em volta”. Outra experiência significativa mencionada por ela foi sua participação como representante dos alunos nas instâncias institucionais, ocasião em que precisou aprender a negociar, ceder e desenvolver sua habilidade diplomática, além de aumentar sua responsabilidade com relação às suas atitudes e decisões: “Criei responsabilidade com as coisas que eu estava fazendo, principalmente a partir do momento que eu comecei a representar os alunos. Então é muita responsabilidade você pensar nas suas atitudes, pensar no seu modo, como você está agindo”.

Com relação à autoestima, Margareth relatou que, apesar de perceber o reconhecimento das pessoas *de fora* da escola por estar no Cefet-MG, isso não era algo com

que se importava: “Mas ser aluna do Cefet, é a escola federal aqui em Divinópolis. Então isso é levado muito em conta pelas pessoas de fora”. Por outro lado sentia baixar sua autoestima em relação às pessoas *de dentro*, quando seus resultados nas atividades não eram tão bons quanto esperava: “Acho que estudar no Cefet afeta nossa autoestima porque às vezes nos deixa tristes porque as notas não estão boas. Essas coisas deixam a gente um pouco pra baixo”.

Ela disse que, ao aproximar-se do final do curso, considerou que alcançara o que pretendia em termos de crescimento pessoal: “Eu queria melhorar isso, queria poder mostrar o meu potencial, mostrar como eu poderia crescer e o Cefet me ajudou bastante nisso também”. Contudo, esboçou um sentimento misto de tristeza, preocupação e conquista: “É uma sensação meio triste porque está acabando e fico um pouco preocupada. Nossa! O que eu vou fazer depois disso? Mas é também bom porque você se sente vitorioso de estar conseguindo. De ter passado por tudo isso e ter conseguido alcançar a vitória”. Margareth se disse dividida entre cursar o ensino superior em direito e ciências econômicas. Apesar de estar em dúvida sobre o que irá fazer a seguir em relação à sua trajetória acadêmica, Margareth declarou que se sente mais preparada para buscar novas oportunidades dentro do estudo, que imagina irão gerar mais opções de trabalho para escolher no futuro.

Margareth disse que se sente otimista com relação ao futuro, ressaltou, porém, que mais do que acreditar, o futuro dependeria de agir e de persistir: “Acho que eu sou mais positiva. (...) Acho que também não é muita questão de acreditar, mas, de persistir. Acho que nem sempre pensar muito, mas, agir mais em relação ao que eu quero. É agir conectada aos meus objetivos”. Atualmente ela disse que tem agido pensando “(...) no que aquilo vai trazer de benefício depois”. E que à medida que vai concretizando as oportunidades e realizando as experiências abertas pelos novos espaços e campo de possibilidades, passa a idealizar mais ainda: “Então gosto de idealizar muito esses projetos e à medida que eu vou descobrindo novas áreas, aí que eu vou idealizando mais”.

Margareth disse que se sente livre para realizar suas escolhas e que não há pressão familiar sobre as opções que tem considerado, mas, sim, para que continue seus estudos. Ela disse que a liberdade é tamanha que chega a preocupar-se com o peso da responsabilidade pelas suas escolhas:

*Isso às vezes me deixa até muito preocupada porque meus pais me dão muita liberdade para poder fazer as coisas que eu quero. Se eu falar para eles: “Eu vou lá para Bahia cursar gastronomia”, eles vão deixar eu ir. Isso é muito preocupante, porque a liberdade é uma responsabilidade também. Então as escolhas que eu vou fazer hoje vão refletir em mim daqui para*

*frente. (...) É a minha escolha. Então vai ser só minha culpa. Não vai ter como eu virar para os meus pais e dizer: “Foi culpa de vocês”.*  
(MARGARETH, 17 anos.)

Margareth informou que quer fazer muitas coisas e que idealiza bastante, principalmente sua formação acadêmica, e que recebe muito apoio da família. Contudo, apesar de alargado o seu horizonte de expectativas, ela disse que não sabe ao certo como o realizar, e que seu projeto de futuro não está bem definido: “Eu tenho muitos projetos de futuro, só não projeto como eles vão acontecer. Tem muita coisa que eu penso: ‘Nossa! No futuro eu quero fazer isso’, e à medida que o tempo vai passando e que eu vou tendo essas oportunidades de realizar, esses projetos eu vou fazendo”. No entanto, enquanto se decide sobre o que quer e a melhor forma de fazê-lo, parece ficar mais claro para Margareth o que não quer fazer: “Eu acho que nunca tinha pensado nessa questão do trabalho assim, é, de não precisar trabalhar tanto assim. Não precisar ficar nessa cisma de ter que trabalhar, trabalhar, trabalhar”. Margareth disse que passou a considerar em seu projeto de futuro realizar um tipo de trabalho que, além de alinhado com seus ideais, que não comprometesse seu estado de saúde, como percebeu acontecer ao longo de sua experiência na EPTNM: “A partir desse momento que eu tive esse problema de gastrite, que eu tive esse problema de estresse, que eu fui percebendo que eu não precisava procurar coisas tão estressantes assim. Que o *status* desse trabalho, às vezes não iria valer tanto a pena em relação a minha saúde”.

Margareth informou que não sente restrição para escolher, mas sim falta de mais tempo para fazer tudo o que gostaria diante das possibilidades que se abrem em seu horizonte: “É porque eu tenho muitas oportunidades, muita coisa que eu posso fazer, mas nem sempre vai dar tempo de fazer tudo isso. (...) Acho que às vezes me falta tempo para poder cumprir com tudo o que eu quero”. Margareth destacou que não vê obstáculos externos que possam interferir no desenvolvimento de seu projeto: “Acho que tudo a gente corre atrás um pouco. Então, precisamos correr atrás para conseguir essas questões, esses projetos”. Na verdade, ela considerou que o desenvolvimento de seus projetos dependeria mais de fatores internos, como parar de procrastinar e decidir entre as possibilidades que tem vislumbrado, e não desistir: “Acho que, por exemplo, essa questão de decidir o que eu quero fazer, o que eu vou fazer primeiro, o que eu não vou fazer e decidir, isso é uma das questões muito difíceis. E focar naquilo, fazer aquilo definitivamente até o fim também. Não desistir”.

Margareth enfatizou que entre suas prioridades estão dimensões como a familiar, intelectual e a da saúde, em que inclui a área espiritual: “Estar bem mentalmente para estar

bem fisicamente. Acho que essas três são as principais importantes”. Margareth mencionou que pretende realizar seu o percurso rumo aos seus objetivos com melhor qualidade:

*Acho que o meu objetivo final é conseguir fazer toda essa caminhada bem. Conseguir fazer tudo isso com qualidade. Não adianta a gente, é... eu li um texto uma vez falando que a gente está sempre em busca dos objetivos. Então a gente acha que, quando a gente formar na faculdade, a gente vai ser feliz. Aí você forma na faculdade e acha que quando você tiver um emprego estável, ganhando bem, você vai ser feliz. Aí! Você com muito custo consegue alcançar o emprego estável, ganhando bem, e aí você acha que, quando você casar você vai ser feliz. E aí acaba que você não aproveita aquele caminho todo que você está traçando. (MARGARETH, 17 anos.)*

No que se refere aos objetivos a longo prazo, Margareth tem considerado conseguir um trabalho que não debilite sua saúde física e mental, principalmente considerando a experiência relativa ao seu adoecimento decorrente da pressão e cobrança que viveu:

*Eu planejo pra minha vida me formar e trabalhar em um emprego que não desgaste muito a minha vida, a minha saúde emocional. Trabalhar em alguma coisa que não precisa ser aquele salário que eu vou ganhar muito, trabalhar muito. Trabalhar em um emprego que seja bom, que dê para levar saudavelmente e viajar bastante. Gosto muito de viajar também. (MARGARETH, 17 anos.)*

No momento, Margareth disse estar concentrada em terminar o curso da EPTNM e em realizar o Enem e que seu projeto em curto prazo é conseguir uma vaga na universidade em um dos cursos que está pensando e, se possível, conciliar um trabalho que não atrapalhe seus estudos. Contudo, declarou que, caso não consiga a aprovação para o ingresso na universidade, sua ideia é continuar preparando-se no próximo ano para o Enem e realizar o estágio relativo ao curso técnico:

*Pretendo fazer o Enem esse ano, mas não sei se esse ano eu irei passar. Estou estudando para que isso aconteça, mas, como eu sei que é bastante complicado, não sei se eu vou atingir meu objetivo, que é um desses dois cursos. E aí, se eu não conseguir, eu pretendo ficar aqui ano que vem, fazendo o cursinho e estudando para poder fazer a faculdade, para poder fazer o Enem de novo para poder conseguir a vaga na faculdade. (MARGARETH, 17 anos.)*

Margareth considerou que o sucesso das conquistas proporcionam estados de felicidade e indicam que se está no caminho certo: “Eu acho que, a partir do momento que você tem sucesso nas suas conquistas, você fica feliz por aquilo estar acontecendo. Você percebe que você está indo na direção certa”. Todavia, ressaltou que a falta de sucesso não

deveria ser justificativa para a infelicidade, e que nesse sentido esta não seria composta exclusivamente de sucesso. Para Margareth “não justifica a gente deixar de ser feliz, porque, às vezes, as coisas que a gente fez não deu certo”. Isso porque ela entende que o sucesso não seria algo que dependeria apenas do esforço individual do sujeito, mas, também, de outras variáveis alheias à sua vontade ou controle.

## **2.5 Os próximos dezessete anos no horizonte de Camila**

Camila tem dezessete anos. Ela se define como uma pessoa muito determinada, mediadora, empática e que sonha muito alto, apesar de não saber definir se isto seja uma característica boa ou ruim. Além disso, Camila afirmou ser uma pessoa que pensa muito no futuro em longo prazo: “Eu penso muito no presente, mas esse presente pensando no meu futuro, tendo consequências em longo prazo. Então, isto está sempre muito presente”. A duração de sua entrevista foi de 2h20min.

Camila é a filha mais velha de uma família composta por quatro pessoas. O pai, de 48 anos; a mãe, de 38 anos; um irmão, de três meses de idade e ela. Camila comentou, ao recordar-se da história familiar, que a gravidez precoce de sua mãe, aos dezenove anos, antes de se casar, acabou forçando-a a abandonar o projeto de cursar o ensino superior para ter de trabalhar. Em consequência do ingresso precoce de sua mãe no mercado de trabalho, Camila relatou que foi criada pela avó: “(...) minha avó me criou porque os meus pais precisavam trabalhar, então eu chamo minha avó de mãe”. Segundo Camila, seus pais sempre trabalharam e contribuíram para o sustento familiar, mas que, apesar de as condições econômicas serem modestas, não sentia falta de nada. Camila informou que, na época em que começou seus estudos no Cefet-MG, seu pai havia acabado de sair do emprego e que eles tiveram de reorganizar-se apenas com a renda da mãe. Atualmente os pais exercem atividade formal, o pai é motorista e a mãe é vendedora: “Eu sempre tive tudo o que eu queria. Então, nada nunca me faltou em questão de alimentação, de roupa, de coisas mesmas, por exemplo, algum livro, algum telefone, é óbvio que a minha mãe controla”.

Ainda sobre seus pais, Camila informou que ambos concluíram o ensino médio, mas que a mãe sempre foi mais aplicada e se apresenta, em termos escolares, com mais conhecimento. Apesar de se identificar com a mãe em razão de seu gosto pela leitura e interesse pelos estudos, Camila disse que os assuntos se aprofundam mais com seu pai, porque ele procura saber mais: “É engraçado que o meu pai, ele entende muito o meu lado,

porque ele sabe que eu procuro estudar bastante. Então, ele me ouviu muito. Ele consegue muito ouvir o meu lado, porque ele sabe que eu estou sempre em contato”. Camila afirmou que seu pai possui muito conhecimento de vida e que, apesar de terem opiniões divergentes, tem muita liberdade para dialogar com ele, inclusive sobre política. De acordo com ela: “As noites são sempre assim, políticas, lá em casa”.

Camila se disse muito precoce nas questões escolares e que já bem pequena preferia livros às bonecas e brinquedos. Recordou-se de que, antes mesmo de iniciar a pré-escola, com quatro anos de idade, começou a ler e já sabia escrever seu nome, e que sua mãe sempre alimentou esse seu gosto, presenteando-lhe com livros: “Eu nunca gostei de boneca. Minha mãe nunca me incentivou nessa área aí, não. Então, eu cresci gostando muito de estudar, muito mesmo, e sempre tirei notas altas na escola. Sempre fui uma das melhores da turma”. Apesar de mencionar que era muito tímida e que tinha muita dificuldade para comunicar-se na época do ensino fundamental, Camila disse que gostava de estar no ambiente escolar e que ela sempre se dedicava para ser melhor do que aquilo que lhe era pedido, característica que ainda se faz presente em sua personalidade: “Ainda sou assim, boa além do que eles pedem aqui. Então, isso é muito bom”.

Camila informou que a prioridade da família tem sido sua educação e que seus pais têm realizado muitos sacrifícios para que ela possa concluir seus estudos no Cefet-MG e consiga ingressar no ensino superior. Segundo ela, “(...) a prioridade da minha família sou eu mesma por enquanto, por causa da faculdade. Então, o projeto deles é conseguir mandar-me para uma faculdade e pagar minha carteira de motorista”. Com relação às oportunidades, Camila ressaltou aquelas relacionadas à área da educação. Contudo fez questão de enfatizar que tais oportunidades não vieram espontaneamente até ela, mas, sim, foram conquistadas a duras penas e mediante sacrifícios com o apoio de seus pais, que procuravam garantir as condições de que ela precisava: “Eu acho que sempre foram oportunidades de estudo, mesmo, mas, não, porque elas eram me oferecidas, mas, porque eu ia buscar”.

Camila informou que ficou sabendo da existência do Cefet-MG em Divinópolis quando estava no sétimo ano, por meio de uma amiga que tinha um irmão que havia estudado lá: “Aí eu falei: “Poxa! Uma instituição federal! Eu achei que isso fosse só pra faculdade”. Na busca pela escola com melhores possibilidades para proporcionar-lhe condições de dar continuidade à sua formação acadêmica, Camila informou que havia realizado provas e conseguido bolsas de estudos para estudar em escolas particulares. Por tudo, porém, que ouvia dizer sobre a qualidade do ensino do Cefet-MG, não teve dúvidas ao optar pela escola pública, gratuita e de boa qualidade. Além da formação geral, como base para a realização do Enem,

ela também preservava a condição de egressa de escola pública, necessária para manter a possibilidade de disputa pelo sistema de reserva de vagas no processo seletivo do ensino superior: “Essa base, ela me eleva. Ela eleva a minha nota do Enem muito alta. Então, eu posso escolher qualquer curso. Abre o leque pra mim. Então, isso foi o que mais me chamou a atenção na época para decidir pela minha entrada aqui”. Talvez por essa razão tenha definido seu ingresso na EPTNM da RFEPCT como o acontecimento que mais mudou a sua vida até agora: “Eu acho que o que mais me marcou mesmo, que eu posso dizer com certeza, foi entrar no Cefet. (...) porque, como eu venho de uma escola de bairro periférico, não é tão periférico assim, mas está mais próximo dos bairros periféricos, então não tinha tanto estímulo ao estudo assim”.

Camila relatou que, apesar de sua principal razão para frequentar a escola nesse momento tenha sido a busca pela base para ingresso no curso superior, que o acesso a uma boa educação não se resume apenas a isso, mas, também, ao conhecimento e esclarecimento para saber ler e compreender o mundo ao seu redor: “Se você é bem educado, você vai saber o que você tem nas mãos. O que você pode fazer com isso. Então, é sempre mais questão de esclarecimento. Se você é mais esclarecido, você consegue enxergar o que as pessoas precisam”.

Para Camila a oportunidade de frequentar uma boa escola representa a possibilidade de mudança não só no âmbito individual e das pessoas mais próximas, a quem pretende recompensar por aquilo que fizeram por ela, mas, também, para a transformação do mundo: “Porque com a escola eu posso realmente transformar o mundo e fazer com que ele fique melhor”. Por essa razão ela defendeu que o acesso à escola pública e de boa qualidade permitiria que pessoas compreendessem melhor suas realidades e a ter algo por que lutar: “Então, eu quero fazer com que elas tenham acesso a isso, mesmo, que elas tenham alguma coisa na vida dela pelo que lutar”.

Apesar de afirmar sua proatividade na busca por oportunidades, Camila reconheceu que o sistema de cotas foi muito importante para seu acesso ao Cefet-MG e que, considerando sua origem, trajetória escolar e a alta concorrência pelas vagas na RFEPCT, não teria condições de disputar com alunos originários de escolas particulares voltadas para os filhos das elites. Nesse sentido ela saiu em defesa das políticas públicas afirmativas por entender que elas fazem a diferença na vida de pessoas iguais a ela, e que por isso não vê motivos para não continuarem com elas. Em sua opinião aquele que se posiciona contrário às cotas é porque não depende delas e dispõe de recursos e condições para o acesso ao ensino superior. Para ela a cota na educação,

*(...) faz muita diferença porque eu, por exemplo, que vim de uma escola periférica, eu não teria chance nenhuma com uma pessoa de escola particular. Então, quando as pessoas viram e falam assim: “Eu sou contra as cotas!”, eu acho isso muito errado. Porque quem fala tem como, tem o recurso para que ela possa entrar na universidade. (...) Então, e, eu sei, por exemplo, hoje eu estou em uma escola que me dá base? Sim. Ela me dá muita base. Mas eu tenho consciência que tem outras pessoas que não tem. Então, eu não vejo porque não existir as cotas, e, porque as pessoas não conseguem enxergar os benefícios que elas trazem para essas pessoas. (CAMILA, 17 anos.)*

Camila informou que o fato de ter entrado por meio das cotas não lhe trouxe nenhum tipo de constrangimento e que também nunca presenciou nenhum tipo de discriminação por parte dos demais colegas da escola por essa razão: “Inclusive, isso é um dos pontos que é bem interessante; que não interessa se você é pobre, se você é de outra etnia, não interessa, você está bem acolhido aqui”. Camila relatou que, sendo a única de sua antiga escola que havia sido aprovada no processo seletivo do Cefet-MG, quando chegou à nova escola, não conhecia ninguém e precisou fazer novas amizades. Ela disse que desde os primeiros dias a convivência foi pacífica, não havendo dificuldades para socialização com pessoas de diferentes realidades socioeconômicas ou acadêmicas. Camila afirmou que a interação entre os alunos era natural e que as amizades se estreitavam em função de afinidades ou interesses em assuntos comuns:

*Então, eu precisei fazer novas amizades, e a minha melhor amiga, inclusive, ela é de escola particular. Ela tem muito mais poder aquisitivo do que eu, mas isso não é um impedimento. Ela me ajuda muito, eu ajudo muito ela, então, não teve essa questão de: “Você tem dinheiro, você veio de escola particular e eu não” (...) não teve nada disso. (CAMILA, 17 anos.)*

Camila contou que as exigências de desempenho no Cefet-MG eram bem diferentes em comparação com as que viveu no ensino fundamental, quanto bastava prestar atenção à aula e realizar uma revisão para fazer as provas. Ela afirmou que na EPTNM “(...) os professores cobram mais, o nível que eles cobram não é um nível bobinho. Eu sei que vai ter mais coisa, que vão explorar mais a teoria. Então, isso já me pede um estudo mais aprofundado do que eu fazia antes”. Ela destacou que uma de suas maiores dificuldades ao longo de sua experiência no Cefet-MG foi com relação à adaptação ao horário integral, o que lhe exigia mais dedicação e tempo para os estudos, algo bem diferente do ritmo anterior a que estava acostumada: “Estudar em horário integral, isso para mim não é tão bom assim, porque eu realmente sinto muita falta de descansar (...) porque, estando em casa, eu estou pensando que tem tal trabalho, que tem tal coisa pra fazer. Então, eu não descanso assim o tanto que eu gostaria de descansar”.

Camila relatou que, sendo uma aluna que sempre quis fazer mais do que lhe era pedido, conseguia destacar-se entre os colegas da antiga escola. No entanto o ingresso no Cefet-MG colocou-a em contato com outros alunos de mesmo nível, e fazer mais do era pedido para destacar-se estava exigindo além do razoável e elevando seu grau de estresse e ansiedade:

*Quando eu cheguei aqui, eu estava no meio de pessoas que eram muito boas. Elas têm o mesmo nível do que eu. Então, isso, pra mim, no primeiro ano, foi meio complicado, porque você sair de nove anos de destaque para entrar em um ano em que você está nivelado com as outras pessoas, isso é muito difícil. (CAMILA, 17 anos.)*

Camila informou que levou algum tempo até superar a questão relativa a essa batalha interna contra a ansiedade, que, segundo ela “(...) está muito relacionada a isso também, do se comparar aos outros. (...) porque você não se comparar com outras pessoas é uma coisa muito difícil”. E que nesse sentido o apoio dos amigos e o tratamento psicológico foram fundamentais para cuidar de sua saúde mental e para que ela alcançasse o que nomeou de libertação: “Eu acho que, quando as pessoas finalmente percebem, é realmente uma libertação. As pessoas vão passar pelo Cefet muito mais tranquilas do que se elas tivessem nessa comparação e nessa corrida imaginária, porque acaba sendo uma corrida imaginária”.

Entre as possibilidades a que teve acesso decorrente de sua presença no Cefet-MG, Camila destacou algumas condições diferenciadas, oportunidades e experiências que lhe trouxeram novas perspectivas, tais como: a infraestrutura, os laboratórios, a liberdade, a relação com os professores, o ambiente acolhedor e solidário, os eventos culturais e as viagens:

*Eu não tenho adjetivo bom o bastante para descrever o que é isso aqui. Porque, é, tem o conforto das salas, é muito bom. (...) você vai ter, por exemplo, acesso aos computadores, você vai ter wi-fi isso é muito, nossa! Isso incentiva muito. Isso dá também uma outra visão dos estudos. (...) A gente tem uma infraestrutura para que a gente possa estudar e isso possibilita muito enxergar as possibilidades. Então, por exemplo, se eu tiver pensando alguma coisa, eu não vou ficar desamparada pela escola, porque aqui tem os recursos mesmo para fazer com que eu consiga alcançar as coisas. (CAMILA, 17 anos.)*

No que se refere à liberdade e à relação mais horizontalizada entre professores e alunos, Camila afirmou que isso permitiu o desenvolvimento de vínculos de amizade que, além de criar um ambiente mais agradável, favorecia o esclarecimento de dúvidas:

*A liberdade que nós temos aqui é uma coisa muito boa. Porque não é aquela coisa de... não é muito uma hierarquia. O que eu mais gostei, também é isso. Tem certa hierarquia, mas não é tanta assim, pelo menos com relação professor–aluno. (...) como é uma relação mais de amizade, mesmo, do que de professor–aluno, isso já me dá liberdade, então, eu já esclareço minhas dúvidas, eu não tenho tanto receio assim (...) Então, a liberdade e essa não hierarquização é uma coisa que me chamou muito a atenção, que foi muito boa, quando eu descobri isso. (CAMILA, 17 anos.)*

Camila disse que saber da existência de uma entidade representativa dos alunos e da possibilidade de ter voz na instituição abriu-lhe perspectivas e estimulou mudanças no sentido da superação da sua dificuldade para comunicar-se: “Eu acho que um dos pontos também que mais me influenciou foi a existência do Grêmio Estudantil. Quando eu descobri que eu poderia ter voz aqui, que eu seria ouvida, isso também já me abriu muito a cabeça”. Ela também destacou que a recepção organizada pelo Grêmio Estudantil e o acolhimento dos alunos veteranos foram experiências positivas e significativas na sua socialização. Também nesse sentido ela mencionou as visitas técnicas e os eventos culturais promovidos pela escola:

*Essas experiências que a gente tem aqui abrem realmente muitas portas. Por exemplo, as viagens; uma coisa é você estar na sala de aula ouvindo falar daquilo e outra é você ir lá e ver com seus próprios olhos o que acontece, como que é, então, isso ilustra mais, isso grava mais no pensamento. Os eventos, por exemplo, da Cesta Cultural, que é incrível o trabalho que as pessoas fazem. Então, você ter acesso a essas coisas realmente é muito interessante, abre muito as portas. (CAMILA, 17 anos.)*

Camila relatou que percebeu um ambiente acolhedor, livre de discriminações, preconceitos e julgamentos: “Isso é o que mais me chama a atenção. Porque é muito bom, porque a pessoa se sente acolhida. A pessoa não vai ser julgada (...) Não tem essa coisa de a pessoa se sentir oprimida aqui”. Ela destacou que tudo isso foi muito propício à manifestação do pensamento, da diversidade e essencial para o desenvolvimento do senso crítico e de outras formas de enxergar o mundo, melhorando seu sentimento de segurança em relação a si mesma: “Eu já não julgo mais, já não cabe mais a mim. Isso é libertador na verdade. (...) Essa questão de que eu não preciso ser perfeita, mas eu posso, eu tenho direito de errar, eu tenho direito de me consertar, então, isso me ajuda muito com relação a minha segurança”. Nesse sentido Camila destacou que as transformações proporcionadas pela experiência escolar acabaram não se restringindo apenas a ela, mas foram estendidas ao seu núcleo familiar e ao seu meio social mais próximo. Ela disse que deixou de ser tratada de forma infantil e passou a ter mais prestígio, credibilidade, voz, influência e, conseqüentemente, passou a ser um agente de mudança:

*Hoje em dia eu posso chegar para o meu pai e falar assim: “Olha! Você está fazendo coisa errada. Seu pensamento não está muito legal, não. Seu pensamento está muito machista ou seu pensamento está muito homofóbico, isso não está muito bom, não”. (...) Então, é muito engraçado porque eu vejo muitas mudanças no meu pai, principalmente porque eu estudo aqui. Eu tenho certeza que, se eu não viesse para cá, isso não teria acontecido. (...) Então, essa evolução é muito engraçada, porque eu deixei de ser a princesinha. Ele já não me vê mais assim, principalmente por causa dessas mudanças que eu levo pra casa. Então, isso é bem interessante de se observar. (CAMILA, 17 anos.)*

Camila declarou que todas essas experiências proporcionadas ao longo do curso foram muito significativas no sentido de provocar e promover a superação de seus limites, na ampliação do senso crítico, na sensação de liberdade, no aumento da confiança e da autoestima. Nesse sentido ela reforçou a importância de uma experiência escolar diferenciada com a que teve para a abertura de novos horizontes: “(...) não foi meu caso, mas muitas pessoas entram aqui achando que a única coisa que tem é aquilo lá, seguir os passos dos pais, e não ter outro desvio, outra chance. Então, isso abre muito as portas. O Cefet mostra que você pode, sim, conseguir o que você quiser”. Além disso, Camila informou que o fato de ter ingressado no Cefet-MG elevou sua confiança: “Cara, eu sei fazer muita coisa! Se eu passei em um instituto federal aos catorze anos, com certeza o Enem pra mim não vai ser muito diferente disso. Então, eu não tinha essa segurança de que eu consigo fazer as coisas. Agora aqui eu sei que eu consigo”. Ela também disse que o fato de cursar o ensino numa instituição renomada elevou seu prestígio, não apenas, em seu meio familiar: “É muito engraçado andar no centro com a minha mãe com a camisa do Cefet, porque a minha mãe fica assim: ‘Estou andando com uma celebridade’”. E que todo esse reconhecimento tanto em seu núcleo familiar quanto fora afetou a sua autoestima, passando a sentir-se mais segura e confiante para seguir com seu projeto de tornar-se médica.

Camila manifestou que se sente preparada academicamente bem como para a rotina universitária que imagina ter pela frente. Ela disse que conseguiu alcançar o que pretendia quando optou pelo Cefet-MG e que está otimista quanto ao futuro e em relação às suas perspectivas. Contudo, informou que, ao aproximar-se do final do curso, tem um sentimento misto: “Eu não quero sair, não, sabe? É uma relação de amor e ódio. A gente odeia toda essa pressão que a gente tem, mas a gente nunca quer... não quer sair, não”.

Camila confessou ser uma pessoa que pensa muito no futuro: “Eu não penso no agora. Eu costumo pensar mais no futuro. Então, eu faço as minhas coisas, mas... Mas, em 2020? O que será que vai acontecer? Então, os meus pensamentos e as minhas decisões são realmente em longo prazo”: Mas que, quando pensa no futuro, imagina-se trabalhando como médica:

“Sempre quando eu penso no futuro, eu me imagino realmente com pijama cirúrgico andando pelos corredores de hospital, e, tendo que... Ah! chegou uma emergência, vai lá. Ah! precisa fazer tal cirurgia, vai lá”. Camila manifestou que entre suas prioridades estão a manutenção de sua espiritualidade e, entre seus objetivos, a busca por melhores condições de vida, não apenas para si mesma, mas, para seus familiares e para as pessoas em geral: “A minha prioridade nos estudos é devolver tudo para os meus pais e pra minha avó também (...) realmente é mudar a vida deles e, de certa forma, o mundo também das outras pessoas”. Ela disse ter a intenção de retribuir seus familiares por tudo que fizeram por ela e que gostaria de proporcionar-lhes mais conforto e pequenas satisfações, que ela chamou de *caprichos*: “Igual a gente conversou, mas também tem as outras coisas que a gente precisa. Essas coisas que precisam, por exemplo, que são, entre aspas os caprichos, sabe?”.

Camila comentou que, quando ingressou no Cefet-MG, pensava em corresponder às expectativas do seu pai quanto à escolha profissional a ser seguida. No entanto, em decorrência das experiências ao longo de sua trajetória escolar, mudou sua escolha. Ela disse que, apesar de sentir-se livre para fazer suas escolhas, seu pai não a apoiou no primeiro momento, pois queria que ela seguisse outra profissão. Contudo, após muita conversa, foi gradativamente o convencendo da sua nova opção, e que atualmente já é aceita e apoiada por seu pai. Camila mencionou que não comenta sobre seus projetos com outras pessoas ou demais familiares para evitar reações desestimuladoras ou pessimistas. Ela calcula que até a conclusão de seu projeto, considerando todas as etapas, estágio, especialização, entrada no mercado de trabalho, levará um tempo considerável, o que, de certa forma, demonstra ponderação, razoabilidade e racionalidade em seu planejamento:

*Pra você ter uma ideia do tanto que eu penso longe, pra daqui uns quinze anos, vinte anos daqui pra frente. Porque a especialização é muito longa, então eu sei que eu devo ficar uns doze anos, treze anos só na área, estudando. Porque médicos não começam de cima, então, até conquistar o mercado de trabalho, é realmente esse período de tempo, uns quinze, dezessete anos, até concluir a faculdade e começar no mercado de trabalho efetivamente. (CAMILA, 17 anos.)*

Camila planeja, em curto prazo, realizar o Enem e conseguir classificar-se para realizar a graduação em medicina na universidade que oferta o curso na cidade em que mora, Divinópolis. Ela esclareceu que, entre os motivos de sua opção, estão questões como comodidade, proximidade de casa e as condições financeiras que sua família dispõe para subsidiá-la: “(...) não sei se os meus pais vão conseguir me manter em outra cidade, então, eu prefiro facilitar esse processo pra eles. (...) Então, eu sei que eu não estou tomando, fazendo

um passo em falso, e por medo de ir para fora, porque não é. É realmente porque eu entendo o lado dos meus pais”. Ela também mencionou alguns planos de longo prazo. Entre eles ter sua própria casa, viajar para o exterior, Inglaterra, onde pretende realizar uma especialização ou mesmo trabalhar e morar. Com relação a constituir família, casar e ter filhos, ela disse não ser algo muito certo em seu horizonte, contudo destacou que a adoção de uma criança é quase certa: “Um dos planos que eu tenho assim, com quase certeza, é que eu quero adotar uma criança, mas, não, uma criança criancinha”.

Camila considerou que tem boas possibilidades de realizar seu projeto e que não sente falta de nada para executá-lo. Indagada sobre os possíveis obstáculos a serem superados, ela destacou sua própria insegurança: “O obstáculo sou eu mesma, por causa das inseguranças que de vez em quando batem, mas eu sei que eu tenho total capacidade para alcançar. Não tenho nenhum obstáculo externo, não, isso é mais questão de mim mesma”. Nesse sentido, ela considerou que o desenvolvimento de seu projeto dependeria mais de fatores internos relativos à sua autoconfiança e segurança: “(...) para mim é mais questão de fatores internos, porque eu sei que, quando estou segura do que eu faço, eu faço muito bem”. Ela chegou a relativizar as condições externas diante do peso que atribui à sua vontade interna e à sua determinação em atingir seu objetivo:

*Eu sei que as minhas condições aqui são muito boas, mas eu sei que, se eu tivesse em uma escola municipal, por exemplo, que não tem tanto esse estímulo, que não incentiva tanto o aluno a procurar uma universidade, eu também iria conseguir. Então, é mais questão interna pra mim, que influencia. (CAMILA, 17 anos.)*

Camila destacou que, pensando num futuro ideal, quer fazer o que gosta e, não, o que seja mais vantajoso em termos de retornos financeiros, retornos estes, inclusive, que são por ela preteridos em face da satisfação de poder trabalhar fazendo o que gosta:

*(...) um dos fatos que mais me indigna, assim, é que muitas pessoas querem fazer medicina por causa do retorno de dinheiro que a medicina dá. Só que isso para mim não é problema. Eu poderia trabalhar como pesquisadora e ganhasse, sei lá, um salário mínimo, sendo que, se eu fizesse uma coisa que eu goste, seria ótimo para mim. (CAMILA, 17 anos.)*

Camila afirmou que suas escolhas não foram orientadas prioritariamente para o sucesso financeiro. Ela acredita que o retorno financeiro é uma consequência e que poderia ser alcançado em qualquer trabalho caso a pessoa esteja fazendo o que gosta e bem feito. Para Camila, não sendo o dinheiro aquilo que garantiria a felicidade, não tem sido o que tem

norteado seu projeto. Ela argumentou, levando em consideração a própria experiência financeira familiar, que uma renda modesta não seria impedimento para ser feliz: “(...) então, para mim eu sei que isso, o retorno financeiro, para mim é só um bônus, assim. Não é a prioridade”. Em síntese, para Camila sua felicidade é algo que estaria menos relacionada ao retorno financeiro do que ser reconhecida por sua competência em ajudar as pessoas de forma eficiente naquilo que se propôs a trabalhar e fazer porque goste:

*Eu quero ser conhecida pelo meu trabalho, por ser uma boa profissional que é muito competente e que consegue ajudar as pessoas de forma eficiente. Que as pessoas sempre vão voltar em mim porque sabem que eu faço bem o meu trabalho. Que eu quero cuidar da saúde delas, que é a minha prioridade não é o dinheiro. (...) Então, isso para mim seria felicidade e o sucesso também estaria relacionada à minha felicidade, justamente pelo motivo de que se eu fizer bem e se eu for competente no meu trabalho, a pessoa, ela vai voltar até mim e isso faria o meu sucesso. (CAMILA, 17 anos.)*

## **2.6 O passo a passo rumo ao próximo ponto de Antônio**

Antônio tem dezenove anos. Ele se define como uma pessoa observadora, que não gosta de multidão, que prefere ficar mais recluso e que de vez em quando gosta de descontraí-lo. A entrevista teve duração 1h06min.

Antônio é o filho caçula de uma família de cinco pessoas. O pai já é falecido há onze anos; a mãe, de 52 anos; um irmão, de 32 anos; uma irmã, de 27 anos; e ele. Atualmente moram juntos Antônio, sua mãe e o irmão mais velho. A irmã casou-se. O pai era pedreiro, com emprego formal e, após o seu falecimento, a mãe de Antônio conseguiu a pensão por morte, o que, segundo ele, garantiu as condições econômicas necessárias inclusive para seu desenvolvimento: “Provavelmente eu teria começado a trabalhar com catorze anos e geralmente, no Brasil, quem começa a trabalhar cedo não atenta muito pra escola. Então, se não tivesse essa pensão por morte, provavelmente eu não estaria aqui nessa entrevista hoje em dia”.

Atualmente as despesas de casa ficam por conta da mãe e são custeadas com os recursos da pensão, que, eventualmente, são complementados por ela por meio de trabalhos informais em atividades esporádicas como faxineira. Antônio considerou que teve uma vida estável e que não lhe faltava nada: “(...) não é que dá para ter uma vida ótima, de ficar saindo etc.”. Afirmou que, apesar de o mês não fechar apertado e de algumas vezes querer certas coisas, que era muito consciente de sua realidade e das condições da família. Nesse sentido

salientou que: “Às vezes a gente quer ganhar certas coisas, mas, não. Eu sempre fui consciente da minha realidade”.

Antônio informou que seus pais não concluíram o ensino fundamental e que seus irmãos estudaram até o ensino médio. Apesar da pouca escolaridade dos pais, porém, sua mãe sempre o incentivou a estudar desde muito pequeno, e que ela frequentemente manifestava o desejo de ver um dos filhos formado na universidade:

*Na verdade, a minha mãe sempre me incentivou a estudar desde quando eu era pequeno. O sonho dela sempre foi ver um de nós ter se formado na faculdade. Então, ela sempre me incentivou desde pequeno mesmo. Portanto, quando eu fui tendo a idade de catorze, quinze anos, ela nunca me obrigou a trabalhar ou me incentivou a procurar um emprego, porque ela sempre queria que eu estudasse, e as duas coisas não combinam. (ANTÔNIO, 19 anos.)*

Antônio disse que, apesar de se sentir mais encaminhado nesse sentido, da realização da formação superior, não se sente mais privilegiado pelos pais que os irmãos. Ele acredita que o fato de seus irmãos não terem ingressado na universidade se deve mais à falta de interesse: “Eu acho que, se eles tivessem investido em estudar, se tivessem levado a sério os estudos, eu tenho absoluta certeza que a minha mãe e o meu pai na época, teriam feito de tudo para estarem aqui, para terem formado aqui”. Antônio afirmou que nesse sentido sempre procurou fazer tudo que podia para aumentar seu conhecimento e agregar valor ao currículo que está construindo: “Toda oportunidade que apareceu na minha vida eu sempre procurei agarrar o máximo”.

Antônio acredita que a educação é uma oportunidade de ascender econômica e socialmente e a escola um meio para isso: “A escola pra mim é uma oportunidade de sair da classe C do Brasil e ascender futuramente para a classe média, ter um tipo de vida estável. (...) Para mim a escola é um meio para isso, um meio para um fim”. Ele disse que não dispõe de parentes com influência ou com cargos em grandes empresas, a alternativa mais viável para ele tem sido a educação: “Pra mim a educação foi o meio mais viável e também um dos meios mais nobres”.

Antônio informou que foi sua mãe quem primeiro ficou sabendo do Cefet-MG, e que desde então passou a incentivá-lo a ingressar na instituição. No início do nono ano, ele começou um cursinho preparatório e passou a dedicar-se para a realização do vestibular. Antônio esclareceu que, desde antes de começar seu curso na EPTNM, seu objetivo era entrar numa faculdade federal. E que nesse sentido seu interesse pelo Cefet-MG não se deu em função do ensino técnico profissional, mas estava relacionado ao ensino da formação geral

que lhe pudesse garantir melhores condições para ingressar no ensino superior: “Meu objetivo era ter um conhecimento que me proporcionasse a passar em uma faculdade federal. Não vim aqui pelo curso técnico e, sim, pela ótima formação geral que me falaram que tinha”. Nesse sentido ele ainda relatou que a escolha do curso foi feita levando-se em consideração a relação candidato por vaga com menor concorrência e, não, por interesse pela área: “Eu queria ter feito era eletromecânica, porque eu já tinha toda uma introdução na área, porque eu fazia um curso no Senai de elétrica predial. Eu tenho quase certeza que seria muito facilitado no curso técnico porque eu já tinha uma base”.

Sobre as experiências ao longo dos três anos na EPTNM, Antônio comparou-as a uma montanha-russa, com altos e baixos. Apesar de não ter escolhido o curso técnico por afinidade ou interesse pela área, ele disse que houve uma quebra de expectativa em relação àquilo que imaginava encontrar, mas que não responsabilizava o curso por isso:

*Essa quebra de expectativa eu acho que é mais porque eu não li o edital do curso. Então, eu nem posso jogar a culpa no curso. Já era algo que não foi mudado durante o decorrer do curso. Eu achava que ia ser um curso mais com uma pegada que mexia com hardware, montagem e manutenção, mas eu descobri ao longo do curso que era um curso quase que todo para software, para programas (...) Depois eu aceitei e procurei fazer o máximo para não ter que repetir um ano e pegar recuperação, tornando um processo, que já era difícil, penoso. (ANTÔNIO, 19 anos.)*

Antônio relatou que antes de sua entrada no Cefet não tinha o hábito de rever a matéria, e que estudar para ele se limitava a fazer o dever de casa. Todavia, após seu início na EPTNM, precisou realizar mudanças em sua rotina e planejar melhor suas atividades escolares, que eram priorizadas em relação às de diversão, que foram reduzidas: “Eu tive que adaptar o tempo, tive que aprender estudar, tive que montar um planejamento para não ficar estudando sem parar, pensando que estudar é igual uma linha de produção, que quantidade vai me dar conhecimento”. Nesse sentido, Antônio informou que o primeiro ano foi o que enfrentou maior dificuldade, mas que, depois de aceitá-lo e adaptar-se ao curso, conseguiu administrar e planejar melhor as atividades para os anos seguintes:

*É porque o processo de estudos, os trabalhos, provas, atividades extraclasse envolvem um estresse muito grande. Eu acho que, se não administrar isso, vêm vários males em decorrência disso: depressão, raiva. No começo eu ficava muito nervoso. Hoje em dia eu simplesmente faço e não fico reclamando, não fico achando ruim. É uma parte em um ciclo de um processo. Então o ideal é levar ele com bom humor, levando ele a sério, do que ficar reclamando, de ficar com raiva. (ANTÔNIO, 19 anos.)*

Antônio destacou que, além do nível de aprofundamento, o tipo de exigências acadêmicas como debates, apresentação de trabalhos, escrita em linguagem científica e visitas técnicas, a experiência da EPTNM aguçou e colocou à prova ainda mais sua força de vontade e determinação em manter-se firme em seu objetivo de cursar o ensino superior numa universidade federal. Não obstante, Antônio também teceu algumas críticas com relação às aulas que ficavam muito tempo em discussões vazias, à falta de didática de alguns professores e à realização de algumas avaliações que cobravam conteúdos que não haviam sido adequadamente abordados em sala. Contudo, ele declarou que se sentia mais preparado e sereno para a rotina que acredita encontrar na universidade: “Eu acho que não vou ter uma dificuldade de contato, de costume com a faculdade porque eu já tenho um regime de estudos pesado, com vários trabalhos. Talvez, lá algo seja mais puxado, mas lá eu vou sentir mais forte. Não vou sentir”. Antônio destacou que todas essas experiências foram significativas e que ampliaram e qualificaram sua percepção para compreensão da realidade:

*Eu acho que eu saio uma pessoa totalmente, coisa de mil por cento. Uma visão mais ampla. Hoje em dia eu consigo analisar as coisas e ter uma visão mais ampla. As vezes eu já não fico mais retido às opiniões de senso comum. Já consigo analisar e formular minhas próprias opiniões, saber analisar as coisas. Então, aprendi muito isso aqui no Cefet. (ANTÔNIO, 19 anos.)*

Antônio afirmou que o fato de ter se matriculado pelas cotas não lhe trouxe nenhum tipo de constrangimento ou discriminação por parte da comunidade escolar: “Nunca teve constrangimento, pelos servidores da instituição, nunca senti nenhuma forma de segregação por qualquer parte, nunca, não”. Com relação aos demais colegas, a interação era um processo normal, muito semelhante ao que já havia vivenciado em outras escolas: “Eu nunca tive um problema pelo fato de um ser de uma cota e o outro de uma outra cota, não”. Apesar de perceber a diferença econômica como a mais expressiva, informou que não houve nenhum tipo de exclusão decorrente disso, ou mesmo relativa às demais condições contempladas pelas cotas, que pudesse ter comprometido sua presença na escola ou seu estado psicológico:

*Eu senti a diferença principalmente no nível econômico. No nível social, nem tanto, porque, apesar de vir da escola pública, eu não era um aluno que ficava proferindo palavrões, esse tipo de atitude. Então o impacto foi o impacto financeiro, mesmo. Mas, na minha sala, nunca teve essa discriminação por causa de renda. Nunca houve, não. Todo mundo respeitando a condição do outro. (ANTÔNIO, 19 anos.)*

Antônio declarou que, apesar de ter claro, desde sua entrada no Cefet, o interesse em preparar-se para concorrer a uma vaga na universidade federal, ele ainda não tinha claro qual

o curso. Com relação a isso, só conseguiu decidir-se ao longo da EPTNM: “O objetivo sempre foi uma universidade federal antes de entrar aqui, mas a faculdade, mesmo, o curso, mesmo, eu nunca tive totalmente definido. Eu fui definir aqui, na metade do segundo ano, o que eu queria”.

Antônio revelou-se preparado academicamente e otimista quanto à etapa seguinte em seu projeto de futuro. Ele afirmou ter alcançado o que pretendia, quando entrou para o Cefet-MG e que se sente confiante para seguir com seu projeto de tornar-se engenheiro químico. Ele relatou, inclusive, que no meio deste ano havia conseguido a aprovação numa universidade federal: “Eu já cheguei até a passar na instituição no meio do ano e eu não quis ir para não tumultuar, que é a federal de Lavras”. Ele declarou que, ao aproximar-se do final do curso da EPTNM, o seu sentimento era de satisfação: “Eu saio uma pessoa com várias coisas que realmente incrementou minha visão da vida, mesmo. Veio só pra agregar, mesmo. Então, um sentimento muito bom, de feliz, de satisfação, mesmo”.

Antônio disse preocupar-se mais com o presente do que com o futuro. Quando pensa no futuro, é sempre com relação a um futuro mais próximo, em curto prazo e que sempre procurou pensar numa coisa de cada vez: “Eu tento sempre pensar em uma coisa: depois de concluída essa coisa, pensar em uma outra lá na frente. Eu não gosto de ficar traçando planos em cima de planos, não”. Ele declarou que seu projeto no momento é concluir o curso da EPTNM, realizar o Enem e conseguir ingressar no ensino superior já no próximo ano: “O projeto futuro, mesmo, é a inserção na faculdade federal nesse curso. Único projeto meu. Não tem algo além disso. (...) Além da graduação também, o meu objetivo é viver o que tiver, o que aparecer fazer. Não ficar pensando muito nas coisas, não. Só viver, mesmo”.

Antônio informou que, entre seus objetivos principais, está a conquista de um emprego com uma remuneração boa, o suficiente para não ter de preocupar-se com as despesas no fim do mês e de que seja capaz de proporcionar-lhe uma vida estável com possibilidade de poder viajar quando quiser. Nesse sentido Antônio traça uma relação objetiva entre sua finalidade e o lugar da escola dentro de sua estratégia:

*Porque eu acho que todo mundo quer estudar o quanto puder e quer ser remunerado por esse esforço que faz. Sempre o objetivo é esse, ter um dinheiro bacana. Não almejo ficar milionário, ficar rico e ter uma ideia mirabolante; só na classe média e não precisar ficar preocupado com o dinheiro fechar no final do mês. Se quiser fazer uma viagem e uma vida estável, uma vida boa. (ANTÔNIO, 19 anos.)*

Antônio disse não sofrer nenhum tipo de oposição quanto ao que pretende fazer e que se sente livre para realizar suas escolhas relativas ao seu projeto de futuro: “Não sou obrigado tomar determinados tipos de escolhas por causa que alguém quer assim. Me sinto livre”. Contudo, apesar da liberdade para escolher, ele destacou que, entre os obstáculos a serem superados, a questão econômica se tem mostrado a única coisa que pode restringir sua margem de escolha. Por essa razão ele tem considerado os fatores externos como os principais problemas a serem superados: “Acho que é mais externo, porque é principalmente o capital para poder se manter no local, mesmo. Não vejo fator interno influenciando nisso, não”.

Para Antônio a felicidade é um conjunto de coisas que não depende exclusivamente do sucesso profissional, mas que, contudo, é influenciada por ele:

*Eu não encaro o sucesso profissional como fator extremamente relevante para a felicidade. Eu considero a felicidade como um conjunto de coisas ou estados. Não creio que a felicidade dependa única e exclusivamente do sucesso profissional. Mas, dependendo do que aconteça profissionalmente, isso pode vir a influenciar o estado de felicidade. (ANTÔNIO, 19 anos.)*

## **2.7 Superando barreiras rumo à meta de Ronaldo**

Ronaldo tem dezoito anos. Ele se define como altruísta, e que, apesar da aparência calma, se considera disse uma pessoa estressada internamente. A duração de sua entrevista foi de 2h00min.

Ronaldo é o filho caçula de uma família composta de sete pessoas: o pai, de 55 anos; a mãe, de cinquenta anos; três irmãos, respectivamente com 29, 27 e dezoito anos; uma irmã, de vinte anos; e ele. Atualmente seus irmãos mais velhos já saíram de casa e a irmã mora fora por causa de seus estudos na faculdade. O pai concluiu o ensino médio e o curso técnico em elétrica. Trabalhou como eletricista, mas atualmente está aposentado. Sua mãe estudou até o quinto ano do ensino fundamental. Eventualmente exerce atividade informal como revendedora de cosméticos. Ronaldo informou que a renda da família era baixa, mas que sua família sempre foi muito unida e os irmãos ajudavam nas despesas de casa, principalmente depois que seu irmão mais velho decidiu realizar o curso superior em engenharia de produção e nos períodos em que seu pai ficou desempregado: “O meu irmão (mais velho) estudou na UFMG; lá em casa a gente fazia de tudo para ajudar ele a se manter na faculdade”.

Ronaldo lembrou que entre seus irmãos um tentou seguir a carreira no esporte, mas, em decorrência de uma lesão, não obteve êxito. Já o irmão mais velho sempre manifestou

vontade de estudar, mas não havia tanto estímulo por parte de sua família: “Minha mãe nunca era aquela coisa: você tem que estudar e tal; e o meu irmão seguiu seus próprios caminhos”. E, apesar de não haver muita tradição escolar na família, os resultados alcançados pelo irmão mais velho, que inclusive teve uma experiência internacional na Inglaterra pelo Programa Ciência Sem Fronteiras, mudou a opinião da mãe e, ao mesmo tempo, inspirou e abriu caminhos para os irmãos mais jovens. Ronaldo relatou que:

*Meu avô mora na roça, então, para ele, para pessoa ser bem na vida tem que trabalhar de qualquer forma, tem que está trabalhando. E o meu irmão, não. Ele sempre pensou assim, se eu for para escola, eu vou ter uma vida estável, e isso acarretou para gente seguir. (...) Aí minha mãe virou e disse: “Ó gente, o caminho da escola é o melhor para vocês”. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo comentou que via seu irmão mais velho estudar com muita frequência em casa e começou a imitá-lo: “O meu irmão estudava lá em casa antes de entrar para a faculdade. Ele sempre estudava muito, eu achava que era uma diversão dele, aí comecei a seguir ele e comecei a estudar bastante”. Ronaldo disse que manteve o hábito de estudar de forma mais frequente enquanto durou a presença do irmão em casa e que isso lhe rendia lugar de destaque entre os demais colegas da escola: “As minhas professoras falavam que eu era o melhor aluno da sala, essas coisas... Mas isso até o quinto ano, depois disso meu irmão foi embora, aí eu perdi o costume, mas eu mantinha minhas notas boas”. No que se refere ao irmão, Ronaldo informou que ele continua estudando e hoje cursa o mestrado. Ele disse que, além de se tornar uma referência em casa, o irmão mais velho passou a incentivá-los e que atualmente auxilia financeiramente para cobrir as despesas para os estudos da irmã: “Agora é a mesma coisa com minha irmã só que agora meu irmão já trabalha e já ajuda mais”.

Ronaldo relatou que teve uma trajetória escolar boa durante seu ensino fundamental, inclusive destacando-se entre os melhores alunos da sala. Nesse sentido ele atribuiu seu ingresso no Cefet-MG à sua dedicação aos estudos: “Sempre tive uma trajetória escolar bem boa, tive notas boas, aí eu entrei aqui no Cefet por consequência do que eu tinha estudado. É, tipo, agora foi sempre consequência de um ocorrido para o outro”.

Ronaldo disse que também teve oportunidade de seguir carreira no esporte, e que na ocasião foi incentivado pelo pai. Todavia, diante das experiências de seus irmãos e apesar de gostar de futebol, optou por priorizar os estudos e, na medida do possível, tentar conciliar com a área do esporte: “Futebol é uma coisa incerta. Você tem que dar sorte do olheiro está ali tal dia, essas coisas; uma oportunidade que depende de várias situações”. Além do interesse

peçoal e estimulado pelas experiências exitosas do irmão e outros parentes relativas à formação escolar, Ronaldo relatou que houve maiores incentivos por parte dos familiares para que ele investisse nos estudos. Ele mencionou inclusive que custearam um cursinho preparatório com o objetivo de melhorar suas condições para ele realizar o vestibular. Ele informou que outros parentes já haviam estudado no Cefet-MG e sempre os ouvia falarem bem da escola, além do que, antes dele, seus irmãos haviam tentado ingressar na instituição:

*Meu primo sempre falava: “Nossa! A escola é diferente, você tem o ensino técnico e a escola você vê que o nível é mais puxado”. Meu irmão, minha irmã, todo mundo já tentou, eu fui o primeiro da família que conseguiu. A gente sempre teve a vontade de estar no Cefet. (...) O meu padrinho também estudou aqui, ele fez eletromecânica também e ele falou para mim que... Ele tem uma vida nível alto. Ele é engenheiro mecânico, ganhando bem. Aí eu pensei: “Vou fazer engenharia mecânica, também seguir os passos do meu padrinho”. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo relatou que a escola representa para ele a base para quem busca um futuro melhor, além de ser uma via importante para o desenvolvimento de uma vida social:

*A escola para mim representa a busca por um melhor futuro. A escola é a base de tudo para mim. Para você entrar em uma faculdade, se você quiser fazer uma faculdade, ela é a porta principal para você entrar na faculdade essas coisas, depende do esforço também. A escola é isso. É a base para o futuro. (...) A escola também tem um quesito social. Você convive com várias pessoas. Isso é importante também na vida, não é só buscar pelo futuro melhor, você tem que ter uma vida sociável também. A escola é a base para tudo, mesmo, para o estudo e a vida social. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo mencionou que a abertura de oportunidades relacionadas à educação, por meio da reserva de vagas, o ajudou bastante, principalmente considerando a diferença de condições entre alunos originários de escolas particulares e públicas para disputarem vagas no vestibular do Cefet-MG: “A cota me ajudou bastante (...) é porque tem a diferença entre as classes. (...) Eu não vou concorrer na ampla concorrência, sabendo que eu não tinha o mesmo nível de estudo que a outra pessoa. Aí foi bom eu ter pegado cota”. Ele relatou que sua experiência escolar relacionada à reserva de vagas não lhe trouxe nenhum tipo de constrangimento ou discriminação por parte dos demais colegas, mas, apenas, oportunidades: “Cota é só para ajudar. Eu acho que, se eu tenho ajuda para fazer determinada coisa, eu acho que vale a pena pegar esta ajuda”. Ele também informou que a diferença mais significativa que percebeu entre os alunos da sala foi relacionada à condição econômica: “Eu cheguei aqui e vi pessoas de todas as classes econômicas. Do colega não sei quantos mil o pai dele ganha, e o meu pai com um tanto... choque econômico, também”. Contudo, afirmou que, apesar de se

sentir às vezes inferior, não era discriminado nem tratado de forma desigual, e que essa diferença, assim como a acadêmica e a social, não foi impeditiva ou trouxe maiores dificuldades para socializar-se com os demais colegas.

Além da abertura possibilitada pela reserva de vagas, Ronaldo destacou o auxílio financeiro continuado recebido por meio da Assistência Estudantil do Cefet-MG, desde o segundo ano do curso da EPTNM, como fundamental para garantir sua permanência na escola e custear as despesas com transporte, alimentação e até mesmo auxiliar nas despesas básicas em casa: “Eu ganho R\$ 300,00 e já tem R\$ 140,00 só para locomoção de ônibus. Eu não fico só indo e voltando da escola. Às vezes eu ajudo minha mãe a pagar algumas contas. Lá em casa não tem condição de ficar pagando coisas, sei lá, materiais”.

Com relação ao início de suas atividades escolares na EPTNM, Ronaldo mencionou que não imaginava que iria deparar-se com grandes diferenças. No entanto, quando chegou ao Cefet-MG, teve alguns choques de realidade, considerando sua experiência escolar anterior: “Eu cheguei aqui, achei que eu não ia ter um choque de realidade tão grande. Acho que eu esperava menos, mas eu cheguei aqui e vi que a coisa era bem maior”. Além do nível de ensino. Ronaldo descreveu que se surpreendeu também com o grau de liberdade que passou a experimentar e ter que administrar. Segundo ele, “(...) aqui é tudo liberado, se você quiser matar aula, você pode. Lá na escola, não, você tinha que ficar na sala prestando atenção senão... Isso foi o que mais chocou quando eu entrei aqui no Cefet, da liberdade que tem para as coisas”. Ronaldo alegou que, além de chegar com a impressão de que não haveria grandes diferenças, também se deixou levar por certo deslumbramento, segundo ele, comum entre aqueles que começam a estudar no Cefet-MG:

*A gente fala, até brinca lá na sala... Você entra aqui no Cefet, achando que ia ser tipo a mesma brincadeira que você tinha na outra escola, você entra aqui, você vê que não é a mesma coisa. (...) É, eu acho que o que me fez tirar notas baixas no primeiro bimestre foi que eu achava que eu ia conseguir pegar as matérias na mesma facilidade que eu tinha na minha escola e eu matava aula. Dizem que é o normal dos meninos do primeiro ano, dos primeiros bimestres, mas depois eu consegui recuperar um pouco das notas. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo relatou que toda essa atmosfera vivenciada no ambiente escolar e o contato com pessoas diferentes afetou a forma como se relacionava e os meios que utilizava até então para fazer amizades. Conforme ele, as brincadeiras passaram a não ser mais condizentes com as pessoas com quem passou a ter contato: “Eu brincava lá, sei lá, de encostar a mão, brincar de lutinha, essas coisas de menininho. Aí, o ensino médio é diferente. Você não vai ficar

brincando de encostar a mão no outro. Que falta de graça!”. Além do comportamento, outra diferença que percebeu foi com relação aos assuntos que passaram a fazer parte do seu repertório cotidiano e de como isso o estimulou a interessar-se por questões antes pouco exploradas em comparação com seus colegas da outra escola. Ronaldo destacou:

*(...) que eu me lembre, a gente nunca conversava sobre assunto importante, essas coisas. A gente conversava mais sobre futebol. Qual festa que a gente vai sair. A gente conversa aqui também, só que, aqui como teve um contato com diferentes pessoas, os assuntos também são diferentes. Então, a gente meio que busca saber as mesmas coisas agora. (...) Eu entrei aqui meus colegas falavam de política comigo, e eu nem sabendo o que estava acontecendo, agora já busco saber sobre as coisas, isso mudou bastante. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo informou que, a partir das experiências da EPTNM, desenvolveu seu senso crítico em razão de participar dos assuntos debatidos na escola e por causa do interesse de saber sobre as coisas que aconteciam de forma mais geral: “Acho que a gente entra aqui, a gente começa a buscar conhecimento, a gente começa a questionar certas coisas, a gente começa a ter um senso crítico maior”. Além disso, ele relatou que o nível de cobrança e aprofundamento das matérias era bem maior do que era exigido e do que estava acostumado. Já no primeiro bimestre Ronaldo informou que foi surpreendido com os resultados negativos que teve:

*Nunca tinha tirado um B. Cheguei aqui no Cefet, o primeiro ano aqui meu primeiro bimestre já perdi média em umas cinco matérias. Lá a base não é tão grande. Eu tive um choque bem grande de realidade. (...) O nível de matemática que tinha aqui com a minha escola era bem diferente, o professor tinha que voltar algumas matérias para explicar para a gente. (RONALDO, 18 anos.)*

No que se refere ao nível de exigência, porém, ele informou que entendia como compatível com o que era oferecido em termos de ensino: “Nada que seja fora do normal do padrão do Cefet, acho que é normal. Acho que não cobram a mais do que devia, não”. Ele também mencionou que teve maior dificuldade com as matérias relacionadas ao curso técnico, mas que, apesar do estresse relacionado às provas, não teve outra situação que achasse difícil ao longo de sua trajetória da EPTNM: “Acho que o mais desagradável que teve para mim foi o estresse. Acho que nada mais foi influenciador para eu achar que foi uma experiência difícil”. Apesar de perceber que havia apoio para as dificuldades, às vezes guardava para si mesmo ou procurava resolver seus problemas sozinho ou com ajuda de outros colegas:

*Acolhido a gente é, mas, às vezes, o problema eu guardo para mim. (...) Se eu estou com dificuldade eu mesmo vou buscar a solução, às vezes eu nem tento incomodar o pedagogo. (...) o professor, mesmo, também fala, se tiver alguma dificuldade procurar ele. É eu acho que, às vezes, eu não procuro porque, às vezes algum colega meu sabe a matéria (...) às vezes, tem a disponibilidade de horário maior para te explicar a matéria, às vezes eu prefiro optar por um aluno do que por um professor. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo mencionou que toda essa mudança de realidade lhes trouxe algumas dificuldades até se adaptar. Além de aprender a locomover-se pela cidade, acompanhar o nível das disciplinas, reverter os resultados negativos, aprender a administrar a liberdade, reaprender a relacionar-se, sentia muita falta da companhia do irmão que sempre estivera junto dele no ensino fundamental. Todas essas questões foram mais intensas no começo de sua trajetória do ensino médio e tornou o primeiro ano o mais complicado para ele, que chegou a pensar em desistir do estudo: “Aí juntou notas, longe da família e eu não tava conseguindo ter tantos amigos como eu esperava, mas aí a família e os amigos que eu já tinha aqui me fez continuar aqui e foi uma das melhores coisas que eu já fiz”. Segundo Ronaldo, permanecer no Cefet-MG exigiu dele algumas adaptações. Uma das primeiras foi com relação ao tempo livre. Em virtude do horário integral do curso, ele relatou que teve de reorganizar sua rotina e o tempo de que dispunha para o lazer e a socialização: “Eu tinha mais tempo livre! Meus colegas me chamavam, eu fazia curso de inglês também, aí eu fazia o curso de inglês, tinha horário para jogar bola, fazia escolinha de futebol. Lia livro, estudava também. Era um dia relativamente fácil”.

Ronaldo informou que, como tinha facilidade na escola e não havia muitos trabalhos escolares para fazer, não precisava esforçar-se para realizar as atividades avaliativas, e que a liberdade de que dispunha antes era relacionada aos horários livres após a escola e, não necessariamente, de ter que escolher: “A gente tinha menos horários de estudo. Tinha liberdade depois da escola”. Ele acrescentou que, quando ingressou no Cefet-MG, a situação inverteu-se. Agora, mesmo dispondo de menos tempo livre, sentia mais liberdade e autonomia para exercer suas escolhas. Ronaldo avaliou como positiva sua experiência com a liberdade, mesmo tendo nos primeiros bimestres resultados adversos em consequência do modo de como se relacionou com ela. Para ele:

*(...) liberdade, que é o que eu acho que foi bom e ruim ao mesmo tempo para mim. Foi bom porque você não tem aquela cobrança que você tinha. Você vai fazer porque você acha que é interessante. Você toma seu próprio caminho. Se você quer tirar nota ruim, você vai tirar nota ruim. Você vai estudar a hora que você precisa. Agora a parte ruim é que a liberdade me*

*fez eu, em parte tirar das notas ruins na escola, mas em geral foi boa. Só por conta das notas que foi ruim. (RONALDO, 18 anos.)*

Ele concluiu que proporcionar a experiência de liberdade aos alunos é importante para que sintam a responsabilidade por buscar aquilo que, de fato, seja relevante para eles mesmos e, não, porque alguém esteja exigindo: “É importante, eu acho, dar liberdade para o aluno. Ele mesmo vê que ele precisa tirar nota boa. Porque na minha outra escola, você fazia um trabalho e o professor tinha aquela cobrança. (...) Você tem que buscar sempre melhorar as notas. Você mesmo buscar”.

Ronaldo afirmou que sua experiência no Cefet-MG afetou sua autoestima de forma ambígua, considerando as perspectivas de dentro e fora da escola. Enquanto no ambiente escolar sentiu diminuir sua autoestima em relação aos demais colegas – afinal, estava sendo confrontado em sua capacidade acadêmica (rendimento/notas), social (relacionamento, comportamento, afastamento do irmão) e econômica (renda) –, no ambiente de fora da escola via aumentar o seu prestígio. Sobre sua autoestima ele relatou que:

*Eu cheguei aqui no Cefet não foi o que eu achei que seria, mas é só um pouco. Mas agora é tudo a mesma coisa, eu acho. Teve uma queda um pouquinho, mas depois eu consegui recuperar. Não importar com o que os outros estão pensando de mim. Autoestima, eu acho que vai de cada pessoa. (...) Eu tive que, sei lá, mudar meu jeito, mas, assim de uma maneira saudável, não mudar completamente, porque você não pode mudar seu jeito de viver. Então, para mim foi só a entrada, depois eu entendi como que era, vi de outras formas, tipo, me colocar no lugar do outro; aí mudou, minha autoestima voltou. (RONALDO, 18 anos.)*

Do lado de fora, com relação aos parentes e amigos, ele percebeu que, depois de ter entrado na EPTNM do Cefet-MG, passou a ser reconhecido e valorizado, da mesma forma como viu acontecer com seus irmãos ao ultrapassarem barreiras que pareciam intransponíveis:

*Meu irmão falou, sei lá, até antes de entrar na faculdade, que minha família, às vezes, não apoiava ele. (...) aí já foi uma barreira quebrada. A minha irmã foi, consegui entrar na faculdade, mais outra. Eu consegui entrar aqui no Cefet (...) Por isso o tratamento deles, sei lá, ficou mais amigável. (...) A família viu que não eram só aquelas pessoas que dariam certo na minha família. Eles olham para gente agora, lá em casa, de maneira diferente. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo alegou que, mesmo vivendo alguns momentos de estresse, gostava de estar na escola: “Tem a questão do estresse, mas também você gosta de ficar aqui; é uma mistura de tudo, de várias sensações”. Ele mencionou que presenciou um ambiente escolar agradável,

que propiciava a convivência entre as pessoas: “O ambiente escolar para mim é muito bom, às vezes eu prefiro estar até aqui do que em casa, porque eu já convivo aqui muito tempo, às vezes aqui para mim é uma segunda casa. Eu gosto de ficar aqui bastante”. Para ele o acesso ao Cefet-MG e a experiência em tempo integral na EPTNM possibilitaram a diminuição da diferença do nível que antes percebia entre ele e os outros alunos:

*Agora as pessoas, mesmo de classe mais baixa, que buscou desde sempre fazer, estudar, essas coisas, tem uma nota alta também. Às vezes, por falta de vontade minha de buscar mais, eu tenho uma nota inferior às deles, mas isso depois que eu entrei no Cefet, o nível deles para o meu diminuiu. Não é a mesma coisa mais. Se eu buscasse desde o primeiro ano estar no mesmo nível que o deles, eu tinha conseguido, mas foi assim, às vezes, foi por falta de interesse meu. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo informou que, quando optou pela EPTNM do Cefet-MG, pretendia tornar-se um engenheiro mecânico, semelhante a seu bem-sucedido padrinho. Contudo, durante o curso técnico, percebeu que não tinha muita afinidade com a área: “Aí eu entrei aqui no Cefet e eu vi que a minha área de humanas era melhor e eu vi que eu gosto mais de certa área, que é a do esporte, e eu tento seguir mais ou menos isso: humanas, esportes, aí junta os dois, fisioterapia”. Ele disse que pretende conciliar o esporte e o estudo: “(...) misturar esses dois, eu acho que faz bem para mim”, e projeta tornar-se fisioterapeuta ou educador físico: “Eu já tenho uma coisa na minha cabeça, mais ou menos que seria o ramo da fisioterapia ou alguma coisa relacionada à educação física, relacionado ao esporte. No futuro, quando eu sair daqui, eu penso em fazer uma faculdade de fisioterapia, fisioterapia esportiva, que ganha bem”.

Ronaldo afirmou que, ao aproximar-se do final do curso, se sente mais autoconfiante para seguir com seus projetos de continuar a estudar. Assim como ocorrido com o irmão, ele acredita que uma experiência fora do país pode ampliar ainda mais suas perspectivas e oportunidades:

*Eu estava até com um plano de ir pra os Estados Unidos ano que vem fazer faculdade lá, ganhando bolsa de estudos, jogando futebol, só para ver o que eu quero, mesmo. Às vezes, eu entrar em uma faculdade sem fazer o que eu realmente quero, acho que não é interessante, porque ia perder um ano... Perder um ano entre aspas, fazendo alguma coisa que às vezes eu não vou fazer no meu futuro. Aí, indo pra os Estados Unidos, tem uma cabeça mais ampla. Às vezes lá eu encontro meu caminho. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo mencionou que, mesmo sob as alegações do irmão sobre uma possível precipitação com relação a sua ideia de sair do país, ele tem considerado trilhar esse caminho,

na expectativa de viver experiências ainda mais significativas, capazes de abrirem seu horizonte:

*Eu não acho que eu estou precipitando, não; acho que só quero seguir meu caminho também. Não seguir uma ordem. (...) Sair de casa, conviver com outras experiências é importante. Aí eu já penso em ir para os Estados Unidos por isso também. Ter novas experiências na vida, ver o que eu quero fazer, mesmo. (...) Vai ser muito bom para mim porque eu já desapego um pouco da família. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo disse preocupar-se com o futuro, mas, não, em longo prazo: “Eu penso em um futuro, mas, em um futuro próximo, que vai acontecer em pouco tempo. A longo prazo eu não penso, não”. Apesar de otimista, vive pensando um pouco à frente, mas, sem se descuidar de viver o presente: “Eu vivo o presente, preparando o futuro. Eu sempre vou pensar um pouco à frente do que pode acontecer, mas me importando com o presente também. Você não pode deixar de viver”. Num horizonte ideal de futuro, ele pretende dar-se bem na vida e alcançar um bom padrão de vida para não ter mais semelhantes dificuldades às que teve quando era mais novo. Apesar de não ter claro o caminho para seus objetivos, ele manifestou o que quer:

*Eu quero ter um padrão alto. Se não for alto, sei lá, de médio para cima. Lá em casa tem uma vida difícil, eu não acho que eu quero ter meus filhos com as dificuldades que teve lá em casa. Mas, assim, nunca falando que foi ruim a experiência lá em casa, porque não foi, mas, mesmo assim, eu pretendo ter um padrão alto. (RONALDO, 18 anos.)*

Apesar de não esconder seus projetos de futuro, Ronaldo disse que tem evitado compartilhá-lo com pessoas fora do seu núcleo familiar. Sua intenção é evitar comentários desestimulantes ou negativos: “Tento restringir essas coisas para dentro da família. Lá em casa, apenas. (...) porque, às vezes, sei lá, olho gordo, não sei..., às vezes, não dá certo e vão jogar na minha cara. Eu pretendo deixar restringido dentro lá de casa”. Ronaldo informou que conversa sobre o futuro principalmente com o irmão mais velho, que sempre o incentivou a pensar sobre o assunto e também porque ele já teve uma experiência fora do Brasil. Ronaldo mencionou que se sente livre para realizar suas escolhas com relação aos seus projetos de futuro. Apesar da observação do irmão relativa à precipitação quanto à sua intenção de sair do país, até o momento não teve nenhum tipo de restrição familiar sobre o que tem cogitado realizar e acredita que não terá quando se decidir: “Mas o que vem primeiro é a minha decisão, eles vão me auxiliar, mas a minha decisão é a que mantém”.

Ronaldo acredita que não há obstáculos pela frente que não possam ser superados pelo esforço próprio: “Acho que obstáculo não existe muito. Eu acho que você mesmo tem que quebrar o obstáculo, que é achar que você consegue. Se você acha que você consegue, você vai conseguir”. Ele acredita que “(...) se você se preparar para fazer aquela coisa, você vai conseguir”, e considera que o desenvolvimento de seus projetos dependeria menos de fatores externos do que de fatores internos, os quais, conforme ele, seriam as barreiras a ser quebradas: “Para mim você tem que quebrar sua própria barreira, se você quebrar sua própria barreira, você vai longe”. Entre seus objetivos, ele destacou que pretende conciliar um trabalho que não seja estressante com uma renda que lhe garanta estabilidade financeira: “Eu pretendo uma vida não estressante. Eu quero levar a vida ganhando bem, sem me estressar muito. É isso o meu objetivo maior. É ter uma estabilidade econômica e que eu não me estresse”.

Ronaldo disse que sua pretensão em curto prazo é conseguir a bolsa para estudar no exterior e eventualmente conciliar um trabalho lá para conseguir manter-se: “Meu foco é fazer uma faculdade, o trabalho vai me ajudar a me manter na faculdade”. Nesse sentido, no momento, tem planejado concorrer a uma bolsa para estudar nos Estados Unidos e paralelamente realizar a prova do Enem. Ele informou que, caso nenhum desses dois projetos se efetive, para o próximo ano ele irá realizar o estágio curricular obrigatório e um curso preparatório para o Enem, enquanto se decide definitivamente sobre o que irá fazer:

*Se eu não conseguir ir para os Estados Unidos, eu prefiro fazer um curso ano que vem e decidir o que eu quero. Eu pretendo fazer um cursinho ano que vem, já decidir o que eu quero fazer na faculdade e fazer o cursinho e fazer o estágio. Vai ter uma carga horária parecida com a que eu tenho aqui, ficar o dia todo, fora essas coisas, mas, é, vai ser um ano tranquilo entre aspas para mim, pra conseguir pensar. (RONALDO, 18 anos.)*

Ronaldo considerou que, num cenário ideal, pretende poder conciliar uma boa estabilidade econômica, fazendo uma coisa de que gosta: “Dá para conciliar os dois, a felicidade e a estabilidade econômica. Então, eu acho que eu não gostaria, eu acho que eu ficaria infeliz ganhando pouco, mas, assim, se eu estiver feliz ganhando pouco, não importa”. Ronaldo informou que seu objetivo principal é ser feliz e que, por mais que pretenda ter um padrão alto, ele não trocaria a felicidade pelo sucesso financeiro: “Se eu tiver feliz com o que eu estou fazendo, é o que importa. Eu fico falando de dinheiro aqui, mas, se eu tiver feliz ganhando pouco, é o que importa para mim. É isso”. Ele afirmou que sua prioridade é a felicidade e que não pretendia fazer algo de que não goste apenas pelo retorno financeiro:

*Eu acho que a felicidade você tem que ter. Igual eu falei com o meu colega hoje de manhã: a gente tem a mesma ideia, mais ou menos, do que a gente quer para o futuro, e ele virou para mim e falou assim: “Se alguém virasse para mim e falasse que me paga para fazer engenharia, eu não faço porque eu não gosto”. Então, ficar infeliz fazendo uma coisa não é interessante. Para mim buscar sempre o melhor caminho, buscando a felicidade. (RONALDO, 18 anos.)*

## **2.8 Os encontros que abrem caminhos para Romeu e Romeu para os caminhos**

Romeu tem dezoito anos. Atualmente está no segundo ano da EPTNM, em razão de uma reprovação no primeiro ano do curso. Romeu define-se como uma pessoa calma e inteligente, mas, que podia ser mais dedicado na escola. Ele diz que, quando quer fazer alguma coisa, é bem empenhado e que nesse sentido se tem focado no que acha ser importante para ele: “E se eu acho que alguma coisa não vale a pena ser feita, eu também não gasto minhas energias pensando nisso”. Ele também relatou que era uma pessoa mais fechada, mas tem percebido que a experiência no Cefet-MG tem permitido mudar essa característica. A duração de sua entrevista foi de 1h27min.

Romeu é o filho mais velho de uma família composta por quatro pessoas: seu pai, de 49 anos; sua mãe, de quarenta anos; e um irmão, de dezesseis anos. Os pais concluíram o ensino médio e o irmão está no último ano do ensino fundamental. Romeu informou que seu pai e sua mãe sempre trabalharam e contribuíram para as despesas de casa. O pai exercia a função de operador de máquina e a mãe de atendente de supermercado. Romeu declarou que, apesar da situação financeira não ser tão favorável, tem-lhes permitido certa estabilidade: “(...) foi quase sempre estável. Antes, ela era pior, só que hoje em dia ela já está bem melhor”. Disse que não se recorda de ter vivenciado alguma situação de necessidade ou privação significativa, apesar de deixar no ar que aconteceram alguns fatos: “Acho que, por causa da nossa situação econômica não ser tão favorável, eu acho que algumas coisas aconteceram, mas, em relação a muitas coisas, não. Foi tipo sempre bem tranquilo pra mim”. No entanto informou que ambos os pais atualmente estavam desempregados e que era a primeira vez que isso acontecia: “Meu pai minha e mãe perderam o emprego tem uns dois meses, minha mãe há mais tempo, acho que tem uns seis meses que ela parou. (...) Por enquanto não mudou muita coisa, não. Está do mesmo jeito”. Com relação às prioridades da família, ele mencionou que os pais se têm concentrado na construção de um segundo andar e na possível abertura de

um cômodo de comércio numa parte da casa onde moram: “Tem tipo duas coisas que eles estão fazendo hoje em dia, mas as duas são bem relacionadas à nossa casa”.

Romeu informou que sua experiência no ensino fundamental foi tranquila. Ele diz que tinha facilidade nos estudos e se destacava entre os demais colegas, sem precisar esforçar-se: “Na outra escola era muito tranquilo. Eu tirava boas notas, mesmo às vezes sem estudar. Mas lá eu tinha um pouco mais, não sei se eu diria um pouco mais de vontade, mas acho que não, acho que seria mais facilidade, mesmo. (...) Era tipo muito fácil pra mim quando era lá”. Essa facilidade nos estudos na escola anterior, apesar de não se dedicar muito, a princípio por falta de perspectiva, gerava entre seus professores ora indiferença por causa de seu desinteresse, ora estímulo por causa de seu potencial:

*Por causa da escola eu já ganhei medalha de robótica, este tipo de coisa. Mas, mesmo quando eu fiz, eu não tinha muita perspectiva... Porque os professores sabiam que eu tirava boas notas, mas, por exemplo, tinha professor que nem acreditava que eu ia passar porque eles sabiam que eu não me dedicava. Eles viam que eu tinha potencial, mas, como eu não esperava fazer nada da vida, era meio assim: “Ah! Deixa ele tentar, mas acho que nem vai acontecer”. Mas acho que era assim, eu só me destacava porque era meio fácil, mesmo. (ROMEU, 18 anos.)*

Romeu informou que ficou sabendo do Cefet-MG por meio de uma professora de sua escola do ensino fundamental. Foi ela que, percebendo o potencial de Romeu, o aconselhou e o incentivou a ingressar na EPTNM: “Antes eu nem conhecia o Cefet. Era aqui do lado e eu nem sabia. Eu estudava, estudei ali no Hermínia desde o sexto ano do fundamental e nunca fiquei sabendo, não, mas, na época da prova mais ou menos, eu já tinha mais ou menos uma ideia de como era”. Romeu relatou que não havia um interesse prévio pelo Cefet-MG e que, se não fosse pela insistência e influência de sua professora do ensino fundamental, ele nem mesmo teria tentado entrar: “Mas na época eu nem procurava muito sobre isso, não, foi mais por incentivo dela. (...) Ela que basicamente me deu a ideia de vir pra cá e tipo, me explicou algumas coisas, mas foi bem por influência dela, mesmo, porque por mim eu nem teria vindo”.

Questionado sobre as oportunidades que teve ao longo dos seus dezoito anos, Romeu destacou suas experiências escolares. Ele se lembrou de que durante seu período no ensino fundamental teve oportunidade de participar das competições de robótica promovidas pela escola, ocasião em que foi medalhista e que, a partir daquela experiência, surgiu outra oportunidade interessante, que foi viajar com a escola:

*Eu diria que o campeonato de robótica que eu tive com a outra escola foi bem importante pra mim. Eu conheci algumas coisas diferentes do que eu fazia e eu nunca tinha ido em uma viagem com escola que não fosse dessas viagens que a gente vai pra alguma cidade histórica, alguma coisa assim, a gente ficou lá uns três dias por causa desse campeonato; foi bem interessante. (ROMEU, 18 anos.)*

Apesar de não ter sido algo programado, até porque não conhecia o Cefet-MG, ele classificou seu ingresso na escola como um acontecimento significativo e que lhe trouxe novas perspectivas: “Porque eu tinha outra perspectiva de vida e não tinha muitas outras coisas que eu pensasse. Ah! pra que eu vou querer entrar em uma escola federal? Só que... Porque eu também não tinha muitas coisas, eu não queria fazer grandes coisas”. Ele disse que até então não tinha expectativas de poder fazer algo maior. Contudo, depois que começou a frequentar o Cefet-MG e passou a ter contato com outras pessoas, isso fez uma grande diferença em sua vida. Ele mudou sua forma de pensar e passou a importar-se com o que deveria fazer e, não, apenas deixar as coisas seguirem soltas ou à própria sorte: “Quando eu consegui passar, eu conheci várias pessoas aqui, tipo os professores também, que eles meio que mudaram um pouco a minha mente pra ver o que eu realmente devia fazer da minha vida, que eu não podia apenas deixar seguir as coisas assim”.

Com relação a seu ingresso ter sido por meio das políticas públicas de reserva de vagas, Romeu informou que suas condições socioeconômicas, étnicas e acadêmicas não foram motivo para nenhum tipo de constrangimento ou discriminação por parte dos colegas: “Sempre me senti tranquilo em relação a isso acho que não teve nenhum problema, não. (...) Tudo natural. Não tem muita diferença, não. As pessoas só comentam porque comentam, mesmo, isso é tipo um detalhe, mesmo, ninguém preocupa muito com isso, não”. Acrescentou que a interação e os relacionamentos entre ele e os demais alunos se deu de forma espontânea, tanto dele para com os outros quanto dos outros com ele: “Eu diria que é igual. Pelo menos todas as vezes que eu vi foi igual. (...) Acho que sempre tem algumas pessoas que são mais ligadas às outras, mas eu não te diria que tem uma panela. Acho que seria apenas afinidade mesmo, você se dá melhor com algumas pessoas”. Romeu declarou que, além do acesso ao Cefet-MG, proporcionado pelas cotas, recebeu auxílio financeiro continuado por meio da Assistência Estudantil do Cefet-MG, desde o primeiro ano do curso da EPTNM para cobrir os custos com transporte e alimentação necessários à sua presença na escola: “Eu diria que as bolsas ajudaram bastante”.

Inquirido sobre o que a escola representava, Romeu disse que isso dependeria de qual tipo de escola: “Acho que, se eu for levar em consideração o Cefet, as oportunidades que o

Cefet dá e a liberdade que você tem aqui seriam coisas que... entusiasmo muito e eu acho que a maioria das pessoas se tivesse isso, seria bem diferente a relação que as pessoas têm com escola e a vida delas”. Romeu informou que as experiências possibilitadas pelo Cefet-MG mudaram sua forma de relacionar-se com a escola: “Eu achava que, se eu saísse da escola, uma hora algum emprego bom ia aparecer, alguma coisa assim. Mas acho que você tem que vir pra escola porque é uma necessidade da pessoa fazer isso”. A escola, antes frequentada por obrigação e sem maiores interesses, passou a ter outro sentido para Romeu: “Eu acho que perspectiva de futuro, mesmo, porque, se eu não frequentar a escola, eu não vou ter um futuro muito bom, e talvez vai ser bem mais difícil”. A razão para frequentá-la deixou de ser uma imposição e tornou-se uma necessidade para aumentar as possibilidades, depois que passou a considerar novas perspectivas de futuro:

*Na época eu não pensava muito que o estudo pudesse levar alguém a fazer alguma coisa importante, mesmo. Eu só estudava porque na época eu era obrigado, porque minha mãe falava que eu tinha que ir todo dia, então eu tinha que ir todo dia, mas era basicamente isso. (...) Hoje em dia eu sei que, se você não estudar, você não vai conseguir fazer nada e também eu tenho, porque antigamente eu tinha perspectiva de que, quando eu saísse da escola, eu queria seguir carreira militar, mas hoje em dia eu não me vejo fazendo mais muito isso, eu acho que talvez eu siga na área de informática, mesmo, mais certo eu fazer alguma coisa assim. (ROMEU, 18 anos.)*

Apesar de seu ingresso no Cefet-MG e a definição do curso não terem sido algo previamente planejado, depois que começou a frequentar a escola e, mesmo não sendo o curso o que imaginava, acabou gostando do que encontrou e tem cogitado continuar na área do curso: “Mas, quando entrei aqui, eu descobri que é diferente, mas, mesmo sendo diferente, eu ainda gostava daquilo que foi proposto, eu acho que, se eu conseguir achar uma especialização na área que eu gosto, talvez eu continue seguindo na parte de informática”.

A chegada de Romeu a novo espaço de experiência no primeiro momento foi motivo de certo estranhamento: “O primeiro ano foi bem diferente, porque ele me apresentou o Cefet em si”. Além da forma de funcionamento em tempo integral e o modo de conduzir o ensino, Romeu citou que o contato com diferentes pessoas o fez perceber algumas diferenças em si mesmo quanto ao que pensava sobre certo e errado e também para o seu jeito de relacionar-se com as pessoas, e que precisaria readaptar-se e mudar alguma coisa, caso quisesse ali permanecer:

*Eu não sabia como é que funcionava o ensino aqui, então eu demorei muito tempo pra pegar como as coisas andavam e até em relação a relacionamento com as pessoas. Eu tinha uma visão diferente do que era*

*certo ou o que era errado em relação a isso, e depois que eu fui convivendo e aprendendo algumas coisas, eu percebi que algumas coisas eu teria que mudar. Mas no geral foi alguma coisa até que bem, é, eu diria positiva, porque me fez perceber algumas coisas que estavam erradas e que eu tinha que melhorar se eu quisesse continuar aqui. (ROMEU, 18 anos.)*

Romeu também disse que ficou surpreendido com a boa qualidade do ensino e com a liberdade que passou a dispor em comparação às suas experiências escolares anteriores: “A qualidade de ensino e, como eu já disse, a oportunidade e a liberdade que o Cefet dão são infinitamente superiores ao das outras escolas, pelo menos da que eu estudei”.

Romeu informou que nenhum outro colega de sua escola anterior havia sido aprovado no mesmo processo de seleção que ele e, quando iniciou seus estudos no Cefet-MG, não conhecia ninguém. Além disso, ele mencionou que passou a conviver com pessoas diferentes e que precisou realizar algumas mudanças relativas ao modo como se relacionava: “Porque tipo, lá era... Acho que era outro jeito que a gente se relacionava com as pessoas e aqui era outra maneira, aí eu fiquei um tempo sem entender como adaptar isso... foi bem difícil no começo, mas depois foi bem tranquilo”. Ele informou que era uma pessoa mais fechada e que não se sentia muito à vontade para manifestar suas opiniões, e que essa sua característica, no início do curso, dificultava tanto a exposição de seus pontos de vistas quanto aceitar as opiniões que divergiam da sua, mas, à medida que foi percebendo que era respeitado, passou também a escutar os colegas e a aceitar as opiniões diferentes: “No começo eu sentia mais fechado em relação a isso, mas acho que era apenas porque eu não sabia, mesmo, que as pessoas iam respeitar a minha opinião, esse tipo de coisa. Mas pra mim hoje em dia é bem tranquilo. (...) Acho que porque eu era mais fechado comigo mesmo”.

Apesar de não afirmar que o primeiro ano da EPTNM tenha sido o mais difícil, por todas as diferenças que encontrou quanto ao ritmo, cultura escolar e ao modo de relacionar-se com as pessoas, Romeu disse que demorou a entender e a realizar as mudanças necessárias para conseguir organizar seus estudos de forma ideal, o que acabou por ocasionar a primeira reprovação de sua vida escolar:

*Eu acho que não diria que foi mais difícil, mas que eu não tinha entendido muito bem qual que era o ritmo do Cefet. Eu estava acostumado com a escola pública municipal, que você não tem que estudar muito pra se sair bem nas provas. Aí eu demorei um pouco pra minha ficha cair aqui, que no Cefet eu teria que fazer essa mudança. Eu acho que foi basicamente por isso, porque tipo no segundo ano não teve muitas complicações em relação a isso, não. (ROMEU, 18 anos.)*

Apesar de mencionar a questão do tempo integral e ter que ficar mais tempo na escola, esta não foi a alteração mais significativa que Romeu teve de realizar: “Eu não diria difícil, mas foi bem diferente principalmente no começo, porque normalmente eu não tinha que fazer nada à tarde, então, você ter que vir aqui quase todo dia era bem diferente, mas não foi algo que também complicou de eu continuar vindo aqui, não”. Romeu informou que permanecer no curso EPTNM passou a exigir mudanças, principalmente no que se refere ao seu modo de relacionar-se com os outros colegas, além, é claro, dos seus hábitos de estudos.

*Principalmente em questão de respeito às pessoas... Eu acho que eu percebi... porque antigamente eu era... eu não tinha... não é que eu era meio desrespeitoso com as pessoas, mas eu não sabia respeitar as pessoas do jeito certo. E, também em relação à escola, eu percebi que, se eu quiser passar de ano, eu vou ter que estudar. (...) Porque, se você só vier aqui e só escutar o que o professor fala e não fizer nada, não muda muita coisa. Também entender o que os seus amigos têm a dizer, esse tipo de coisa, seria bem fundamental. (ROMEU, 18 anos.)*

Questionado sobre o que mudou na forma de relacionar-se com as pessoas, Romeu informou que a partir do momento que passou a não apenas ouvir, mas, a escutar e a tentar entender os pontos de vista dos outros, foi possível não só melhorar o convívio com os demais colegas e fazer novas amizades, mas, também, compreender pontos de vista diferentes:

*Porque às vezes as pessoas só falam alguma coisa, mas elas não explicam direito o que está querendo dizer com isso, então, se você conseguir prestar atenção, entender seria mais fácil. (...) Eu uso bem como exemplo disso um amigo meu que..., quando a gente entrou aqui no Cefet, eu não conseguia entender muito bem o que ele pensava. Então a gente chegou a quase brigar uma vez. Depois disso, eu comecei a tentar entender o que ele tava querendo dizer, depois disso, a gente virou melhores amigos. (ROMEU, 18 anos.)*

Essa atitude de respeito às opiniões tornava-se ao mesmo tempo causa e efeito de um ambiente favorável à manifestação do pensamento de todos e fundamental à aprendizagem. Assim, a partir do momento em que se sentiu livre para poder falar o que pensava, Romeu também passou a aceitar e compreender as opiniões e pontos de vista diferentes, reforçando a liberdade de expressão do pensamento, tanto para si quanto para os outros: “Pra não confundir as coisas, acho que seria isso e também tem que entender que tem diversas opiniões diferentes aqui (...) Então, também saber respeitar esse tipo de coisa é bem importante”.

Entre as experiências significativas que teve durante sua trajetória na EPTNM, Romeu destacou que o grau de liberdade que desfrutou no Cefet-MG foi algo totalmente novo para ele: “Nas outras escolas era bem mais fechado e rigoroso o sistema de ensino. Então achei

bem diferente quando eu cheguei aqui”. Ele disse que poder usufruir tal liberdade é um tipo de oportunidade que faz com que a pessoa, em algum momento, consiga perceber a responsabilidade pelas escolhas que faz ou deixa de fazer:

*O Cefet, eu acho que diferente das outras escolas... Porque nas outras escolas, se você vai pra escola, você é obrigado a estudar. E isso não faz você necessariamente estudar, porque você está na sala, mas você não está estudando. O Cefet te dá essa liberdade de perceber que se você não estudar você será punido, mas a escola, não... E você falar: eu posso estudar ou eu posso não estudar, mas eu tenho que saber que, se eu não estudar, eu vou ter esse prejuízo no final; então, acho que a pessoa vai entender que uma hora ela precisa, mas ela não é obrigada a ir. Você está lá porque você quer, então você vai lá e você vai fazer isso. (ROMEU, 18 anos.)*

Romeu não justificou sua reprovação no primeiro ano por causa da liberdade, contudo para quem não estava habituado a lidar com ela, relatou que: “Não é que eu diria que isso é uma coisa ruim, mas às vezes pode atrapalhar”. Diante de sua experiência, recomendou orientação aos futuros calouros, não pela instituição, mas, pelos próprios alunos veteranos, para que alertem sobre a importância de se administrar a liberdade para evitar maiores inconvenientes: “No meu primeiro ano eu não sabia que se não fizesse isso (administrar a liberdade) eu não conseguiria passar. (...) Então eu acho que se eles falassem melhor, tentassem explicar melhor, seria um jeito de ajudar as pessoas a não sofrer com isso”. Talvez por isso Romeu tenha considerado a reprovação como justa e assimilado como merecida diante da falta de esforço, enquanto sua responsabilidade, haja vista que as notas não iriam aparecer sem que ele estudasse para isso. Ele disse ter ficado mais ressentido pela decepção causada aos familiares do que necessariamente pela reprovação em si:

*Eu fiquei um pouco mal, não por ter reprovado. A minha família ficou sentida por causa disso, porque eles sempre acharam que eu conseguia fazer as coisas em relação à escola desse jeito e eu, por não me esforçar, eu não consegui. Mas eu não acho que foi algo que eu devia me sentir mal. Porque eu fiz por onde, eu não... se eu tivesse estudado, eu passaria. Então eu não acho que foi alguma coisa ruim, eu mereci isso. (ROMEU, 18 anos.)*

Para Romeu, apesar de a reprovação ter sido a experiência mais desagradável no Cefet-MG, ela foi significativa e serviu como algo que o colocou no rumo certo: “Eu acho que mais desagradável, mesmo, foi repetir o ano, mas acho que também não foi algo que me fez querer desistir do curso, não, apenas algo pra criar um rumo e seguir do jeito certo”. Romeu também voltou a destacar como positivo, além das experiências relativas ao sistema de ensino, o convívio com pessoas diferentes: “Acho que positivo seria as diferenças, né? Que

acontece de uma escola pra outra e de novo, os professores e amigos que eu conheci foram bem melhores do que as minhas expectativas quando eu entrei aqui”. Destacou que o encontro com pessoas diferentes causou um efeito muito importante sobre ele e sobre sua forma de ver a vida: “Mudaram completamente a minha visão de vida, esse tipo de coisa”. Romeu salientou que essas mudanças não foram algo que se poderia atribuir a uma experiência específica, mas, sim, ao dia a dia a partir da convivência com professores que provocavam assuntos e com colegas que pensavam sobre questões que antes não eram por ele abordadas:

*Eu não diria alguma coisa que aconteceu um dia e eu falei: “Não! Agora eu tenho que melhorar!”. Acho que são coisas que vão acontecendo, algumas coisas, principalmente porque tem alguns professores que não chegam a ir e apenas dão aula. Eles param a aula, conversam um pouco com os alunos, então, muitas vezes nesses discursos a gente percebe que algumas coisas a gente pode melhorar e, conversando com alguns amigos também, esse tipo de coisa do dia a dia, (...) acho que talvez quando você vai convivendo com as pessoas elas vão falando sobre isso você começa a pensar sobre seu futuro também; então acho que seria isso. (ROMEU, 18 anos.)*

No que se refere aos professores, Romeu destacou que aqueles que conseguiam contextualizar as disciplinas e relacionar seus conteúdos à realidade tornavam as aulas mais estimulantes e o envolvimento e a participação dos alunos mais ativos: “Eu levo em consideração, quando eu digo isso, os professores de história, de química e de redação, por exemplo, eles pegam alguma coisa relacionada à aula e eles usam pra você entender alguma coisa que você pode usar na sua vida”.

Romeu informou que o contato com pessoas e assuntos diferentes passou a despertar nele interesses que antes não tinha, como, por exemplo, suas perspectivas de futuro:

*É porque antes eu não tinha muitas ambições de fazer, de melhorar minha vida. Eu tinha de viver... você sobrevive e tipo vai vivendo e acaba a sua vida. Mas hoje em dia eu tenho a visão de que eu posso melhorar as coisas que eu faço e tipo, se eu fizer isso vai ser melhor pra mim. Eu acho que, fazendo isso, vai ser alguma coisa que vai melhorar a minha vida e eu devia fazer, seria isso. (ROMEU, 18 anos.)*

Romeu considerou que sua entrada no Cefet-MG aumentou sua autoestima quando passou a perceber o valor que isso tinha para outras pessoas: “Ah! Creio que sim, principalmente quando eu percebi o valor que isso tem, porque, quando você passa em uma prova que são poucas pessoas que conseguem, então acho que isso me ajudou bastante”. E que, diante da experiência que tem adquirido na EPTNM e ao hábito em relação aos estudos,

se sente mais preparado para seguir com seus projetos de ingressar na faculdade ou no mercado de trabalho:

*Sim, sim, bem mais preparado eu diria. Antigamente eu só chegava na escola, fazia a prova e tirava nota boa. Hoje em dia acho que principalmente porque eu acho que a faculdade, o sistema deve ser bem parecido com o que é aqui. Então eu acho que já vou chegar lá sabendo que, se eu não fizer nada, não vai aparecer nenhuma nota, então eu acho que, e mesmo em questão de trabalho se eu continuar na área de informática, pelo curso, já vai ter me adiantado bastante coisa, então ajudou bastante. (ROMEU, 18 anos.)*

Romeu mencionou que pretende continuar seus estudos após a conclusão da EPTNM. Ele disse que a experiência com o curso técnico em informática foi satisfatória e que passou a considerar a perspectiva de continuidade na área: “Eu acho que o curso técnico, ele me apresentou tipo essa parte de lógica que eu não desenvolvia muito antes e tipo me fez querer continuar basicamente seguindo isso”. Além da continuidade na área do curso, ele informou que também vislumbra outras possibilidades: “Então, é uma das possíveis coisas que eu vou fazer educação física, focado mais na parte de musculação e uma coisa que eu também gosto muito, que eu acho interessante é produção de evento, então talvez eu também procure seguir alguma coisa relacionada a isso”.

Romeu afirmou que não pensava muito no futuro antes de ingressar na EPTNM e que, apesar de ser algo com que não se preocupe tanto, passou, no entanto, a considerar algumas questões relacionadas às suas escolhas no presente com vistas a não prejudicar seu futuro:

*Na verdade, tipo assim, não é... não seriam coisas específicas, mesmo que eu fico pensando... só penso que eu tenho que me esforçar pra conseguir ter um bom futuro. Não seria algo que eu já pense, que eu queira fazer, não. Acho que apenas preocupação, de vez em quando, pensar que, se eu fizer alguma coisa muito errada hoje em dia, eu sei que isso vai ter implicações no futuro. (ROMEU, 18 anos.)*

Romeu disse preferir fazer algo no presente que tenha alguma aplicabilidade para ele no futuro. Nessa perspectiva ele justificou o desinteresse e a dificuldade em algumas matérias por não corresponderem às suas expectativas quanto a isso ou não perceber sentido para elas dentro de sua realidade:

*É porque, eu não vejo alguma aplicação, por exemplo, em matemática, física, que são as matérias que eu mais tenho dificuldade, alguma aplicação real que eu vou utilizar isso na minha vida. (...) Eu prefiro mais me preocupar com coisas que eu acho que vão ser importantes pra mim no futuro do que com essas matérias, basicamente. (ROMEU, 18 anos.)*

Contudo, da mesma forma que justifica a sua falta de interesse por algumas matérias, informou que tem mais afinidade com outras que conseguem fazer conexões com a realidade: “(...) eles usam essa aula para fazer a gente entender algumas outras coisas que não são necessariamente da matéria”.

Romeu não sente dificuldade em expor seus projetos de futuro entre seus familiares, professores e amigos. No entanto, apesar da cobrança familiar quanto à questão de pensar sobre o futuro, não é um assunto recorrente em casa: “Eu converso mais com a minha mãe sobre isso, mas não é um assunto que a gente para pra conversar, não. É apenas uma hora ou outra eu falo com ela sobre isso”. Nesse sentido disse ser mais fácil tratar sobre seus projetos com amigos e alguns professores que acabam estimulando mais o assunto.

Romeu informou que, apesar de no início haver por parte de sua mãe uma pequena resistência quanto à sua intenção de mudar de cidade para estudar, atualmente já tem o apoio familiar: “No começo foi meio complicado dizer pra ela sobre mudar de cidade, se caso fosse isso, mas ela já falou que, se for preciso e eu achar que vai ser melhor pra mim, que é tranquilo também, não tem empecilho nisso, não”. Dando andamento à sua ideia de continuidade dos estudos Romeu relatou que já tem articulado com alguns colegas uma estratégia para se estabelecerem e realizarem o curso na universidade: “Eu já até conversei com a minha mãe sobre isso uma vez, seria bem tranquilo, acho que, de morar lá, porque, principalmente porque meus amigos já vão estar lá. Então, a gente tem até planos de fazer uma república só com a gente”.

Romeu não sabe dizer ao certo o que seria um futuro ideal para ele, mas que gostaria de ter uma situação financeira estável: “Acho que eu diria ter uma situação financeira estável e boa, acho que seria basicamente isso, não tem nenhuma outra coisa que eu imagino, não. (...) Não sei na real. Acho que seria coisas... Ah! não sei muito bem não como responder isso”. Ele diz que entre seus objetivos gostaria de poder garantir condições de vida para poder fazer o que tiver vontade: “Não sei, acho que eu diria ter uma condição boa de vida, mesmo; acho que seria isso, tipo, você querer fazer alguma coisa e você poder fazer isso, seria isso”. Romeu diz que, apesar de se preocupar com seu desenvolvimento intelectual, ele também diz que não gostaria de afastar-se da família e dos amigos, pois é algo que considera importante para ele:

*Eu me preocupo mais comigo mesmo, em primeiro lugar, mas família vem junto. Em segundo, tipo, amigos eu colocaria junto e tipo me desenvolver intelectualmente (...) então, se eu conseguir desenvolver na parte que me interessa e eu conseguir aprender isso pra mim, já está suficiente, não preciso aprender tudo, não. (...) Não se. Eu diria que apenas continuar perto*

*das pessoas que eu gosto seria bem importante pra mim, de resto eu não vejo muita coisa que seria muito relevante no momento, não. (ROMEU, 18 anos.)*

Entre os cenários que Romeu vislumbra para o futuro, ele pretende dar continuidade à sua formação escolar superior e logo após procurar um trabalho. Entre as possíveis áreas que tem pensado, ele mencionou a continuidade no ramo da informática, que tem relação direta com o curso técnico que está realizando: “Se eu continuar em informática, eu pretendo ir pra Ufla, mas fazer educação física ou produção de eventos eu não tenho nenhuma opção por enquanto ainda, não”.

Entre as razões para escolher a faculdade, Romeu considera a presença de amigos que já frequentam a mesma instituição e a facilidade para moradia: “É porque alguns amigos meus que estudam informática já estão lá, que são os que formaram o ano passado e eu tenho alguns outros amigos que também pretendem ir pra lá, então acho que vou seguir esse mesmo rumo”.

Romeu declarou que aquilo que tem feito atualmente, pensando na realização de seu projeto, é estudar: “Eu acho que basicamente apenas estudar, mesmo, seria o principal deles, que acho que, se eu estudar, vai ser mais fácil conseguir as coisas que eu quiser... Que, se eu quiser realizar alguma coisa, vai ser mais fácil se eu estudar”.

Ele disse que, apesar de tranquilo, pois ainda tem mais um ano pela frente na EPTNM, não tem algo planejado para longo prazo, mas, sim, em curto prazo, que seria finalizar o curso e se preparar para realizar o Enem para conseguir ingressar na universidade: “Acho que planejado, não... estudar pra passar esse ano, estudar pra conseguir uma boa nota no Enem ano que vem e passar de ano e decidir o que eu vou querer fazer, mas até lá acho que ainda tem bastante tempo pra fazer isso, então acho que é tranquilo”. Romeu acredita que suas condições são condizentes para o que pretende realizar e que, no momento, os recursos financeiros seria algo que poderia interferir na realização de seu projeto, mas acredita que até lá terá as condições para o que pretende e que, fora isso, não haveria obstáculos para o que tem projetado: “Acho que, se fosse no momento, acho que dinheiro seria uma preocupação pra algumas coisas, mas acho que no futuro eu vou ter condições de fazer isso”. Romeu considera que o mais determinante para a realização de seus projetos é a influência de fatores internos, como querer fazer e dedicação do que necessariamente fatores externos: “Ah! Não sei. Acho que, talvez, se faltar dedicação, acho que eu não vou conseguir. Mas acho que não tem nenhum fator que seja diferente disso, não. Acho que apenas eu querer fazer isso e eu acho que eu consigo”.

No momento Romeu pretende focar os estudos para depois trabalhar e que está confiante, considerando que a universidade e o curso que tem pretendido não serem tão concorridos: “Pretendo conseguir uma boa nota no Enem pra passar em uma faculdade. Mas, tipo, eu acho que vai ser até meio difícil eu não conseguir (...) Informática pelo que eu entendi é tipo menos de setecentos pontos, então eu acredito que vai ser bem tranquilo isso”.

No horizonte em longo prazo Romeu diz que pretende conseguir alguns bens como carro e casa, assim como uma condição financeira estável, mas que, no momento, constituir família não é algo que está em seus planos:

*Eu diria que conseguir uma casa seria uma coisa boa, um carro e acho que, só isso, mesmo... ter uma condição financeira favorável seria bom, acho que não seria muito mais que isso, não. (...) Não penso muito em formar família, este tipo de coisa, não. Acho que, não sei na real, não vejo muito com filhos, essas coisas assim, não. (ROMEU, 18 anos.)*

Romeu mencionou que não há outra coisa que o preocupe além de seu objetivo com relação a ter uma condição estável: “Acho que não tem nada que eu me preocupe assim, não. Acho que é, tipo, como eu disse, é apenas ter uma condição estável e me manter nela já está tranquilo pra mim”. Contudo, entre suas possíveis razões para definir qual será sua área de atuação profissional, tem ganhado importância a que lhe possa trazer mais satisfação do que necessariamente maior possibilidade de ganhos: “Acho que seria mais satisfação, mesmo. Qualquer uma dessas três áreas eu ficaria bem tranquilo”. Romeu acredita que teria sucesso se conseguisse destacar-se na profissão que escolher e que seria feliz se, além disso, conseguisse ter por perto as pessoas de quem gosta:

*Eu acho que sucesso eu teria se eu conseguisse uma carreira no que eu escolhi ainda, mas qualquer uma que eu conseguisse me destacar e manter ela, tipo assim, musculação ou produção de eventos ou informática e... felicidade, acho que..., se eu tiver sucesso e ainda consegui manter as pessoas que eu gosto por perto, acho que pra mim já bastaria, não precisaria de muito mais coisas, não. (ROMEU, 18 anos.)*

## **2.9 Os planos de Milton de uma vida menos *marvada* para ser feliz**

Milton tem dezoito anos. Atualmente está no segundo ano da EPTNM, em razão da reprovação no primeiro ano do curso. Ele se define como uma pessoa corajosa, que não recua diante do desconhecido e que adora ajudar as outras pessoas: “Se eu vejo algum amigo meu, alguma amiga minha, que tem algum problema familiar eu procuro muito ajudar. (...) muitos

deles falam que é como se fosse um pai aqui no Cefet”. A duração de sua entrevista foi de 2h7min.

Milton é o filho caçula de uma família composta de quatro pessoas: seu pai, de 45 anos; sua mãe, de 48; e sua irmã, de 21 anos. O pai exerce atividade informal como vendedor ambulante; a mãe trabalha como faxineira. Atualmente vivem juntos na mesma casa apenas ele e sua mãe. Ele informou que seus pais se separaram quando ele tinha onze anos de idade e que sua irmã, ex-aluna da RFEPCT, mudou-se recentemente para cursar biologia na UFMG.

Milton informou que os pais se separaram quando ele tinha três anos de idade, mas que eles decidiram permanecer juntos para amenizar possíveis efeitos negativos nele e na irmã. No entanto, quando ele e a irmã completaram onze e catorze anos, respectivamente, foram chamados para escolher com quem queriam morar e a separação foi definitivamente consumada. Com relação à condição financeira da família, ele diz que tinham o suficiente para sobreviver e que tudo era muito calculado para não faltar nada. Lembrou-se de que durante um tempo foram assistidos por programas governamentais como a Bolsa Família: “Nós nunca tivemos a condição boa (...) A gente sempre tinha que prevenir bastante as coisas. Lá em casa é bem devagar porque a renda não era... Tudo calculado, tudo exatamente calculado para não faltar nada”. Ele informou que sua família sempre foi muito auxiliada por um padrinho, e que ainda hoje moram de favor num imóvel cedido por ele, já que não possuem casa própria. Atualmente as despesas são pagas com os recursos da pensão que recebem do pai e complementadas eventualmente pela mãe por meio de atividades informais como faxineira e produção de bolos para festas. Milton também comentou que as despesas diminuíram com a mudança da irmã e que ele também já realiza algumas apresentações musicais em eventos para complementar a renda. Milton mencionou que, apesar de o sonho da mãe seja adquirir a casa própria, a prioridade tem sido a aquisição de um veículo: “O sonho da minha mãe é, bastante, é ter a casa própria também, só que a nossa prioridade é o veículo. (...) No momento que começar a entrar uma renda adicional que a gente possa guardar consideravelmente, vai ser o primeiro objetivo... vai ser uma carteira e o carro”. Milton informou que seus pais concluíram o ensino médio, mas que, em razão das condições da época, eles não puderam dar continuidade aos estudos e que nesse sentido a trajetória escolar de sua irmã, ex-aluna do Cefet-MG e formada em 2015, é a que tem servido de referência para ele: “A minha irmã, ela formou até o ensino fundamental na mesma escola que eu. Formou ensino médio aqui e foi no meio desse ano fazer faculdade de biologia na UFMG”. Milton relatou que, semelhantemente à irmã, também se destacava no ensino fundamental e, com exceção da matemática, ele estava entre os melhores alunos da sala: “Na

minha antiga escola eu era, na minha sala, eu era uma das pessoas que mais... Era um que disputava, por exemplo, a maior nota da sala sempre, com exceção de matemática, que eu sempre tive dificuldade”.

Milton disse que ficou sabendo do Cefet-MG por meio de sua irmã e que, segundo ele, apesar dos episódios de estresse durante o curso, gostava da escola e realizou o mesmo curso que ele frequenta atualmente. Ele disse que, diante da experiência escolar positiva relatada pela irmã, foi muito incentivado por ela e pela mãe para também ingressar no Cefet-MG. Além disso, informou que a possibilidade de receber o auxílio financeiro por meio da Bolsa Permanência, assim como ocorrera com a irmã era algo que chamava sua atenção. Milton mencionou que a sua mãe sempre procurou criar oportunidades para ele e a irmã, principalmente relacionadas à música, e que frequentou, enquanto foi possível, custear as despesas com o transporte: “A minha família toda por parte de mãe é música, é um patamar importante de colocar porque minha mãe sempre teve essa noção. Então, com meus cinco anos, ela me colocou na escola de musicalização infantil”. Milton recordou-se de que, em razão da condição financeira desfavorável, assim como havia ocorrido na escola de música, não foi possível dar continuidade a outras oportunidades que apareceram ao longo de sua vida como, por exemplo, cursos, estudos e até situações relacionadas a trabalhos:

*(...) eu já deixei de fazer algumas coisas, por exemplo, algumas aulas de outros instrumentos, por não ter o dinheiro para comprar o instrumento ou para não ter dinheiro de pagar a aula (...) eu deixei de ir em algumas aulas por exemplo..., em algum cursinho gratuito, porque vamos supor, não tinha dinheiro pra pagar a passaginha. Eu acabei sendo chamado (por uma agência de modelos) e eles falaram que, se eu fizesse um book, que custava em torno de oitocentos reais, eu começaria a fazer vários trabalhos em algumas marcas. (...) Mas eu tive que deixar de fazer esse movimento porque eu não tinha condição financeira de fazer o book. (MILTON, 18 anos.)*

De acordo com Milton, o acesso a uma boa formação escolar representa uma etapa importante dentro de um percurso com diversos estágios, para se aumentarem as chances de ser bem-sucedido no seu projeto de futuro. Para ele a escola é a oportunidade para as pessoas prepararem-se para novas chances e ampliarem suas possibilidades. Nesse sentido, a opção por um ensino médio mais *puxado* é significada por ele como uma etapa no caminho, que envolveria a realização do Enem, o ingresso na faculdade, a conquista de um emprego, melhores condições financeiras e estabilidade:

*Acho que o caminho que eu estou seguindo, estudando aqui no Cefet, com o ensino médio mais puxado, mas que te prepara pro Enem, acaba*

*acarretando melhor uma chance de você entrar em uma faculdade... uma faculdade, seguindo o caminho, no final você arranja um emprego que pode te dar oportunidade de ajudar a família, quando você conseguir condições financeiras estáveis. (MILTON, 18 anos.)*

Nesse sentido ele considerou que o sistema de reserva de vagas para as escolas da RFEPCT fizeram a diferença em seu caso para conseguir o acesso: “Se eu tivesse ido de ampla concorrência, por exemplo, não teria conseguindo entrar aqui”. Ele acredita que as cotas são necessárias quando se levam em consideração as diferentes condições existentes que impedem a concorrência equilibrada, principalmente considerando que o acesso a outros espaços e experiências como da educação que teriam o potencial para abrir novas oportunidades e ampliar o campo de possibilidades das pessoas:

*Mas eu enxergo que cotas são necessárias. Porque a oportunidade que eu tive, que nem a que eu disse durante toda a entrevista, de não poder ir em alguns lugares, de fazer algum cursinho, de fazer alguma aula, a questão de não ter o transporte, de não ter a oportunidade de comprar o material, sempre acaba acarretando que essas pessoas que tiveram oportunidade para fazer aula particular a vida inteira, que estudaram durante a vida inteira um ensino privilegiado de fazer a mesma prova. (MILTON, 18 anos.)*

Com relação à sua experiência particular sobre o acesso ao Cefet-MG por meio das cotas, Milton informou que não sofreu nenhum tipo de discriminação ou preconceito. Ele afirmou que a interação social e as trocas de experiências ocorriam naturalmente em decorrência de afinidades que surgiam e que, apesar de perceber a formação de grupos, não poderia afirmar se isso teria ou não relação com o tipo de cota preenchida pela pessoa, porque, segundo ele, os alunos não ficam conferindo quem entrou pelo sistema de cotas.

Milton destacou que, levando em consideração sua experiência escolar anterior, percebeu diferenças significativas nas possibilidades e oportunidades com que se deparou na nova escola, levando-o a referir-se ao Cefet-MG como uma exclusividade: “O Cefet em si representa oportunidade. Agora, por exemplo, se eu tivesse permanecido na minha antiga escola, eu sei que eu iria ter que correr por fora. Então o Cefet é uma exclusividade dessa questão de oportunidade”. Milton disse que não tinha um interesse prévio pelo Cefet-MG, mas que, diante dos incentivos da mãe e da experiência da irmã, realizou a inscrição no mesmo curso feito por ela na expectativa de ser auxiliado. Na época ele disse que não tinha claro o que gostaria de fazer, embora pensasse em cursar uma faculdade. Todavia acreditava que estudar no Cefet-MG lhe abriria duas perspectivas: tornar-se um técnico em informática e uma base suficiente para garantir uma melhor nota no Enem: “Quando entrei aqui, pra minha

família a intenção era me preparar para o Enem. Mas pra mim mesmo era virar um técnico em informática realmente. (...) Como na época eu já não tinha menor ideia de que faculdade eu iria fazer, quanto maior a nota melhor pra me prevenir”.

Milton informou que, antes de começar a estudar no Cefet-MG, tinha uma impressão diferente das pessoas que o frequentavam: “A impressão que tanto a minha irmã passava quanto todas as pessoas que estudavam no Cefet passavam pra mim eram pessoas, estereótipo de *nerd*. Ficava na sala cem por cento do tempo, estudando, não tinha nenhum outro movimento, era todo mundo caladinho, todo mundo robozinho”. Contudo, quando começou a frequentar a escola, ficou surpreso com a liberdade que passou a ter, com a relação professor–aluno e com as pessoas com quem passou a conviver e se relacionar: “Então, quando você chega aqui na primeira semana, já falam: ‘Olha! Vocês estão sempre livres para sair da sala na hora que vocês quiserem. Vocês não são obrigados a fazer tudo, mas vocês têm que saber que vão arcar com as consequências’”. Milton disse que não acreditava que teria tão cedo essa liberdade e que, no começo, foi um choque para quem não estava habituado a lidar com ela:

*É um choque, é um choque muito grande, porque algum momento você... No primeiro momento você é uma pessoa que estudava no ensino fundamental, onde não podia nem sair da sala (...) e no segundo momento, quando você entra aqui, você fica de sete horas às dezessete horas. Você passa mais tempo aqui com seus amigos e com os professores do que na sua própria casa. Você ganha uma noção de liberdade muito maior e com isso acarreta uma série de mudanças no seu cérebro, acredito eu. (MILTON, 18 anos.)*

Milton informou que essa liberdade também se fazia sentir na relação entre professores e alunos e que, além de ser mais horizontalizada, era mediada pela coordenação pedagógica para solução de problemas: “Na minha antiga escola era: ou você se adapta ao professor ou nada feito, porque o professor não irá se adaptar você”. No entanto, apesar do acesso aos professores e do apoio pedagógico, Milton disse que estava aprendendo a lidar com tal liberdade: “Essa liberdade que eu tenho de conversar com professor, como nunca me foi educada na minha antiga escola, acaba que eu não consegui desenvolver ela bem. E eu acabo engolindo esses problemas para mim, um exemplo”. Milton mencionou que a experiência com a liberdade é uma coisa tão impactante para quem começa no Cefet-MG, que basta um semestre para que a pessoa mude sua noção de mundo, bem como a responsabilidade que necessariamente passa a ter que assumir dali em diante:

*Quando você entra no Cefet, eu tenho até uma coisa que eu costumo falar com o pessoal que já está aqui, os veteranos, que é: “Nunca julgar algum calouro antes do fim do primeiro semestre”. Porque a noção de liberdade*

*que eles vão ter durante todo esse primeiro semestre, vai mudar completamente a noção de mundo deles. Então a pessoa que você pode considerar uma coisa vai mudar com certeza, nesse primeiro semestre. (MILTON, 18 anos.)*

Milton relatou que também ficou surpreso com a diferença econômica que percebeu entre ele e os demais colegas de sala: “Pra mim, só iria encontrar esse tipo de pessoas em cidades de capitais em algum bairro muito nobre, mas acabou que eu conheci essas pessoas e muitas dessas pessoas agora são meus amigos”. Apesar de às vezes se sentir *acanhado* em relação às diferenças econômicas e também às suas notas, isso não foi motivo para discriminação ou impedimento para a socialização com os demais colegas, que, segundo ele, se mostraram mais receptivos do que imaginava: “São mais receptivos do que passava na minha cabeça”. Contrariando suas expectativas, ele relatou que a oportunidade de estar com essas pessoas permitiu aproximações e interações que talvez não fossem possíveis em outras circunstâncias: “Eu, na minha antiga escola, eu não teria coragem, provavelmente pra... não acredito que seja a palavra coragem, mas eu não teria assunto ou teria até vergonha pra tentar desenvolver assunto com essas pessoas”. Milton mencionou que, diante das diferenças expressivas entre as condições socioeconômicas, passou a aproximar-se das pessoas com mais cautela, de modo a criar um ambiente amigável e receptivo ao outro: “Pois, quando eu vejo uma pessoa de fora, que eu não tenho tanto contato, mas com uma grande condição financeira, eu procuro ter uma investida de amizade, mais cuidadosa, mais cautelosa”. Nesse sentido entendia que a receptividade para com o outro, seja qual for a diferença que o distinga dos demais, o respeito às suas opiniões e pontos de vista diferentes, uma condição necessária fundamental para a qual se mostrava mais disposto e proativo:

*Eu tenho medo tanto de ofender a pessoa em alguma atitude, porque eu não sei como funciona a vida dela. Porque é um outro mundo diferente do meu... E mais cautelosa pra criar um ambiente amigável pra pessoa sentir à vontade comigo, porque provavelmente ela se sentiria incomodada também se eu não criasse esse ambiente amistoso e, como eu tenho mais facilidade em relação a isso, eu prefiro criar do que esperar essa pessoa criar esse ambiente e não gerar nada. (MILTON, 18 anos.)*

Milton informou que o ano de 2018 foi o terceiro em sua trajetória no Cefet-MG, pois foi reprovado no primeiro ano. Ele destacou que não havia conseguido frequentar nenhum dos três anos sem algum contratempo e que isso elevou sua preocupação e estresse, dificultando seu rendimento escolar: “Acredito que, se eu tivesse a experiência de pegar o conteúdo desde o início até o final sem pegar essas, sem perder algumas lacunas durante um ano, ia ajudar

bastante”. Ele esclareceu que no primeiro ano, em 2016, ele começou atrasado porque entrou na última chamada. Em 2017, por causa de um acidente sofrido, precisou ficar afastado por dois meses das atividades escolares. Em 2018, em razão da espera do julgamento de um recurso para permanecer no curso, só voltou às aulas depois que elas já haviam começado. Além das dificuldades específicas enfrentadas, Milton também mencionou que, ao longo do curso na EPTNM, continuou enfrentando dificuldades nas matérias exatas e que, diferentemente de sua experiência escolar anterior, ele não tem conseguido destacar-se entre os melhores alunos: “Aqui, não. Aqui eu já sou um dos alunos que tem maior dificuldade. Nessa questão de didática, de disciplina, de nota, eu acredito que não sei se eu me orgulharia”.

De acordo com Milton, frequentar o Cefet-MG exigiu dele não só adaptação com relação ao ensino, mas, também, a ter mais responsabilidade: “Olha! Entrar aqui no Cefet me exigiu mais responsabilidade. Porque aqui, sempre como eles disseram, era movimento mais de faculdade. (...) Então, desde que eu entrei aqui, eu tive que criar esse movimento de responsabilidade”. Milton informou que a partir do momento em que começou a frequentar esse novo campo de possibilidades, aberto pelas políticas públicas, passou a encontrar-se com pessoas e realidades muito diferentes das suas: “Você conhece outras realidades. Como eu estudava em uma escola pública, nunca tive com uma pessoa com condição financeira muito exorbitante, digamos assim”. E que poder conviver com essas pessoas diferentes, com outras visões de mundo e estilos de vida, num ambiente em que promovia a diversidade de ideias, a interação, o diálogo e a troca de opiniões tornaram possível desenvolver outra mentalidade:

*Essas pessoas com uma condição financeira maior tem uma noção de mundo diferente da sua, que pode... você pode argumentar com elas, conhecer como que é a realidade dela. Ela provavelmente não irá reconhecer a sua realidade também, porque todos vivem algumas bolhas. E acaba que com essa bolha de que os próprios pais, a própria família e a sociedade cria para proteger essas pessoas, inibe elas de outras realidades. E aqui no Cefet quebra isso tudo, pois, como é o sistema que, pra entrar, você precisa de uma prova seletiva e com o sistema de cotas acaba ajudando cada vez mais com que não seja só a pessoa que estudou sempre escola particular que tem oportunidade de entrar aqui. (...) Com essa mistura de bolhas, consegue abrir melhor a visão de mundo. (MILTON, 18 anos.)*

Milton relatou que, para realizar essa interação, uma das primeiras coisas que precisa ser superada é a timidez, que muitas vezes impede a aproximação entre as pessoas: “Acaba que, assim, a pessoa saber interagir com outras pessoas acaba destruindo essas bolhas e ajudando ela sobreviver nesse ambiente social”. Nesse sentido destacou alguns eventos

promovidos pela escola que ajudam bastante ao criar oportunidades de encontro, como é o caso das viagens e atividades como a Cesta Cultural e o Projeto Diálogos:

*E com isso acaba que você perdendo essa timidez, você mesmo não notando você fica mais apto pra... Receptivo. As pessoas, quando te veem apresentando alguma coisa, elas provavelmente podem comentar com você em relação a isso: “Olha, eu vi a sua apresentação tal, achei interessante”, isso pode ser um momento exclusivo e único pra você ter um momento de diálogo. (MILTON, 18 anos.)*

Milton mencionou que, semelhantes aos eventos extraclases, os professores que dentro de suas disciplinas criavam condições e oportunidades para diálogos, debates e reflexões sobre a realidade, tornavam as aulas mais interessantes, além de provocar o surgimento de novas perspectivas e alterações em sua visão de mundo. Ele disse que algumas aulas eram mais instigantes em função da capacidade de reflexão que provocava e potencial para alterar seu senso crítico, bem como seu próprio caráter: “Sim, sim. Tanto em questão de aula, as aulas de história, português e redação eram as que mais mudavam meu caráter, acredito eu pra melhor, pois abriam uma visão de mundo muito melhor do que a que eu já tinha”. Nesse sentido ele justificou sua dificuldade em relação às disciplinas exatas, em razão da falta que sente de maior reflexão social em seu ensino: “(...) é sempre a resposta zero, resposta um. Não tem uma reflexão por cima, não tem um aprendizado social é sempre o padrão, é sempre isto ou é isto. (...) Então acaba que, mesmo eu não querendo que isso crie, gera um bloqueio”.

Milton avaliou que as experiências ao longo da trajetória na EPTNM foram motivo para realização de mudanças em sua personalidade, principalmente morais e filosóficas. Ele disse que sob a perspectiva que tinha no passado não se reconheceria no presente:

*Eu na minha antiga escola e eu como me vejo hoje mudei completamente. Eu até costume falar assim pensando se o Milton de treze anos se orgulharia do Milton de dezoito anos que ele se tornou. Não sei se ele se orgulharia, mas eu tenho certeza que ele provavelmente não se reconheceria a mesma pessoa. Porque eu tive grandes mudanças, principalmente morais e filosóficas, que eu não pensava que ia ter na época. (MILTON, 18 anos.)*

Contudo, apesar de suas notas não serem motivo de orgulho, ele se diz orgulhoso do que tem se tornado em uma avaliação mais global: “No ser humano que não vai ter nota aqui, mas o ser humano que depois vai influenciar a sociedade que vive ao meu redor. (...) Na minha opinião, o ser humano não é definido só por nota, ou por seu salário. Acredito que a experiência de mundo de cada pessoa, é uma coisa melhor”. Milton afirmou que, entre as

experiências significativas ao longo de sua trajetória na EPTNM, o encontro com pessoas diferentes, com ideias diferentes e a abertura para o diálogo mudaram sua forma de enxergar o mundo (*Eidos*) e estar no mundo (*Ethos*):

*Assim que comecei a ter diálogo, discussão com meu grupo de amigos e essas aulas, acabou mudando toda a minha visão de mundo. Hoje em dia a gente obviamente não concorda com tudo, acho até que, se concordasse com tudo, não seria saudável, porque não ia ter diálogo sobre... acaba que seria uma bolha muito fechada. Então, com esses diálogos eu acabo sempre aprendendo mais e, com esse aprendendo mais, acaba melhorando a visão de mundo. (MILTON, 18 anos.)*

Milton mencionou que percebeu maior reconhecimento das pessoas externas pelo fato de estar no Cefet-MG e que isso acaba melhorando sua autoestima por estar num ambiente especial, que é muito concorrido. Milton afirmou que, embora quando iniciou o curso EPTNM, tenha cogitado seguir na área do curso técnico, atualmente não pensa mais nisso: “(...) não era o que eu procurava. Isso é um dos motivos de eu não, por exemplo, nem sequer passar na minha cabeça de fazer uma faculdade relacionada a área do técnico”. Ele disse que, apesar de não querer seguir na área do curso técnico que está realizando, e considerar que a base do ensino relativa à formação geral seja mais do que suficiente para realização do Enem para a universidade que quer, pretende continuar e concluir o curso da EPTNM: “Então, assim, eu continuo aqui no Cefet mais porque eu gosto daqui. (...) Porque, quando eu saí (época do acidente), eu notei que eu gostava daqui, embora sofresse pra sobreviver, entre aspas, era o que eu queria, mesmo”.

Milton quer ser músico: “Eu sou apaixonado por música, tanto que a faculdade que eu pretendo seguir é de música. (...) Eu não sei o que eu pretendo fazer com essa faculdade. Sei que eu quero fazer essa faculdade”. Ele disse que, mesmo sendo um curso pouco usual e com menor potencial de retorno financeiro em comparação com outras profissões mais tradicionais, “(...) porque música é mais uma aposta, digamos assim”, está disposto a arriscar-se para fazer o que gosta. No que se refere às próximas etapas relativas à seleção para ingressar na faculdade de música, ele se diz confiante. Apesar de mencionar a existência de uma etapa prática para qual ainda precisa preparar-se, disse que não é um curso com tanta concorrência:

*A faculdade que eu pretendo fazer não é uma das que tem a nota de corte mais alta como medicina, advocacia. (...) Então a maneira de entrar lá eu já sei que é diferente, eu sei que eu tenho que prestar o Enem, mas tem uma segunda prova prática, que é uma segunda prova que requer mais habilidade própria na música. (MILTON, 18 anos.)*

Milton disse ser uma pessoa que pensa no futuro, mas que se preocupa mais com as questões gerais relativas à falta de recursos necessários à sobrevivência, razão pela qual inclusive não pensa ter filhos. No entanto, apesar dessas preocupações, ele se diz tranquilo com relação ao futuro: “Eu não consigo, não costumo, embora eu pense sobre, não costuma me assustar. Esse é um dos fatos que eu disse que a minha mãe olha pra mim e fala: ‘Você é muito insensível!’”. Embora manifeste preocupações com o futuro, ele se considera uma pessoa otimista por natureza: “Embora eu tenha essa visão de que possa, de acordo com as notícias, piorar, um dos motivos que me faz não ter medo desse futuro é a minha relação de otimismo. (...) Eu sou geralmente otimista com tudo que eu puder e, não, porque eu forço isso, porque é natural”.

Milton também se considera livre para escolher o que quer fazer e que não há pressão familiar para ser em determinada área. Na verdade, ele relatou que o que tem projetado foi desde cedo muito incentivado pela mãe: “Desde pequeno eu fui educado na música, tanto que minha mãe desde pequeno procurou incentivar eu fazer música”. Contudo disse que não seria um problema caso optasse por alguma outra área: “Se eu, por exemplo, virar pra minha mãe e falar que eu quero seguir uma faculdade que ela nunca ouviu na vida, ela vai falar assim: ‘Uai! Mas você desistiu de música?’. E se eu der algum bom motivo, ela vai aceitar numa boa”. Ele diz que num horizonte ideal, apesar de não ter ambições de ser rico, gostaria de ter uma boa condição de vida a ponto de poder viver bem, poder viajar e ajudar a família: “(...) eu não tenho vontade de ser um cara rico, um magnata, por exemplo, eu não tenho essa ambição. Eu tenho ambição de, por exemplo, viver bem a ponto de poder ajudar minha família, é, se eu quiser, por exemplo, fazer uma viagem sem ter que cortar o orçamento”. Diz que no momento não pretende ter filhos, apesar de não descartar a ideia: “No momento agora eu não pretendo ter algum filho ou filha, pode ser mudado por alguma futura parceira que eu tiver que tenha essa vontade? Pode ser. Eu não consigo dizer agora. Essa é uma outra noção de futuro minha”.

Milton mencionou que, além de se formar em música, pretende continuar a desenvolver-se física, mental e espiritualmente, e que ajudar a família é algo tão importante quanto a sua busca pela felicidade. No entanto, apesar da intenção em ajudar, disse que há necessariamente certo percurso a ser feito antes de poder fazer isto:

*Existem os caminhos a serem seguidos que você não pode pular passo, por exemplo, não adianta eu querer ajudar minha família financeiramente se eu não vou ter o dinheiro do meu trabalho pra poder ajudar ela, é impossível logicamente. Mas eu acho que assim, a mesma importância de eu conseguir atingir a minha felicidade através, por exemplo, da música ou de algum*

*outro motivo é a mesma importância que eu tenho de ajudar minha família.*  
(MILTON, 18 anos.)

Milton informou que o seu projeto em curto e médio prazo é terminar o curso EPTNM e ingressar na faculdade de música: “Próximo e na minha mente é o único enquanto curto, médio prazo”. Ele acredita que, assim como ocorreu durante a realização do curso técnico no Cefet-MG, durante a graduação surgirão oportunidades ao longo do caminho em áreas que goste: “Assim como aqui apareceram vários projetos como Bolsa de Iniciação Científica (BIC), estágio, esses outros projetos que nem passava na mente quando eu entrei aqui... Acredito eu que na faculdade de música vai ter ainda mais esses projetos relacionados à área que eu estaria envolvido... uma área que eu gosto”. Ele também mencionou que, em razão de suas condições financeiras, tem considerado estudar em faculdades no próprio estado de Minas Gerais. E que nesse sentido tem planejado ingressar na UFMG, não apenas, pela infraestrutura e boa avaliação de seus cursos, mas pelo fato de sua irmã estar morando na cidade facilitaria sua estadia. Milton avaliou que dentro do que tem projetado fazer acredita que tem boas condições para dar sequência em seus planos. “Eu acho que eu tenho sim, no estágio atual, as condições pra isso”. Contudo disse que a falta de tempo e recursos financeiros é o que pode atrapalhar o desenvolvimento de seus planos, principalmente quando considera a parte prática, para a qual tem que se preparar para entrar na faculdade de música: “O que impede de eu aprender partitura agora, por exemplo, é a questão do tempo, que, como o Cefet ocupa muito tempo seu, acaba que a rotina fica muito cheia e a questão de não saber onde procurar exatamente. Mas eu acredito que é digamos é 70% de tempo 30% financeiro”. Afirma que, embora considerando sua escolha profissional uma aposta, optou por um instrumento mais seguro dentro desse universo musical, que lhe permitisse mais margem de manobra para contornar possíveis obstáculos que eventualmente vier a deparar-se pelo caminho, o que de certa forma demonstra critério na escolha e prudência em seu projeto. Ele disse que entre suas possibilidades pode optar por tentar uma carreira de sucesso no mundo da música ou em alguma orquestra sinfônica com emprego fixo:

*O violão eu não tenho noção muito bem, mas eu sei que é um caminho seguro a seguir, uma questão de buscar o sucesso é mais arriscado, por exemplo. Se de tudo, de tudo eu não conseguir, é... Se eu precisar fazer alguma outra coisa durante este projeto e tiver falta de renda, eu posso começar a dar aula, enquanto eu procuro esse... em alguma dessas outras duas... em alguma outra dessas duas alternativas.* (MILTON, 18 anos.)

Milton informou que seu foco no momento é concluir o ensino médio e ingressar no próximo estágio, que seria a faculdade de música: “Concluir e, é... começar outro estágio em outra área, que, no caso, não estágio financeiro, mas estágio, estágio de vida, que seria a música”. E que, apesar de não ter muita clareza do que fazer quando se tornar músico, enxerga possibilidades no futuro para ele na área: “É algo assim... eu sei que eu quero fazer faculdade de música, eu sei que eu quero viver disso, mas eu não sei como, eu quero viver disso, porque é muita, muitas possibilidades”. Ele disse que, embora existam incertezas, não tem dúvidas de que quer seguir esse caminho e não pensa em fazer outra coisa.

Nesse sentido ele considerou que as escolhas pessoais deveriam ser feitas, levando-se em conta, não pressões ou influências dos outros, mas, aquilo que a pessoa gosta de fazer. Para ele, quando se faz o que se gosta, o benefício não seria apenas individual, mas, coletivo.

*Mas acredito que cada pessoa deve buscar o seu caminho, não deve deixar de fazer alguma coisa por pressão ou por influência de outros ou vergonha de outros. Acredito que cada um deve fazer o que gosta e eu acho que cada um, fazendo o que gosta, a sociedade seria muito melhor, pois os empregados, fazendo aquilo que gosta, trabalhariam melhor e mais à vontade. (MILTON, 18 anos.)*

Milton informou que, por mais utópico que pareça o seu objetivo principal, é a busca pela felicidade e que nesse sentido é ela que tem sido o referencial orientador de suas escolhas:

*Pode ser utópico? Pode ser! Mas eu acho que o ser humano sempre tem que buscar a felicidade que ele consiga. Então, o caminho que ele consiga a felicidade, esse é o caminho que ele tem que seguir. No cenário que eu imagino, esse é o caminho da felicidade, pelo menos na minha concepção de mundo atual, então, é esse caminho que eu procuro seguir. (...) E como ela (felicidade) não é um estágio único, ela sempre vai alterando, sempre é contínuo, então o seu caminho nunca tem fim. (MILTON, 18 anos.)*

### **3 UMA POSSÍVEL LEITURA A PARTIR DA ESCUTA DOS PROJETOS DE FUTURO DE JOVENS DA EPTNM DA RFEPCT**

Neste capítulo, de natureza interpretativa, busca-se uma articulação entre as bases conceituais estabelecidas no primeiro capítulo e as narrativas apresentadas no segundo. O capítulo está dividido em três partes nas quais se pretendem identificar, a partir da perspectiva biográfica, voltada para o passado, as características comuns aos sujeitos entrevistados na tentativa de delinear um perfil dos jovens da EPTNM da RFEPCT atendidos pelas políticas públicas. Na sequência, e voltado para o campo de possibilidades da RFEPCT, procuram-se destacar as impressões e experiências significativas realizadas pelos jovens durante a trajetória na EPTNM. Por fim, e orientado para o tempo futuro, apresentar os horizontes de expectativas e os projetos que tem sido elaborado pelos jovens.

#### **3.1 Sobre os jovens cotistas da EPTNM da RFEPCT, sujeitos desta pesquisa**

É desde que a política de cotas vem sendo adotada nas escolas brasileiras que o assunto circula em diferentes mídias, atingindo especialistas, ambientes escolares e o senso comum. Tal qual circula nas mídias e nas redes sociais, a discussão sobre cotas quase sempre remete à discussão sobre o sujeito cotista. Em boa parte, a circulação mais ampla da notícia da inclusão escolar por meio da política de cotas aparece associada à meritocracia, numa insinuação de que os negros pobres e descendentes de escravos estariam tendo privilégios no uso daquilo que é público. Por essa via, percebe-se uma inversão no uso do discurso meritocrático, que é tipicamente republicano. No contexto das repúblicas modernas, a meritocracia foi uma reação dos partidários da igualdade civil contra os privilégios da aristocracia, mas, na contemporaneidade neoliberal, a meritocracia reaparece como referência extemporânea para a resistência às políticas públicas de inclusão escolar e social.

As questões acerca dos sujeitos beneficiados pela política de cotas costumam também ser tratadas no senso comum com estereótipos e estigmas, nos quais o sujeito muitas vezes é um *parasita social*, preguiçoso, sem mérito próprio, sem atitude, sem iniciativa. Esse, pois, é um ponto de partida: quem são, afinal, os jovens que frequentam a EPTNM da RFEPCT atendidos pelas políticas públicas de inclusão social por meio das cotas escolares? Por mais que se saiba de antemão que se trate aqui de um público que atenda cumulativamente a todos

os pré-requisitos exigidos para acesso à reserva de vagas estabelecidas pela Lei n.º 12.711/2012, considerou-se apropriado dedicar um tempo às suas histórias individuais e trajetórias no intuito de conhecê-los um pouco além dos critérios que já os distinguiam dos demais jovens. O objetivo nesta parte foi tentar dar relevo à aplainada concepção de cotista difundida, permitindo, assim, aos defensores extemporâneos da meritocracia e aos críticos das políticas de inclusão social (cotas) outra perspectiva sobre a realidade dos sujeitos abrangidos por elas.

Que contrapontos são possíveis de ser inferidos e sustentados, diante dos críticos das políticas públicas de reserva de vagas, a partir da escuta dos jovens-sujeitos participantes desta pesquisa? Como haveria de se esperar, o sujeito que chega à escola traz consigo uma forma de viver e enxergar o mundo como resultado de sua relação com seu espaço e tempo, suas experiências e expectativas, enfim, de sua capacidade de (res)significar aquilo que lhe acontece ou não acontece conforme lhes permitem os recursos de que dispõe. É portador de uma história própria. É feito e efeito das condições nas quais foi possível estar e ser. Assim, o que se apresenta a seguir é uma análise das narrativas dos jovens alunos entrevistados, de seu olhar e experiências. Procuram-se explorar algumas características e traços comuns às realidades desses jovens, com o objetivo de dar corpo e densidade ao sujeito desta pesquisa, abstratamente definido como: “os jovens da EPTNM da RFEPCT atendidos pela Lei n.º 12.711/2012”.

Os jovens participantes desta pesquisa têm entre dezessete e dezenove anos. Todos eram pardos. Não havia entre eles nenhum indígena ou alguém de pele na cor preta. Todos eram solteiros e não tinham filhos. A maioria é originária de famílias pouco numerosas, compostas por grupos de até quatro pessoas. Do total das nove famílias apenas três tinham mais que quatro pessoas em sua composição. Em uma análise mais detalhada e levando-se em consideração o nível de escolaridade do casal de pais, constatou-se que em quatro casos ambos possuíam o mesmo nível de escolaridade; em um caso o casal possuía nível de formação superior; e nos outros três, o ensino médio completo. Entre os outros cinco casais, constatou-se que os pais não possuíam o mesmo nível de formação escolar e que o maior grau de escolaridade alcançado era o ensino médio. Entre estes pais apenas dois possuíam o ensino médio completo, dois o ensino fundamental completo, cinco o ensino fundamental incompleto, além de um caso de analfabetismo.

Associado às curtas trajetórias escolares dos pais, muitas vezes interrompidas por situações como falta de oportunidades e incentivos, gravidez precoce, imposições familiares diante da necessidade em se garantirem condições básicas de vida, verifica-se o ingresso

precipitado no mercado de trabalho muitas vezes informal e em funções pouco valorizadas. No entanto, o que se percebe nos relatos, no que se refere às condutas desses novos pais em relação à escolarização dos filhos (os jovens entrevistados), foi o inverso ao ocorrido na história deles. Atualmente, esses pais que tiveram o acesso e a permanência escolar encurtados ou interrompidos desdobram-se em atividades com baixa remuneração ou informais e empenham-se na escolarização dos filhos. Tentam de acordo com suas condições e limites motivar, favorecer e subsidiar oportunidades de desenvolvimento escolar aos filhos na expectativa de ampliar e melhorar suas possibilidades.

De acordo com os relatos, com exceção de um caso, em que a mãe se dedicava exclusivamente às tarefas de casa, ambos os pais exerciam atividades profissionais, sendo que parte significativa deles na informalidade. Entre aqueles que estavam empregados e devidamente registrados constatou-se, com exceção do cargo de professor e eletricitista, o exercício de profissões de menor complexidade, pouco valorizadas e remuneradas dentro de uma perspectiva da divisão social e técnica do trabalho. Entre as ocupações exercidas pelos pais encontram-se as de: motorista, operador de máquinas, vendedor, atendente de supermercado, pedreiro, faxineira e diarista.

Para ter uma dimensão do drama socioeconômico das famílias desses jovens entrevistados destaca-se que entre os dezoito pais apenas cinco exerciam atividade formal registrada, um havia se aposentado e um deixado pensão em virtude do falecimento. Ou seja, mais de 60% dos pais encontravam-se desempregados ou exercendo atividade informal. Registre-se que entre os entrevistados havia um caso em que a família tinha sido assistida pelo Programa Bolsa Família<sup>14</sup>.

Do ponto de vista dos jovens entrevistados, as condições financeiras familiares eram modestas e tudo muito bem calculado para não faltar nada. Todos eles relatam muito rigor por parte dos pais no controle dos gastos familiares. Apesar de não mencionarem situações de extrema necessidade informaram que não dispunham de recursos para outros gastos relacionados a bens de consumo, lazer, viagens ou ainda que pudessem ser associados ao universo da infância e juventude, como brinquedos ou equipamentos eletrônicos e celulares. Conscientes de suas condições de vida, mesmo diante de certas vontades, os jovens limitavam-se a não querer nada além daquilo que estivesse dentro da possibilidade orçamentária da família, que em boa parte já estava comprometido com despesas básicas. Em

---

<sup>14</sup> É um programa de transferência direta de renda do governo federal brasileiro, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, para que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza de modo a garantir alimentação e acesso à educação e saúde.

outros casos, diante da escassez em que os jovens se encontram, nota-se a prevalência de determinada conduta, em que aquilo que extrapolasse a satisfação das necessidades essenciais era tido como um *luxo*, por mais que se tratasse de itens indispensáveis como roupas, calçados e material escolar.

Ainda relacionado à condição da baixa renda, constatou-se que quatro entre os nove jovens, entre eles Milton, Ulisses, Maria Nascimento e Carolina, realizavam, em paralelo aos estudos, trabalhos informais e bicos a fim de complementar a renda. O objetivo era de auxiliar a família no custeio de suas despesas pessoais que aumentaram depois que iniciaram seus estudos em tempo integral e, mesmo, nas de casa como água, luz e internet.

Em consequência das condições relativas à baixa renda, as famílias acabaram tendo de residir em bairros mais periféricos, afastados do centro da cidade e da urbanização. Nesses locais, em que a ausência do Estado e a sensação de abandono se evidenciam na constatação da falta de infraestrutura, segurança e lazer, outra lógica/ordem parece interferir na dinâmica das relações sociais. Diante da escassez de oportunidades, a liberdade fica comprometida e não parece haver maiores possibilidades para o pleno exercício da cidadania. Situações como a relatada por Ulisses ilustram bem o contexto social em que estão imersos os jovens de periferia, em que os espaços que utilizavam no bairro durante a infância e adolescência para o lazer, uma quadra de esporte, além de abandonados, eram frequentados por usuários de drogas e traficantes. São contextos em que nem mesmo as escolas estavam protegidas de interferências de uma *turma mais da pesada*. Nesse sentido ele revela as estratégias utilizadas por quem, não tendo a possibilidade de afastar-se em definitivo da convivência com essas pessoas como, por exemplo, uma possível mudança de bairro, tem de submeter-se para viver. Como num fio de navalha, informa que precisava manter-se com astúcia e flexibilidade a uma distância que não fosse nem tão próxima para ser confundido como amigo, contudo não tão longe para ser considerado inimigo dos traficantes.

Como não bastasse a insuficiência de recursos financeiros, da baixa formação escolar e qualificação profissional de seus pais, resultando em exaustivas jornadas de trabalho ou mesmo vínculos empregatícios informais ou precários e dos contextos sociais em que vivem, também se verificaram nos relatos dos entrevistados relações conturbadas em seus núcleos familiares. Situações tão próximas aos jovens que, não sendo possível se manterem imunes ou deixá-las para trás, demandavam deles e delas recursos de ordem subjetiva, emocional e psicológica para lidar, por exemplo, com falecimento do pai, divórcio, desemprego, alcoolismo do pai, dependência química do irmão, tentativas de suicídio na família e prisões. Enfim, os jovens tiveram de lidar com situações perturbadoras, as quais, em última instância,

concorriam para a sua dedicação integral, permanência e desenvolvimento escolar e lhe eram potencialmente prejudiciais. Nestes termos corrobora-se diante de tais evidências a falta de moratória juvenil, já apontada por Dayrell (2016), na qual estão imersos muitos dos jovens brasileiros com perfil semelhante aos dos sujeitos cotistas entrevistados nesta pesquisa. Além disso, levando-se em conta os recursos materiais, simbólicos e escolares de que dispõem as famílias de baixa renda, pressupõe-se existirem maiores restrições em suas margens de manobras para lidar com situações como as relatadas, em comparações a outros jovens com melhores condições socioeconômicas. Para citar apenas uma das restrições, podem-se destacar o acesso e a assistência profissional para auxiliar em situações que poderiam amenizar os efeitos adversos em suas trajetórias acadêmicas, profissionais ou pessoais. Os jovens entrevistados precisaram superar questões de ordem econômica e desordens familiares que lhes demandavam mais atenção e prioridades antes de se dedicarem plenamente às atividades escolares. Nesse sentido não seria equivocado pressupor que os jovens cotistas estariam mais expostos a efeitos nocivos em suas trajetórias, não apenas acadêmicas, mas, sociais, diante dos reduzidos recursos e condições que parecem inversamente proporcionais para lidar com os problemas que lhes afligem.

É perceptível que os relatos biográficos dos jovens não circunscrevem apenas à sua própria história pessoal, mas demonstram conhecer ao menos um pouco da história familiar de seus pais. Relatam, por exemplo, que seus pais, diante das condições de que dispunham em suas juventudes, acabaram desestimulados a continuar seus estudos, ou tiveram a vida escolar encurtada com a inserção prematura no mercado de trabalho. Relatam, ao resgatar as histórias de seus pais e familiares, que parecia prevalecer naquele tempo certa concepção em que para uma pessoa ser bem-sucedida na vida tinha de priorizar o trabalho e, não, os estudos. Talvez por esta razão, apesar de mencionarem algumas marcas mais profundas em suas memórias, não se encontra entre os jovens entrevistados nenhuma mágoa, demonstração de revolta ou ressentimento com relação à condição financeira familiar. Na verdade, parece sobressair entre eles um sentimento de resignação diante de suas biografias e mesmo certo reconhecimento pelos esforços dos pais para contornarem as dificuldades e garantirem o sustento da família. O caso de Maria Nascimento é um exemplo disso. Ao entrevistá-la, percebeu-se que não se tratava de uma pessoa amargurada ou desiludida, por mais que as dificuldades da vida lhe tivessem restringido o acesso a muitas coisas boas. Pelo contrário, sua atitude demonstra gratidão pelo que lhe foi possibilitado até então, consideradas as dificuldades com as quais os pais também tiveram de lidar em suas trajetórias de vida.

Nessas condições os jovens parecem adaptar-se ao seu campo de possibilidades de modo a não criar expectativas que não tivessem chances de serem correspondidas e, assim, evitar, além de frustrações, que suas queixas eventualmente os pudessem colocar como vítimas. Por outro lado, da mesma forma que isentam outros jovens que não conseguem dedicar-se aos estudos, por falta de condições, incentivos, oportunidades, apoios familiares ou mesmo escolares, os entrevistados absolvem os pais do possível ônus por suas duras realidades e condições desfavoráveis. Percebe-se em tal atitude o nível de empatia dos jovens entrevistados tanto em relação aos pais quanto a outros jovens, traço este, por sua vez, intimamente relacionado ao interesse em ajudar os outros, muito reiterado pelos jovens em suas narrativas.

As biografias dos jovens entrevistados assemelham-se às de seus pais com relação às dificuldades para permanência na escola. Eles também relataram defrontar-se com certas prioridades familiares, que, tensionadas pelas condições financeiras desfavoráveis, dificultavam a continuidade de seus estudos. Como se verifica em seus relatos, os jovens viveram a infância e a adolescência entre uma família com problemas, às vezes a rua e a escola. Levando-se em conta seus contextos de pobreza e carência, até se pode dizer que os jovens enfrentavam adversidades suficientes para justificar a manifestação de algum tipo de dificuldade de adaptação disciplinar na escola; enfim, para ser alguma espécie de *aluno-problema*, mas que, no entanto não eram. Pelo contrário, eles informam que foram alunos estudiosos, empenhados, destaques entre os demais colegas de sala e da escola durante o ensino fundamental. Ou seja, antes de beneficiados com a política de cotas nas escolas públicas, eles todos já eram possuidores de mérito.

O caso de Maria Nascimento é emblemático. Embora não o único, talvez seja o mais elucidativo. Com a separação dos pais quando tinha quatro anos de idade, Maria Nascimento foi morar com o pai e o irmão. Não bastasse a desestruturada situação familiar e a instabilidade financeira diante da ocupação profissional do pai como vendedor autônomo, a situação ficou ainda pior com a prisão dele. Maria Nascimento e seu irmão tiveram que assumir responsabilidades para as quais não estavam preparados. Em semelhante situação e complexidade encontra-se Ulisses, que enfrentou entre outros problemas, situações como o alcoolismo do pai, o divórcio dos pais, a dependência química e as tentativas de suicídio do irmão. Tais acontecimentos desencadearam o agravamento do estado de saúde da mãe, que ele passou a ter de acompanhar por ser o único que ainda morava com ela. Ainda nessa mesma linha se pode citar o caso de Antônio, que perdeu o pai aos oito anos de idade, ou Milton com

relação à separação dos pais quando tinha onze anos de idade, situações que introduziram outra dinâmica e exigiram novas reorganizações em suas vidas.

Portanto, não haveria de se estranhar, caso alguns desses jovens priorizassem o ingresso no mercado de trabalho do que a formação escolar, como aconteceu a seus pais há tempo atrás. Afinal de contas, semelhante ao ocorrido nas trajetórias de vida de seus pais, os jovens encontram-se imersos em campos de possibilidades com menores oportunidades e margens de manobra. Em face de necessidades inadiáveis no presente para garantir condições minimamente confortáveis para suas vidas, não faltariam aos jovens motivos para adiarem uma possível ação dirigida ao tempo futuro, ou razões para não frequentarem a escola, que, por sua vez, se mostra intimamente ligada à tal dimensão temporal. No entanto e apesar de suas condições adversas, não foi isso o que se viu acontecer com os jovens-sujeitos desta pesquisa.

Diferentemente do ocorrido com seus pais, apesar das condições financeiras ainda não se mostrarem tão favoráveis e, mesmo diante da pouca experiência escolar familiar, a história dos entrevistados demonstra que seus pais valorizavam e incentivavam a presença e a frequência dos filhos na escola. Os jovens afirmaram que os pais queriam proporcionar-lhes oportunidades educacionais que eles próprios não tiveram e que suas expectativas eram que os filhos pudessem ter outras e melhores possibilidades de evitarem destinos semelhantes aos deles. Percebe-se que a experiência escolar familiar, ou melhor, a falta dela, que poderia servir de referência aos jovens, não foi empecilho diante da expectativa e desejo de não se repetir o passado dos pais na vida futura dos filhos. Verifica-se, portanto, que onde faltou experiência escolar não faltou expectativa. Essa situação remete a Koselleck (2006, p. 326), quando destaca o poder das expectativas enquanto força motriz não menos eficaz que as experiências reais elaboradas, que em boa medida colocou em movimento a modernidade: “Quanto menor a experiência tanto maior a expectativa – eis uma fórmula para a estrutura temporal da modernidade, conceitualizada pelo *progresso*”.

Essa passagem, por sua vez, faz reportar a Velho (2003, p. 101), quando este considera que, na constituição da identidade social dos indivíduos, bem como na consideração das circunstâncias de um presente, memória (passado) e projeto (futuro) seriam amarras fundamentais: “São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão das etapas de sua trajetória.”.

Por sua vez, apesar de não se dedicar nesta pesquisa à análise ou às considerações sobre a dimensão irracional e não consciente, estudada pela psicanálise, contudo não

desconhecendo que as circunstâncias e o campo de possibilidades, das quais brotam os projetos, estejam profundamente afetados por elas, como afirmou Velho (2003), vê-se convergirem as visões dos referidos autores, apesar de pontos de partida distintos. Assim, verifica-se do ponto de vista antropológico, incluída uma perspectiva psicológica, subjetiva, bem como da psicanálise, a incorporação de uma visão social para interpretação do sujeito em sua singularidade. Tudo isso para dizer que também para Freud (1996b, p. 15), seja do ponto de vista macro, histórico, passando pelo particular, antropológico e adentrando na dimensão de sua competência, o inconsciente, psicológico: “(...) quanto menos alguém sabe do passado e do presente, tanto mais inseguro será o seu juízo sobre o futuro.”.

Nesse sentido também cabe destacar a importância da influência desempenhada pelos irmãos e irmãs mais velhos, que, ao desbravarem anteriormente as resistências, ainda mais enraizadas, e superarem semelhantes ou maiores dificuldades, abriram caminho a pelo menos quatro dos nove jovens aqui entrevistados. Conforme se vê nos relatos, a determinação dos irmãos e irmãs diante das dificuldades e resistências familiares serviu de motivação e referência para que os mais novos continuassem os estudos. Além disso, quase todos os entrevistados informaram que gostavam de frequentar a escola e que se dedicavam às atividades escolares. Muitos deles informaram que apresentavam desempenhos acima da média durante o ensino fundamental e estavam entre os melhores alunos da turma e mesmo da escola. Ressalta-se que, mesmo Romeu, que se dizia ir obrigado para a escola, apresentava muita facilidade nas atividades acadêmicas e chegou a conquistar medalhas em competições de robótica organizadas pela escola.

De modo geral, o sentido atribuído à escola tem sido relacionado à possibilidade de projetar-se no futuro alguma recompensa pelo esforço empreendido para frequentá-la no tempo presente. No entanto, com o futuro posto em xeque, assiste-se a um descentramento das instituições (DAYRELL, 2007), uma crise de desinstitucionalização do social (PAIS, 2003), na qual a escola como agência capaz de garantir por si só a superação das desigualdades sociais, o sucesso ou o progresso tem perdido sua hegemonia. Por outro lado ganha predominância a perspectiva da ação do próprio sujeito sobre si mesmo, que, apesar de importante para o desenvolvimento da autonomia, necessita, todavia, de um mínimo de suporte e orientação para que não se perca pelo caminho/travessia. Diante da imensurável quantidade de dados a que estão todos expostos e do fácil acesso *online*, tem sido cada vez mais indispensável o desenvolvimento do senso crítico para se superar a superficialidade das informações disponibilizadas e assim combater, por exemplo, as desinformações que são deliberadamente veiculadas na atualidade pelas *fake news*.

Além disso, vê-se ante a queda dos muros da escola, chegar um público mais heterogêneo e com realidades muito diversas, que, por sua vez, exige outras habilidades e competências dos profissionais envolvidos com a educação tanto no que se refere ao acolhimento quanto para a orientação dessa nova geração. Afinal de contas, por mais que o mundo virtual das novas tecnologias e redes sociais tenha absorvido parte do tempo da vida real, o exercício da convivência e a possibilidade de experiências de convívio social, encontros com uma diversidade de pessoas e visões de mundo mostram-se como algo significativo e capaz de suscitar novas perspectivas, expectativas e projetos de futuro. Nesse sentido o espaço escolar, como campo de possibilidades, mais do que lugar de (in)formação, tem se mostrado como fonte de sociabilidade e de troca de experiências formativas que vão além do ensino em sala de aula. Assim, pelo menos aos sujeitos desta pesquisa, a escola tem se mostrado como um espaço de experiência com potencial para operar transformações significativas nessa direção.

A partir da análise das narrativas, percebe-se que os jovens têm uma representação positiva da escola e depositam nela expectativas, como meio, para acessar outras oportunidades, capazes de melhorarem as possibilidades de alavancarem seus projetos de mobilidade social e estabilidade das condições de vida. No entanto, apesar do desempenho destacado que tiveram nas escolas que frequentaram no ensino fundamental, os entrevistados relataram situações que, especialmente em contraste com os recursos e experiências vividas na RFEPCT, evidenciam uma triste realidade do sistema educacional brasileiro. Eles mencionaram que se depararam com condições precárias de infraestrutura, ambientes depredados, sem equipamentos e laboratórios, menor disponibilidade dos professores, tratamento infantilizado, relacionamento verticalizado e pouca margem para o exercício da liberdade e autonomia.

A escola, muito provavelmente por falta de maiores investimentos e recursos para lidar com os desafios e resistências do público que tem chegado, aparentando-se esgotada diante da tarefa educacional em que os resultados não correspondem ao esperado, acaba reproduzindo a lógica excludente disseminada pelo discurso meritocrático vigente. Uma lógica em que o aluno teria de conquistar, por seus próprios esforços, a condição para merecer as oportunidades que a escola poderia oferecer, como se percebe no relato de Ulisses. Mesmo se sentindo prestigiado e privilegiado por passar a acessar alguns recursos e condições especiais na escola após seu destaque conquistado nas Olimpíadas de Matemática, ele faz uma crítica à situação por considerá-la injusta e irracional, situação esta que remete a outro traço característico no perfil dos jovens: o altruísmo. Ele apontou que a manutenção de tal *modus*

*operandi* acabou por restringir o surgimento de outros alunos destaques, semelhantes a ele, haja vista que as oportunidades de acesso aos recursos que passou a ter não eram disponibilizadas igualmente aos demais.

Os jovens entrevistados também mencionam que o público frequentador da escola de periferia era menos diversificado sob o ponto de vista socioeconômico e cultural, o que por sua vez não favorecia maiores trocas, dada de certa forma a homogeneidade das experiências e condições de vida entre eles. Na verdade, ao referirem-se às suas experiências escolares anteriores, os jovens citam que, além de conviver com pessoas sem maiores interesses acadêmicos, tinham de lidar em seu cotidiano com uma *turma da pesada* e mesmo com situações de *bullying* e até mesmo agressões físicas. Toda essa atmosfera em torno das instituições públicas dedicadas à educação básica repercutia negativamente tanto na representação social da escola, quanto na autoestima dos alunos produzindo estereótipos, como mencionado por Maria Nascimento.

Nessa condição em que tudo parece perdido e o desinteresse dos alunos serve de justificativa ao desinteresse dos professores e vice-versa, insistem e persistem lutando outros jovens e professores convictos da importância de uma boa educação de base. Assim podem ser identificados os jovens entrevistados, que, apesar das condições adversas, buscavam melhorar suas possibilidades por meio da educação e professores a motivar jovens a não desistirem de continuar, como se verifica no caso de Romeu. Aluno com potencial, mas, sem perspectivas, parecia acreditar que a escola era pouco exigente em vez de pensar que era um bom aluno. Sem demonstrar maiores vontades ou dedicação aos estudos, provocava entre seus professores, ora indiferença em face do seu desinteresse, ora incentivo por causa de sua capacidade. Ironicamente a escola em que ele estudava no ensino fundamental era a que estava mais próxima da escola da rede federal, diga-se de passagem, a dois quarteirões de distância. Contudo, entre todos os entrevistados, Romeu foi o que menos manifestou intenção de continuidade da vida escolar para além do ensino médio. Ele afirmou que, não fosse pela insistência de sua professora de matemática, nem mesmo teria tentado ingressar na EPTNM.

O que se verifica no caso dos jovens cotistas é que, diante da carência material, evidenciada pelas condições financeiras, o baixo capital escolar demonstrado pelo nível de escolaridade dos pais, a escola e seus atores passam a ocupar uma posição e a exercer influências e funções determinantes na orientação de suas trajetórias. Nesse sentido constata-se que a atenção individual dada por alguns professores foi citada como fato importante na elaboração de expectativas quanto ao futuro e na continuidade da vida escolar, o que por sua vez indica que a amplitude da atuação do professor vai muito além da transmissão de

conhecimentos. A autoridade alicerçada no respeito de quem consegue ser reconhecido pelo interesse no desenvolvimento do sujeito, para além da acumulação de informação e conteúdo, tem conseguido potencializar o efeito de suas intervenções e favorecer mudanças nas trajetórias dos jovens em condições adversas. O relato de Romeu é um exemplo nessa linha. Afinal de contas, por que ele haveria de aceitar a sugestão de sua professora para realizar o que só fazia *obrigado* pela família? O caso em questão comprova aquilo que a pesquisa tinha como hipótese latente encontrar; embora com relação aos demais não se possa confirmar. Ou seja, que os alunos atendidos pelas políticas de reserva de vagas chegariam sem projetos ou perspectivas de longevidade e que, diante da experiência proporcionada no novo campo de possibilidades, eles pudessem abrir outros horizontes de expectativas. Na verdade, o próprio acesso à RFEPCT já fazia parte de um projeto maior para a maioria dos jovens entrevistados. Eles já buscavam tornar realidade aquilo que em teoria está garantido em lei, mas que, no entanto, boa parte dos jovens de periferia vive como expectativa de direito, a saber: acesso à educação pública, gratuita e de boa qualidade, capaz de promover o desenvolvimento intelectual, cultural e profissional capaz de gerar ascensão social e melhor qualidade de vida. Assim, em face das poucas vagas disponíveis, o alto grau de concorrência e o nível desigual das condições de disputa pelas vagas na RFEPCT, especialmente para quem vem do sistema educacional público, o simples fato de passar no processo seletivo para entrar já era digno de *status* de projeto em si. Afinal, foi algo que careceu de preparação, planejamento, negociação, sacrifícios, e não foi como alguns podem pensar algo dado, mas, antes, conquistado.

Do ponto de vista da presente pesquisa, verifica-se que o acesso à escola pública da RFEPCT, por meio das cotas, se tem mostrado para os jovens aqui entrevistados como uma possibilidade diferenciada dentro de suas realidades socioeconômica e familiar, com potencial para proporcionar-lhes novos encontros, experiências e perspectivas. Diante do saldo positivo das experiências na EPTNM, a maioria dos jovens tem manifestado o interesse em continuar seus estudos em nível superior. Além disso, eles se dizem preparados academicamente para o ingresso e a rotina universitária, e que, mesmo e apesar das condições econômicas em suas famílias não terem melhorado durante os últimos três anos, mas, sim, piorado em alguns casos, as diferenças acadêmicas em relação aos demais colegas diminuíram.

Com exceção de Ulisses, que tem considerado primeiro conseguir um emprego antes de ingressar na faculdade, todos os demais entrevistados manifestaram interesse em continuar estudando e ingressar na universidade logo na sequência da conclusão do ensino médio, se aprovados nos cursos e nas universidades públicas pretendidas. Ulisses alegou que quer melhorar sua condição financeira para amenizar os sacrifícios do que imagina ser o percurso

universitário, principalmente considerando suas experiências e dificuldades enfrentadas ao longo da EPTNM. Para ele é possível sacrificar um pouco do futuro, postergando-o, em função de um presente mais distante do passado, isto é, com menos sofrimento e sacrifício. Aqui o aparecimento do trabalho remunerado em primeiro plano revela uma racionalidade diferente ou singular. Ulisses realiza uma inversão entre presente e futuro e entre meios e fins. Para ele as expectativas de futuro não justificam a renúncia, o sacrifício e o sofrimento no presente, ou seja, os fins não justificam os meios. Isso significa que o exercício de uma atividade ocupacional remunerada logo após o ensino médio pode proporcionar a superação da escassez na vida individual e o acesso a coisas que lhe foram negadas no passado.

Ainda dentro desse contexto relativo às dificuldades e sacrifícios, os jovens saem em defesa das políticas públicas de reserva de vagas na educação como forma de se repararem injustiças sociais e viabilizar que pessoas como eles tenham a chance de acessar novos campos de possibilidades, oportunidades e experiências que lhes permitam estender seus horizontes de expectativa. Assim se revelam alguns traços característicos no perfil dos jovens entrevistados: seu senso de alteridade e solidariedade, que, associados à empatia e ao respeito às diferenças não só das que os identificam, mas inclusive no que se refere àqueles com maiores condições econômicas, como mencionado por Milton, contribuíram para a convivência e o estabelecimento de laços talvez improváveis fora desse ambiente propiciado pelas cotas na RFEPCT. Segundo Milton, estando boa parte das pessoas vivendo alheias às condições de vida uns dos outros, em suas *bolhas de realidade*, não se deveria esperar que apenas aqueles que se encontra em melhores condições financeiras tenham de tomar a iniciativa para que se possam ocorrer aproximações e haver trocas de experiências entre as pessoas.

No entanto, apesar de reconhecerem a importância das políticas públicas relativas à reserva de vagas e que não teriam ingressado na escola da RFEPCT sem elas, os jovens-sujeitos desta pesquisa ressaltam os seus esforços e sacrifícios, não apenas para conseguir entrar, mas, também, permanecer e concluir o curso. Embora, por um lado, eles demonstrem compreensão em relação aos pais e a outros jovens com menores oportunidades, por outro, percebe-se a importância em destacar sua proatividade na conquista das oportunidades, bem como a autoexigência quanto aos resultados a serem obtidos. Tal constatação fica mais evidente nas falas de Camila quando afirma querer fazer mais do que lhe era pedido, o que, por sua vez, confirma as considerações feitas por Margareth com relação ao grau de cobrança, ansiedade e estresse pela qual ela mesma passou e passam muitos dos alunos da RFEPCT.

Também nessa mesma linha, contudo relacionado a problemas mais estruturais, verifica-se a realização de esforços para ser melhores que os problemas que os afligiam sem fraquejar ou reclamar para não serem identificados como vítimas, conforme destacado por Ulisses, que procurava superar as dificuldades sem que isso pudesse parecer algum tipo de vitimização; ou mesmo como destacado por Carolina, que, diante da dificuldade de participar dos mesmos programas de lazer realizados pelas colegas, dizia a si mesma que sua vida não era culpa de ninguém e evitava demonstrar descontentamento para não ser acusada de estar fazendo-se de vítima.

Talvez por esta razão façam muita questão de enfatizar que as oportunidades que tiveram foram conquistadas e vieram depois de muito esforço, iniciativa e persistência. Que nesse sentido, elas são frutos de sua proatividade em buscar e criar as condições para superar as adversidades e acessar o que acreditavam trazer melhores possibilidades para o desenvolvimento de seus projetos. Parecem querer afastar qualquer possibilidade de ser acusados de oportunismo ou mesmo que se coloque em dúvida a integridade de seu caráter.

Assim o fazem principalmente ao considerarem o discurso meritocrático propagado por aqueles que não concordam com as políticas públicas de inclusão social e enfatizam a igualdade a que todos estariam para concorrer pelas oportunidades, discurso esse que, conforme citado por Ulisses, é defendido como justo principalmente por aqueles que já dispõem de alguns privilégios e insistem em confundir igualdade com equidade e faz crer que aquilo que não é precedido de dor e sacrifício não é digno de mérito.

De acordo com Ulisses, além dessa ideia martirizante, em que se insiste propagar que tudo dependa do esforço e mérito pessoal, há questões que fogem do controle e da vontade da pessoa. Ele pontuou que a insistência no discurso meritocrático, muitas vezes mal-empregado, sem levar em consideração outros fatores estruturais, acabam por criar uma concepção simplista e de senso comum na qual se naturaliza o sofrimento para justificar o acesso até mesmo a direitos. Nesse sentido Ulisses vai mais longe ao afirmar que, por mais que as oportunidades de frequentar o mesmo espaço de experiência pareçam garantir a igualdade material entre as pessoas, ainda é preciso entender que persistem outras condições mais estruturais, tão objetivas e impactantes quanto a falta de acesso a um mesmo campo de possibilidades. Embora não se recuse a submeter-se a alguma dose de sacrifício para alcançar o que projeta, para Ulisses a disseminação da ideia vigente de meritocracia serviria para justificar a manutenção de um sistema em que quem se beneficia são apenas os que já possuem as condições para sobressair nas situações de ampla concorrência, e não precisam preocupar-se com questões básicas como as que jovens como ele têm de lidar.

É dessa forma que a noção de campo de possibilidades elaborada por Velho (2003) como dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos, auxilia as pessoas a compreenderem esse quadro. Se por um lado ajuda a combater uma ideia de determinismo sociocultural rígido em que nada muda, por outro ajuda a evitar entender que a mudança desejada seja algo dependente apenas de um voluntarismo individualista agonístico, fundamentada na ideia da consciência individual, muito comum no discurso meritocrático vigente. Afinal, o projeto não seria algo abstratamente racional, mas, resultado de deliberação consciente, a partir das circunstâncias em que se encontra inserido o sujeito. Ainda de acordo com Velho (1999, p. 43), a noção de projeto “(...) enfatiza a margem de manobra existente na sociedade para opções e alternativas. De alguma forma, um sujeito decide e escolhe um caminho específico. (...) essas decisões são tomadas geralmente em situações de grande conflito intelectual e emocional.”.

Nesse sentido é possível contextualizar uma situação interessante que foi encontrada na maioria das narrativas dos entrevistados diante de uma questão apresentada justamente na intenção de se avaliarem suas percepções e considerações referentes a seus contextos, condições e obstáculos para realização de seus projetos. As respostas são interessantes, diante das condições objetivas em que vivem. Ao contrário do que se poderia supor, poucos enfatizaram questões externas ou objetivas como falta de tempo, de dinheiro e apoio familiar. A maioria respondeu que dependia de fatores internos ou subjetivos, relacionados a si mesmos tais como: acreditar, persistir, dedicar, não ter medo ou insegurança, tomar decisões, parar de procrastinar e autossabotar, enfim como se dependessem menos de fatores externos para conseguir o desenvolvimento de seus projetos. Embora a maioria tenha afirmado que sem a reserva de vagas não teriam conseguido ingressar na escola da RFEPCT, diante da incapacidade de concorrer de igual para igual com outros candidatos oriundos de escolas privadas, parece, mesmo assim, destacar as questões internas como mais determinantes que as externas.

Essa constatação merece um pouco mais de cautela em sua interpretação, pois uma análise isolada dessa relação entre fatores internos e externos pode fazer crer que os jovens atendidos pela reserva de vagas não as considerariam importantes ou que não fariam diferença. Nesse sentido retoma-se a afirmativa de Camila, em que parece ficar mais explícita tal contradição. Apesar de reconhecer que não teria conseguido ingressar na RFEPCT sem as cotas, mas que tenha elevado sua base acadêmica e ampliado suas opções para concorrer por qualquer curso no ensino superior após frequentá-la, afirmou que também obteria o mesmo resultado se continuasse estudando nas escolas estaduais que não oferecem tanto estímulo e

incentivo. Esse tipo de asserção poderia facilmente ser apresentado como um argumento desfavorável à continuidade das políticas públicas, se não consideradas outras circunstâncias e características comuns aos jovens cotistas. Refere-se nesse sentido à premente necessidade de ter de demonstrar e comprovar os sacrifícios que têm realizado e que estão dispostos a assumir em prol dos objetivos e projetos de futuro, dada como já dito a difusão da ideia em voga de que sem sacrifício não haveria mérito. O que, diga-se de passagem, é compatível com o perfil, não apenas, da jovem em questão que sempre se destacou na escola e buscou ir além do que era solicitado, mas, extensivo à maioria dos entrevistados.

Melsert (2015, p. 780) investigou a dimensão subjetiva da desigualdade social, em estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres da cidade de São Paulo e detectou:

O jovem rico é significado pelos nossos sujeitos pobres como alguém que, devido às suas boas condições financeiras e familiares, recebe apoio, herança, sorte. Ao mesmo tempo, é visto como alguém que não se esforça, que despreza ou não valoriza adequadamente as oportunidades que lhe são dadas por sua família.

Essa constatação faz indagar se por acaso o jovem atendido pelas políticas públicas sentiria algum tipo de inconformidade em seu próprio argumento quando se vê atendido pelas políticas públicas de reserva de vagas. E para mostrar-se coerente com o seu argumento, o jovem pobre passaria a relativizar as condições trazidas pelas políticas públicas a seu favor para não se contradizer na crítica que faz ao jovem rico, que recebe sem esforço as oportunidades? Dessa forma pode-se pensar que aquilo que vem em auxílio do jovem pobre na superação dos obstáculos materiais para conquista de seus objetivos possa trazer-lhe algum desconforto. As oportunidades parecem apresentar certo dilema aos jovens pobres, haja vista que obter pelo próprio esforço o que se projeta é motivo de orgulho para o jovem pobre. Isso porque vai exatamente contra aquilo quando ele faz crítica ao jovem rico, no que se refere ao apoio que este tem dos pais e das condições econômicas e materiais de que goza. Assim, para sustentar seu argumento de que o rico tem mais facilidade para vencer na vida, não poderia servir-se das condições que o favoreceria para além do seu próprio esforço pessoal/individual, o que, por sua vez, iria de encontro com a imagem que o rico tem do pobre e que este parece fazer questão de corresponder:

(...) o personagem pobre construído por esses sujeitos ricos é alguém que se esforça para superar sua condição social adversa, a fim de atingir o padrão das camadas ricas. (...) Tal personagem pobre carrega uma forte significação, apoiada na ideologia do esforço pessoal: a do pobre heroico, que supera sua

condição de pobreza por meio de um esforço hercúleo. (MELSERT, 2015, p. 781.)

Portanto, o que se verifica e guarda relação com o esforço de afastar de si qualquer sombra de dúvidas sobre seu caráter ou de que não são merecedores de reconhecimento, especialmente por se valerem de fatores externos como as cotas, é que não foi uma trajetória fácil ou sem sacrifícios. É como se dissessem: “As cotas ajudam muito, abrem portas, mas não é algo que por si só garante o sucesso e a realização do projeto de futuro dos jovens atendidos por elas”. Há muita renúncia, empenho, dedicação e compromisso para permanecer e concluir com êxito essa etapa, e que eles também são dignos de reconhecimento e mérito. Há quadros de estresse e adoecimento que se poderia associar ao grau de compromisso e da cobrança que muitos jovens passam a se exigir.

Afinal, por que Camila atribuiria maior influência a fatores internos e subjetivos do que a externos e objetivos, sabendo da importância para ela própria das políticas públicas de reserva de vagas para promover o acesso a um novo campo de possibilidades como o da RFEPCT, se não fosse para ressaltar aquilo a que se refere ou mesmo é exigido do voluntarismo individual? Servindo, não apenas, a uma prestação de contas, na verdade o que se percebe de forma mais expressivo no relato de Camila, mas também entre os outros que enfatizam os fatores internos, é uma necessidade de demonstrarem sua determinação e a importância de seus valores (talvez uma reprodução, ainda que não consciente do discurso meritocrático, de uma espécie de inconsciente coletivo). No fim das contas, é a esperança que em muitos casos tem mantido os jovens na direção de seus propósitos, do que necessariamente as condições objetivas dadas por suas realidades. Isso remete às considerações de Leccardi (2005, p. 53): “Ainda que o tempo vivenciado seja sobremaneira incerto, o que parece importante é, sobretudo, manter a rota, não perder a direção interior.”. Diante da restrição em suas margens de manobra, os jovens têm recorrido à esperança, como recurso interno para sustentar suas condutas na direção e conquista de novos espaços ou campos de possibilidade, como o da RFEPCT. Esses novos espaços possíveis, por sua vez, ainda que fomentados pela esperança dos jovens, além de ampliar os horizontes de expectativas precisam buscar agregar outros recursos capazes de elevar o potencial de ação dos sujeitos. Neste sentido, conforme se verifica a partir dos relatos, o acesso ao campo da RFEPCT tem se revelado uma experiência significativa nessa direção e lhes proporcionado novas perspectivas, confiança e melhores condições para realizarem seus próximos passos.

### 3.2 Sobre o campo de possibilidades da RFEPCT como novo espaço de experiências e de novos passos

A maioria dos jovens atendidos pelas cotas acredita na escola como base de sustentação e plataforma que antecede outras oportunidades para elaboração e realização de seus projetos de futuro. Muitos deles já tinham ouvido falar do Cefet-MG em Divinópolis e, em cinco dos nove relatos, verificou-se que três irmãos e dois primos já haviam estudado na escola. Os jovens informaram que a opção pelo ingresso no Cefet-MG foi motivada pela reputação de melhor escola pública na cidade a oferecer o ensino médio integrado, além disso, também por ter sido, em sua maioria, encorajados por familiares, professores e amigos. Entre os objetivos almejados pelos jovens encontram-se a busca por uma sólida formação acadêmica e técnica, capaz de ampliar seus recursos tanto para o ingresso no ensino superior quanto no mundo do trabalho e, com isso, suas chances de ascensão social, profissional e financeira. Verifica-se que, na intenção de garantir a oportunidade aberta, salvo uma exceção, todos os jovens buscaram criar alternativas para melhorar suas chances de ingresso na RFEPCT com a realização de cursinhos preparatórios, frequentados após negociação de descontos e bolsas. No entanto, os jovens afirmaram que foi a política de reserva de vagas que tornou concreta a expectativa do acesso a um novo campo de possibilidades e experiências.

Um traço característico nos relatos desses jovens-sujeitos cotistas parece ser uma história de superação e de mobilidade individual. São sujeitos que queriam sair de onde estavam e que encontraram na boa escola condições de seguir em frente. Isso lembra Hegel, que era otimista em relação à modernidade em face da sintonia entre vontade e possibilidade. A modernidade cria possibilidades para efetivação das vontades. Os alunos cotistas já chegam ao Cefet-MG com muitas vontades, com muitos projetos. A instituição, por sua vez, oferece possibilidades que, além de corresponder às expectativas trazidas pelos jovens, acaba ampliando-lhes as vontades e incentivando-os a novos projetos. O resultado disso é progresso.

Assim, a escola encaixa-se em seus projetos. Um meio para um fim: *a oportunidade das oportunidades*. Dessa forma, quanto melhor a escola frequentada e sua legitimidade social, maiores seriam as chances e melhores as condições de desenvolvimento pessoal e o leque de possibilidades à frente. Suas expectativas, ou força motriz, segundo Koselleck (2006), são poder ter o que não tiveram e evitar o que foi desagradável em seus passados, mas seguem registrados em suas memórias. Memórias estas que, conforme Velho (2003, p. 101), é o “(...) que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar projetos.”.

Nesse sentido não são apenas experiências concretas ou elaboradas que mobilizam as ações, mas as expectativas de não repetir aquilo que já foi vivido. Querem mais, querem ir além. Seus sonhos não se reduzem ao *shopping centers*. Querem estabilidade, previsibilidade, querem estruturar a família, ter lazer e proporcionar melhores condições e margens de manobras para seus descendentes. A partir da experiência vivida no ambiente da RFEPCT, foi possível aos jovens cotistas um distanciamento de suas realidades. As idas para outro tempo e espaço acabaram criando condições para que eles pudessem avaliar, sob outra perspectiva, as próprias realidades em que viviam, como se conseguissem olhar de fora para a realidade em que se encontram imersos. Talvez seja isto o que quer dizer Carolina quando afirma que, apesar de não deixar de sonhar, se tornou *mais realista* e que agora enxerga um caminho mais real à frente. Tal passagem remete novamente a Velho (2003) no que se refere à relação entre projeto e fantasia; também remete à experiência e expectativa nos termos sugeridos por Koselleck (2006, p. 312): “(...) quem acredita poder deduzir suas expectativas apenas da experiência, está errado. Mas quem não baseia suas expectativas na experiência também se equivoca. Estamos diante de uma aporia que só pode ser resolvida com o passar do tempo”.

A partir dos estranhamentos e dos *choques* de realidade narrados pelos jovens entrevistados, pode-se afirmar que a entrada na RFEPCT representou de fato o acesso a um novo campo de possibilidades e de experiências distintos daqueles até então frequentados por eles. O leque das novidades com que passaram a conviver e que impactaram a percepção dos jovens vão desde coisas aparentemente triviais, como o tamanho da infraestrutura física da instituição, o jardim bem cuidado até o recebimento de auxílio financeiro para custear as despesas para permanecer no curso. Entre os mais citados e significativos destacam-se: o auxílio financeiro continuado recebido por meio da Assistência Estudantil, a liberdade e a diversidade de ideias, estilos de vida e visões de mundo. Além destes também citam como impactantes e não menos importantes: o acolhimento pela comunidade escolar, a solidariedade entre os alunos, o ambiente livre de pré-julgamentos e preconceitos, propício à manifestação do pensamento, o respeito às opiniões e pontos de vista diferentes, a disponibilidade dos professores fora dos horários de aula, as monitorias, a maturidade individual dos colegas e a disponibilidade em colaborar na aprendizagem dos demais, a sensação de um ambiente semelhante ao universitário, os debates e diálogos, as atividades culturais, o direito à voz.

Para alguns um lugar *mágico*, de tão distante da realidade da qual vieram. Para outros uma *bolha*, uma *ilha*, um lugar diferente em que as pessoas se preocupam com o futuro, em que, mesmo sendo a escola em tempo integral e com menor tempo livre, se teve maior

sensação de liberdade. Em que há espaço para diversidade e as pessoas não apenas se respeitam, mas em que os diferentes podem afirmar e compartilhar suas diferenças. No qual a convivência foi pacífica e não houve, apesar das diferenças – econômicas, acadêmicas, étnicas e sociais – situações de discriminação ou preconceito, mas, de acolhimento e solidariedade. Em que, a partir da escuta do outro, foi possível rever atitudes, ampliar perspectivas, pensar de forma crítica, não apenas sobre questões sociais, mas, também, repensar questões particulares sobre si mesmos e modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido pode-se destacar a percepção dos jovens para questões como: a autossabotagem e o medo de ter medo (Carolina), a cobrança excessiva por resultados, geradora de ansiedade, estresse e adoecimento (Margareth), a comparação com outras pessoas e a corrida imaginária (Camila), a atitude introspectiva e o jeito certo de respeitar as pessoas (Romeu).

De início, como efeito da ação que colocou os jovens em movimento, verifica-se o próprio afastamento para fora de seus bairros, situação que exigiu entre outras coisas aprender a deslocar-se pela cidade, deixar para trás a pequena escola do bairro, amigos e rotinas. Além da mudança de espaço, os jovens também fizeram uma mudança significativa relativa ao tempo dedicado à escola. Saíram do tempo parcial para o tempo integral, situação em que passaram a ficar o dia todo na escola. A maior permanência na escola possibilitou uma interação com pessoas de diferentes localidades, origens sociais, econômicas, com estilos de vidas e visões de mundo diversas, com quem passaram a ter oportunidade de poder falar, ser ouvidas e mesmo confrontadas em suas opiniões. Tal condição, por sua vez, tem favorecido o surgimento de outras perspectivas, enriquecendo a experiência dos jovens para além da formação acadêmica curricular, bem como na constituição de suas identidades.

Em outro contexto histórico, talvez essa situação não fosse algo digno de nota. No entanto, diante do crescente isolamento e fragmentação social resultante da insistência em se confundir, no tempo presente, individualidade com individualismo, torna-se uma experiência relevante. Principalmente por conseguir promover condições para manifestação da subjetividade sem que isto resulte em isolamento. Nesse sentido e até o ponto que permitiu a pesquisa, o convívio com diferentes pessoas tem favorecido as trocas de experiências, a formação do senso de justiça social e do espírito de solidariedade, elementos para a construção de uma sociedade justa e solidária. Portanto, uma forma de enfrentar-se a fragmentação e o individualismo, características marcantes nas sociedades contemporâneas no ocidente, que “(...) está associada ao desenvolvimento de ideologias individualistas.” (VELHO, 2003, p. 39).

Como mencionado pelos entrevistados, a abertura das vagas por meio das políticas públicas foi e tem sido algo importante para que mais pessoas, em condições semelhantes às relatadas por eles, possam frequentar espaços escolares diferenciados como o da RFEPCT. No entanto, como destacado pelos jovens, a falta de acesso é apenas parte de um problema mais estrutural a que está sujeita a maioria das crianças e adolescentes de periferia em idade escolar no ensino fundamental. Sem condições de uma boa base escolar diante das condições precárias de que dispõe a maioria das escolas públicas de educação básica no Brasil, principalmente para acolher jovens em situações de maior vulnerabilidade, como é o caso dos jovens das periferias, as cotas tornam-se uma política pública muito importante.

No caso dos jovens entrevistados, fica explícito que conseguir ingressar era uma barreira considerável, principalmente diante da dificuldade de concorrerem com alunos egressos de escolas particulares. Contudo, permanecer e manter-se frequente até o final só foi possível com o auxílio financeiro continuado recebido por meio da Assistência Estudantil. Dos nove jovens entrevistados, sete deles receberam a assistência que, conforme relatam, foi essencial para cobrir custos básicos como transporte, alimentação, uniformes, material escolar, internet e até mesmo para auxiliar nas despesas em casa, e que sem esse apoio não teriam conseguido permanecer na escola.

Destaca-se que, além das condições econômicas desfavoráveis, amenizadas pelas bolsas de estudos, apesar dos desempenhos acima da média no ensino fundamental, os jovens foram unânimes em declarar que o primeiro ano do curso foi o mais difícil em toda a trajetória escolar ao longo do curso na EPTNM, especialmente com relação ao tempo integral, o que por um lado confirma a tese de que se tratou de uma experiência escolar diferenciada. Adaptação foi a palavra mais utilizada pelos jovens para definir suas atitudes diante do novo quadro que se colocava e categóricos ao afirmar que: “Se você passar pelo primeiro ano do Cefet, você vai ter se adaptado”. No entanto, também não deixaram de mencionar o acúmulo de atividades que acabam concorrendo no terceiro ano e que exigiu deles administrar como: realização das provas finais, estágio curricular obrigatório, trabalho de conclusão de curso (TCC) e a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Outro fato que merece destaque e que chama muita atenção, tanto pela regularidade e frequência no discurso dos jovens, quanto nos efeitos produzidos em suas subjetividades e modos de conduzirem-se, tem a ver com a liberdade experimentada no ambiente escolar. Num primeiro momento é interessante notar a diferença que estabelecem entre tempo livre e liberdade. Apesar de eles, durante o ensino fundamental, disporem de maior tempo livre, em razão de frequentarem a escola de tempo parcial, o ingresso no ensino médio em tempo

integral foi relatado como uma experiência de maior liberdade, apesar de menor tempo livre, situação que faz pensar que ser livre, sem, porém, maiores oportunidades de escolha, não poderia ser confundido com ter liberdade, pois esta por sua vez implica em possibilidades de escolhas. Logo, se não se disponibilizam ou não acessam opções para exercerem a escolha, faltaria embasamento para sustentar a concepção de liberdade. Portanto, se não há possibilidades para escolha, mesmo que o sujeito seja livre, não se pode afirmar que ele goze de liberdade. Tal situação leva a crer que teria menor liberdade aquele sujeito que conta com um campo de possibilidades mais restrito em oportunidades.

Tal qual o choque de realidade já relatado, foi o choque com a liberdade que passaram a usufruir. Muito dos jovens entrevistados ficaram surpresos, alguns não imaginavam que a teriam tão cedo. Não eram mais vigiados ou obrigados a fazer as coisas. Apesar de haver hierarquia, as relações estavam agora estranhamente mais horizontalizadas, não eram infantilizados e tratados como crianças, mas, como sujeitos responsáveis. Os professores eram mais acessíveis, o que, segundo Camila, afetou positivamente o processo de aprendizagem, pois facilitou aproximações para esclarecer suas dúvidas. Podiam tanto sair da sala quanto tinham acesso aos laboratórios e demais recursos da escola. Isto talvez seja um diferencial importante a ser destacado, havia oportunidades e opções para as quais os jovens podiam ou não escolher dedicar seu tempo e atenção. Além disso, a maioria dos colegas com quem se relacionavam estavam ali porque tinham um propósito para o qual estudar fazia sentido. Tal fato revela a cultura escolar, que muitos entrevistados atribuem ao ambiente universitário.

Num primeiro momento deslumbraram-se, assustaram-se porque não estavam habituados a lidar com a liberdade e utilizaram-na de modo inconsequente, para socializar-se, enturmar-se, diminuir a pressão, espaiarecer-se. Alguns disseram que no começo essa liberdade os atrapalhou e que perderam o foco. Talvez esperassem que alguém lhes dissesse o que fazer, até conseguir entender que não havia ninguém para os vigiar ou cobrar além deles próprios. Todavia também não poderiam responsabilizar outra pessoa pelas escolhas que faziam ou deixavam de fazer. No entanto, apesar dos embaraços com a tal liberdade, relataram como positiva a experiência. Resignificaram a primeira sensação de estar à própria sorte como uma estratégia formativa vinculada a ideia de estímulo à independência, como se percebe no relato de Carolina, ou à falta de vigilância como parte de um processo que os tornou mais autônomos e responsáveis por aquilo que faziam, como destacou Romeu. Na verdade, ressaltaram, como se percebe no relato por Ulisses, que “(...) por mais que tenha essas partes negativas, elas são até mais importantes pra formar um aluno do que as partes positivas”. Ou seja, permitir à pessoa que ela possa refletir e aprender com sua própria ação, mesmo que

eventualmente negativa foi aquilo que o auxiliou para lidar com a liberdade. A situação ilustra o conceito de zona de desenvolvimento proximal descrito na obra de um dos importantes psicólogos do século XX, Vygotsky (1896–1934). A liberdade acabou colocando-os diante da questão sobre o que queriam para si agora que não mais eram obrigados, o que, por sua vez, favoreceu o desenvolvimento da autonomia. Afinal, como se pode constatar na fala de Romeu, estar na sala de aula ou ser obrigado a estudar não faz com que necessariamente alguém estude. Tornaram-se responsáveis por suas escolhas.

Outra passagem significativa, que também está relacionada aos efeitos da experiência com a liberdade, foi relatada por Milton e ilustra a mudança na imagem estereotipada que tinha dos alunos da escola. Agora os *nerds* parecem não mais *autômatos*, mas, pessoas autônomas com propósitos e dedicadas às suas causas de tentar melhorar de vida. Milton não mais julga os *nerds* e parece inverter a lógica ao pedir para que não se julguem os calouros que chegam porque, em suas próprias palavras, “(...) a noção de liberdade que eles vão ter durante todo esse primeiro semestre, vai mudar completamente a noção de mundo deles. Então a pessoa que você pode considerar uma coisa vai mudar com certeza, nesse primeiro semestre”.

No tempo em que se discute a militarização da educação, na medida em que os colégios militares são citados como referência na formação do caráter por meio da disciplina, do rigor, da padronização e da uniformidade, percebe-se ao menos um contraponto diante das narrativas dos jovens entrevistados em condições de liberdade com oportunidade. A partir da experiência escolar dos jovens na EPTNM, com a abertura do campo da RFEPCT, também se verifica que além do convívio com a diversidade, o respeito aos diferentes e a solidariedade, o exercício da liberdade como condição para saída da minoridade, tal qual destacado por Kant (2010), o desenvolvimento da responsabilidade e a formação do caráter do sujeito é um fato incontestável. Assim, pressupõe-se que se pode reconhecer sem maiores oposições e a partir das evidências expressas nas narrativas das experiências dos jovens, que a liberdade também educa. Que a liberdade também forma o caráter, também forma valores. Que a liberdade prepara o sujeito para a autonomia e para tomada de decisões. Que a liberdade vivida por eles os implicavam eticamente no respeito à liberdade do outro. Que quanto maior o direito de liberdade do sujeito tanto mais ele teria a obrigação e o dever de respeitar a liberdade do outro. Nas narrativas dos estudantes cotistas, a educação como prática de liberdade é, igualmente, educação para a responsabilidade.

Outro ponto relacionado ao campo de possibilidades que merece ser destacado é relativo à oportunidade de convivência com pessoas de diferentes localidades, com realidades,

estilos e visões de mundo distintas daquela dos jovens entrevistados. Nesse sentido, a escola da RFEPCT é reconhecida como um centro aglutinador de diferenças, um lugar de diversidade, isto é, um lugar em que se encontram sujeitos de diferentes origens sociais: gente do centro e da periferia; gente de classe média e gente pobre; gente branca, gente parda e gente preta.

Apesar das diferenças, entre as quais a econômica foi a mais expressiva do ponto de vista dos jovens entrevistados, ressalta-se que nenhum deles relatou ter sofrido qualquer tipo de constrangimento, tratamento preconceituoso ou discriminatório em razão de sua origem escolar, condição socioeconômica ou étnica. Afirmam que nem mesmo se sabia ou havia interesse em saber quem era ou não beneficiário das políticas públicas. Sentiram-se acolhidos desde a chegada, conforme relatado por Camila e, ao longo de sua trajetória no curso, conforme relatado por Ronaldo, Ulisses e Margareth.

A possibilidade de encontros com pessoas e opiniões diferentes foi significativa e superou as expectativas até mesmo de pessoas que se diziam mais fechadas, com uma atitude mais defensiva, como se percebe no relato de Romeu. Ele alegou que a convivência exigiu esforço e atenção para escutar e entender o que as pessoas queriam dizer quando falavam. Mas que, por outro lado, isto foi algo que o ajudou a desenvolver aquilo que ele mesmo nomeou de um jeito certo de respeitar as pessoas: “(...) não é que eu era meio desrespeitoso com as pessoas, mas eu não sabia respeitar as pessoas do jeito certo”. Além do que, ao passar a escutar também se sentiu mais à vontade para expor suas opiniões. Essa atitude de respeito recíproco tornava-se ao mesmo tempo causa e efeito de um ambiente educativo favorável à manifestação do pensamento de todos, um espaço de experiência que era lugar de igualdade, em que os diferentes se relacionam, respeitam, não estabelecem relações hierárquicas e são solidários uns com os outros. Em outros termos, em que as diferenças não são apenas toleradas, mas, partilhadas.

O relato de Carolina é muito significativo e ilustra a diferença entre espaço social e diversidade social. Em sua exposição percebe-se que, apesar de ter limitado sua frequência a lugares de sociabilidade diferentes, em virtude do ingresso na EPTNM da RFEPCT em tempo integral, passou, no entanto, a desfrutar contatos e a conviver com uma maior diversidade social neste mesmo lugar. Ela afirmou que antes, quando tinha maior disponibilidade de tempo livre, frequentava mais lugares, tinha uma vida social mais ativa e com amigos de lugares diferentes, mas que, contudo, não demonstravam maiores preocupações com o futuro. Já na escola da RFEPCT, de tempo integral e com menor tempo livre, ela diz ter perdido sua vida social e não frequentar tantos lugares, mas passou a ter amigos diferentes, embora todos

no mesmo lugar, que, além de compartilhar interesses e expectativas próximas às suas, tornaram-se fonte de inspiração e motivação.

No entanto, segundo Milton, para que todo o potencial do encontro com tal diversidade fosse possível, a timidez e por extensão a inibição de falar, o retraimento estão entre as primeiras atitudes a ser superados. Nesse sentido não apenas ele, mas outros jovens destacaram a importância de atividades não disciplinares e eventos transversais no currículo, como os eventos culturais, os debates e diálogos promovidos na escola como oportunidades para quebrar barreiras, estreitar laços, promover a interação e a sociabilidade entre os alunos. Ainda sobre isso, Milton também destacou que participou de aulas que criavam oportunidades para diálogos, debates e reflexões sobre a realidade; aulas participativas e que possibilitavam um ambiente para manifestação dos alunos, estimulando tanto a participação como a interação e trocas entre eles. Muitos também mencionaram as monitorias, que também possibilitavam aproximações e trocas de aprendizagem entre os alunos.

Milton faz uma analogia perspicaz ao comparar os indivíduos a bolhas fechadas. Segundo ele, cada uma dessas esferas tende muito provavelmente a não se abrir ou se conectar a outras, na medida em que se reproduzem condições e circunstâncias de isolamento e fragmentação que acabam reforçando a indiferença e a insensibilidade para o reconhecimento da existência de outras realidades que não sejam apenas a sua própria. Contudo, ele via na situação aberta pelas cotas e o acesso ao campo da RFEPC uma oportunidade de *mistura* e interação impulsionadora de novas visões de mundo.

Tal qual a surpresa e aprendizagem realizada a partir da liberdade destaca-se que o encontro e a convivência com a diversidade, o respeito mútuo às diferenças e a solidariedade entre os alunos também educam para a cidadania, também produzem efeitos na formação integral da pessoa, bem como na promoção do bem-estar coletivo e na sustentabilidade das relações. Nesse sentido, ao se pensar em sustentabilidade, pode-se falar em longo prazo, em valores estáveis no tempo, elementos fundamentais para se evitar a corrosão do caráter como sinalizado por Sennett (2001).

Outro ponto a ser destacado são as mudanças nas mentalidades e nos modos de ver o mundo, mencionados pelos entrevistados. Tais transformações nos seus modos de ver e pensar o mundo acabaram ecoando nas suas relações fora da escola em seus meios familiares e sociais. Os jovens tornaram-se agentes de mudança e transformação, não apenas, de seus núcleos familiares em que os efeitos são mais contundentes, conforme se pode verificar no relato de Camila. Ela disse que deixou de ser tratada de forma infantil e passou a ter mais prestígio, influência e, conseqüentemente, passou de modo semelhante ao ocorrido com ela,

provocar mudanças de perspectivas em seus pais. Da mesma forma se vê no relato de Carolina quando se referia às mudanças graduais que tem percebido na mentalidade dos pais e amigos a partir do que ela (re)transmitia ou mesmo no estranhamento dos familiares, tal qual relatado por Ulisses quando se disse interessado por assuntos relativo à política.

### **3.3 Sobre os projetos de futuro de jovens cotistas da EPTNM**

A partir de uma concepção de projeto de futuro em que se levem em consideração os conceitos utilizados por Velho (1999, 2003) e Koselleck (2006), pode-se afirmar que sua elaboração é resultado de uma complexa relação entre o indivíduo e seu campo de possibilidades, entre o sujeito como subjetividade e seu espaço de experiência como realidade compartilhada. Essa complexidade existe justamente por tratar-se de uma interação em que nenhum dos elementos é estático, mas, sim, todos dinâmicos e que podem transformar-se na própria interação. Nesse sentido, o projeto, sendo uma ação premeditada com vistas a uma finalidade, torna-se, conforme Velho (2003, p. 103): “(...) o instrumento básico de negociação da realidade com outros atores, indivíduos ou coletivos. Assim ele existe, fundamentalmente, como meio de comunicação, como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, aspirações para o mundo.”.

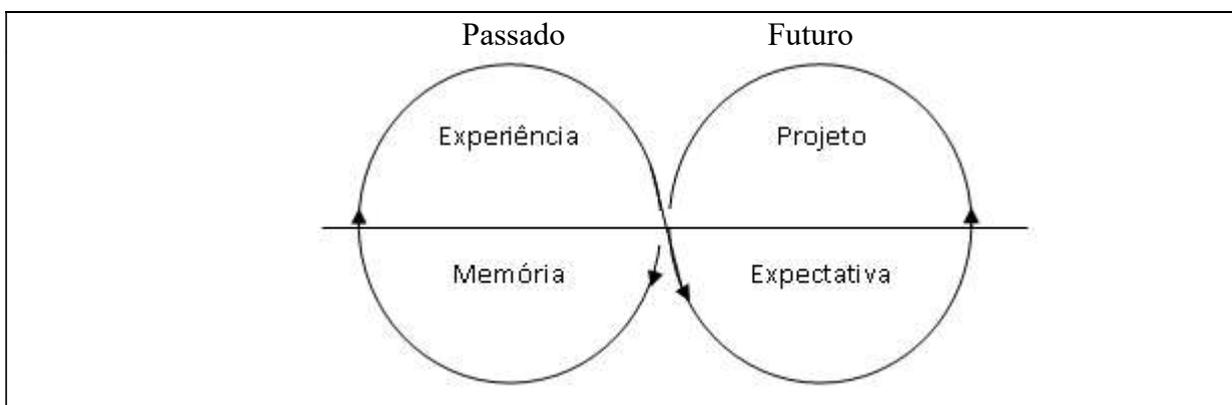
No que se refere ao sujeito, considera-se aqui que ele é ao mesmo tempo experiência e expectativa, dimensões que não existem sem alguém que as porte. Ainda que a experiência de outros possa auxiliá-lo, ela precisa ser compreendida e incorporada pelo novo agente como se suas fossem. Afinal, o que permanece registrado na memória e como isso afeta cada sujeito, bem como aquilo que sonha, fantasia ou deseja, também mobiliza e impulsiona as ações. Sendo o sujeito portador de experiências e expectativas, tem de negociar seu projeto dentro de determinado contexto social, que, por sua vez, é composto por outros sujeitos igualmente portadores de experiências e expectativas.

No que se refere ao espaço de experiência ou campo de possibilidades, tem-se “(...) a inarredável dimensão sociocultural, constitutiva de modelos, paradigmas e mapas” (VELHO, 2003, p. 8), em que se encontra o sujeito para formulação e implementação de projetos. A noção de campo de possibilidades auxilia tanto no afastamento da ideia de um voluntarismo agonístico em que se atribuiria apenas à vontade individual a responsabilidade pela transformação das suas condições de vida. Da mesma forma contribui na objeção da ideia de um determinismo social, que em última instância desincentiva qualquer possibilidade de

mobilidade social ao selar o destino de um sujeito, atrelando suas possibilidades estritamente à sua origem ou contexto em que se encontra.

Na tentativa de elaborar a interação entre os conceitos trazidos por Velho (1999, 2003) e Koselleck (2006) e diante da complexidade da relação entre os elementos em torno de um projeto, propõe-se a seguinte imagem ou esquema mental para ilustrar a situação que se vislumbra. A memória e a experiência, como elementos do passado orientam e colocam em movimento o sujeito no presente, assim como as expectativas e as finalidades específicas como elementos do futuro também o fazem. Como num jogo de engrenagens, apesar de girarem em direções opostas (horário e anti-horário), passado e futuro encaixam-se exatamente no ponto em que se encontra o sujeito no presente, trazendo-lhe justificativas e motivações na medida em que pensa suas ações, num determinado campo de possibilidades e espaço de experiência, daí resultando algo como o tempo histórico. Segundo Koselleck (2006, p. 313), “(...) é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico”.

Figura 1 – Interação entre os conceitos de Velho e Koselleck e a relação com o passado e o futuro



Fonte: Elaboração própria.

Tal relação em certo sentido não é nada nova ao recordar-se do que Hannah Arendt (1979, p. 36) já dizia ao retomar Kafka e sua paisagem-pensamento para abordar a relação entre o passado e o futuro, que, segundo ela, “(...) sem perda de precisão, abriga todas as riquezas, variedades e elementos dramáticos característicos da vida ‘real’”. Para não correr o risco de desfalques na estória, elaborada por aquele que acreditava ser o pensar a parte mais vital e vivida da realidade, cita-se tal qual apresentada por Arendt algo que se poderia denominar um evento-pensamento:

A cena é um campo de batalha, no qual se digladiam as forças do passado e do futuro; entre elas encontramos o homem que Kafka chama de “ele”, que, para se manter em seu território, deve combater ambas. Há, portanto, duas ou mesmo três lutas transcorrendo simultaneamente: a luta de “seus” adversários entre si e a luta do homem com cada um deles. Contudo, o fato de chegar a haver alguma luta parece dever-se exclusivamente à presença do homem, sem o qual – suspeita-se – as forças do passado e do futuro ter-se-iam de há muito neutralizado ou destruído mutuamente. (...) Esse passado, além do mais, estirando-se por todo seu trajeto de volta à origem, ao invés de puxar para trás, empurra para a frente, e, ao contrário do que seria de esperar, é o futuro que nos impele de volta ao passado. Do ponto de vista do homem, que vive sempre no intervalo entre o passado e o futuro, o tempo não é um contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão; é partido ao meio, no ponto onde “ele” está; e a posição “dele” não é o presente, na sua acepção usual, mas, antes, uma lacuna no tempo, cuja existência é conservada graças à “sua” luta constante, à “sua” tomada de posição contra o passado e o futuro. Apenas porque o homem se insere no tempo, e apenas na medida em que defende seu território, o fluxo indiferente do tempo parte-se em passado, presente e futuro. (ARENDRT, 1979, p. 36.)

A localização do sujeito exatamente no que Velho (2003) descreve como campo de possibilidades e Kafka como campo de batalha, traz nova dinâmica ao fluxo. Isso porque, segundo Arendt (1979), a inserção do homem interrompe o fluxo unidirecional temporal de sua direção original, pois não mais se entrecrocariam face a face (passado e futuro), mas, conforme se posiciona o sujeito entre eles. Guardadas as devidas proporções, é como se inserisse mais uma engrenagem entre as outras duas existentes. Demonstrando, por sua vez, conforme Arendt (1979), que a lacuna em que o sujeito se encontra não é um lugar simples, mas, semelhante ao que os físicos chamam de um paralelogramo de forças:

Idealmente, a ação das duas forças que compõem o paralelogramo de forças onde o “ele” de Kafka encontrou seu campo de batalha deveria resultar em uma terceira força: a diagonal resultante que teria origem no ponto em que as forças se chocam e sobre o qual atuam. Essa força diagonal diferiria em um aspecto das duas outras de que é resultado. As duas forças antagônicas são, ambas, ilimitadas no sentido de suas origens, vindo uma de um passado infinito, e outra de um futuro infinito; no entanto, embora não tenham início conhecido, possuem um término, o ponto no qual colidem. A força diagonal, ao contrário, seria limitada no sentido de sua origem, sendo seu ponto de partida o entrecchoque das forças antagônicas, seria, porém, infinita quanto a seu término, visto resultar de duas forças cuja origem é o infinito. (ARENDRT, 1979, p. 38.)

Tudo isso para dizer que o *ele* de Kafka é, pois, todo aquele que, ao inserir-se no espaço, rompe o fluir contínuo do tempo; que é por sua causa que existem as distinções no tempo, como passado e futuro. Portanto *ele* se torna a lacuna e concomitantemente o elo e, por ser aquilo que dá causa à fissura temporal, é também quem opera a ligação entre as partes

resultantes. Com esta digressão pretende-se afirmar que seja qual for o sujeito, ele sempre estará posicionado entre o passado e o futuro, mas, por isto mesmo, com possibilidades de realizar a mediação entre eles. Contudo, em especial ao jovem, que se encontra num momento de transição e tem potencialmente maior expectativa de vida, vê-se expressar com mais intensidade o dilema que é posicionar-se entre o tradicional, o passado, personificado de forma mais próxima pelos pais, e o futuro que as circunstâncias lhes permitem vislumbrar.

Assim, de volta aos casos apresentados pelos jovens-sujeitos nesta pesquisa, verifica-se que, apesar de se constatar, em pelo menos dois casos, resistências de seus antecessores familiares, não houve registro de escolha forçada pelos jovens quanto às decisões e opções profissionais. Na verdade, os jovens têm conseguido negociar e contra-argumentar com seus respectivos pais e obtido êxitos em sustentar suas escolhas profissionais e os projetos que têm sido pensados para o futuro, o que de certa forma é considerado como um preceito basilar na ideia de projeto apresentada por Velho (1999, p. 24), em que fica claro que, “(...) a noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher é a base, o ponto de partida para se pensar em projeto”. Ainda que tenham conseguido assegurar suas escolhas, cabe destacar que tal negociação com a família é um importante fator interveniente na elaboração dos projetos pelos jovens, como citado por Carolina ao recordar-se de alguns amigos.

A propósito, as narrativas de Camila e Carolina ilustram a proposição de Koselleck (2006) no que se refere às relações entre experiência e expectativa. Se se considera que os mais velhos, os pais, pela própria existência temporal de suas vidas, representem em certa medida a tradição e estariam portando mais experiências que expectativas, os filhos, por sua vez, pela menor vivência dispõem de menor experiência e maiores expectativas. Nesse encontro geracional há sempre a reedição do conflito em que se tenciona passado e futuro, experiência e expectativas, situação que requer constante negociação para se manter o equilíbrio e evitar o predomínio de uma posição sobre a outra e efeitos adversos sobre os arcos temporais lançados do presente para o futuro.

Nesse sentido é interessante notar que entre os jovens entrevistados há uma variedade de escolhas profissionais que curiosamente não se repetiu, fato este que faz pensar no grau de desenvolvimento da individualidade, independência e autonomia deles para realizarem escolhas. Demonstram que não se restringem às diretivas mercadológicas, familiares ou mesmo influências de outros colegas. Querem antes se dedicar àquilo com que sentem satisfação e com que se identificam. Entre as perspectivas profissionais estão: administração pública, magistério, advocacia, medicina, jornalismo, engenharia, fisioterapia ou educação física, programação, música e empreendedorismo. Destaca-se ainda que, entre as motivações

para definição de suas escolhas profissionais, a questão de poderem trabalhar com aquilo que gostam ou com algo que gere menos estresse. Para os jovens entrevistados o retorno financeiro mostrou-se como um objetivo menos importante do que poder fazer aquilo com que se identificam ou lhes gerasse satisfação pessoal. Eles acreditam que o retorno financeiro é uma consequência de um trabalho bem feito, daquele que, fazendo o que gosta, se torna mais eficiente no trabalho que faz. Nesse sentido preferem *apostar* em profissões menos tradicionais, como na narrativa de Milton, ao dizer de seu interesse em fazer da música sua fonte de renda. Geralmente não se pensa nisso, mas a música é uma alternativa de renda. Comumente se associa a música à arte, mas ela pode ser reduzida a trabalho e virar fonte de renda.

Os jovens entrevistados dizem priorizar a felicidade ao sucesso financeiro, o bem-estar, a saúde física e mental ao *status* profissional. Não desconsideram a importância do dinheiro como meio capaz de garantir dignidade e condições para uma vida menos estressante e mais estável para a constituição de uma família estruturada, conseguir melhores condições de consumo e lazer. Por outro lado não querem viver ou sacrificar a saúde e suas relações em função do dinheiro. Ao longo dos relatos, nota-se que parece haver certo pudor ou mesmo um desconforto em torno da questão relacionada ao dinheiro, em que se entrelaçam de forma complexa numa trama que tem entre seus fios: aquilo que não se tem, nem fazem tanta questão de tê-lo ou não querem, mas, do que precisam. Enquanto na escola se esforçam às vezes mais do que se pede para obter reconhecimento, boas notas, destacar-se, ser melhores, no campo profissional, quando se trata do retorno financeiro, parece haver algum tipo de conflito ou embaraço, o que sugere um ponto a ser abordado oportunamente pelas escolas – a educação financeira.

Ainda no que se refere ao dinheiro e suas pretensões salariais, os jovens dizem que não querem ser ricos, mas almejam ter o suficiente para viver sem maiores preocupações com as contas no final do mês. Querem “(...) sair da classe C do Brasil e ascender futuramente para a classe média, ter um tipo de vida estável” como disse Antônio; poder realizar “(...) pequenos caprichos” de acordo com Camila, ter “(...) uma vida financeira melhor, para criar uma família mais estruturada, poder ter mais chance de lazer, de poder viajar, de poder conhecer mais lugares, de poder ajudar o outro”, como disse Maria Nascimento. Aliás, viajar foi, se não o mais, um dos mais repetidos objetivos citados nas narrativas dos jovens. Viajar para conhecer outros lugares diferentes parece representar bem um dos interesses dos jovens por mobilidade, de sair de onde se encontram para buscar outras experiências e novos horizontes.

Outro objetivo ou traço significativo encontrado na maioria dos relatos é que querem, além de progredir na vida, ter acesso a bens materiais de consumo, ter conforto etc., poderem ajudar outras pessoas. Eles enfatizam a solidariedade em seus horizontes de pessoas bem-sucedidas. Isso lembra Sennett (2001) e faz pensar na integridade do caráter dos jovens. Se se entende que o desenvolvimento do caráter depende de virtudes estáveis como lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua, percebe-se que, mesmo diante da incerteza do futuro aberto, em que a instabilidade pretende ser normal diante das mudanças englobadas no lema “não há longo prazo<sup>15</sup>”, os jovens demonstram que não estão à deriva ao sinalizar em seus projetos a presença de valores estáveis e que não tiveram o seu caráter corroído pela efemeridade característica do tempo presente.

A partir das narrativas dos jovens é possível afirmar que a maioria deles já trazia consigo, embrionariamente ao menos, as expectativas de um futuro diferente daquilo que foi experimentado em seus núcleos familiares no passado. Em suas narrativas é possível perceber que pretendem alcançar e promover melhores condições para si, seus familiares e respectivos descendentes no futuro. Tal situação guarda correlação com o exposto por Velho (2003), ao mencionar que a consistência de um projeto estaria justamente em sua capacidade de compreender as circunstâncias do presente sob a perspectiva do passado que o produziu. Conforme Velho (2003, p. 101), “(...) se a *memória* permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada de uma trajetória e biografia, o *projeto* é a antecipação no futuro dessa trajetória e biografia.”.

Se o projeto é compreendido como uma conduta organizada para atingir finalidades específicas, logo são elas, as finalidades, que se tornam o combustível para a ação no presente. Todavia, na composição de tais finalidades, encontram-se ao mesmo tempo certo interesse em afastar-se do passado e evitar que ele se repita no futuro, quanto à vontade, à esperança, ao desejo, ainda que em fantasia, de experimentar e conquistar algo diferente no futuro. Algo que, por sua vez, e sob a perspectiva do olhar do passado, possa apresentar-se inatingível ou mesmo incerto. A propósito, essa parece ser a condição para um futuro aberto, a saber, a incerteza. Nesse sentido as finalidades objetivas ou aquelas expressas em expectativas tornam-se elementos capazes de colocar em movimento as ações no presente voltadas para o futuro, justamente porque este pôde ser visto, ainda que por um instante, com novas possibilidades.

---

<sup>15</sup> “Não há longo prazo” é um princípio que corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo (SENNETT, 2001, p. 24). “Não há mais longo prazo” desorienta a ação a longo prazo, afrouxa os laços de confiança e compromisso e divorcia a vontade do comportamento. (*Ibid.*, p. 33).

Assim, tanto as experiências concretas passadas quanto as expectativas como forças motrizes servem de impulso para a realização de suas ações no presente. Isso demonstra, em certo sentido, que uma ação com finalidade específica empreendida no presente é tanto mobilizada pelas experiências concretas de um passado (expresso pelas memórias), quanto pelas expectativas de se conquistar um novo espaço ou condição no tempo futuro. Além disso, e atreladas às experiências e expectativas ainda se acrescentam as condições expressas pelo campo de possibilidades como “dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos”, segundo Velho (2003, p. 40).

Sob esse aspecto é possível destacar algumas das mais frequentes finalidades reveladas pelos jovens, ainda que expressas em expectativas, que, além de orientarem suas ações no presente, revelam de certa maneira o que esteve ausente em seus passados. Algo muitas vezes evidenciado pela ideia de “dar o que não se teve”, manifesto de modo literal em algumas narrativas como de Ulisses e Carolina e, latente, como se vê nas narrativas de Ronaldo, Maria Nascimento e Camila. Portanto, considerando que as expectativas assim como as finalidades específicas colocam em movimento os projetos destacam-se entre as expectativas e finalidades presente nos relatos dos jovens: o interesse pela formação em nível superior, construir uma carreira profissional, conseguir bons empregos, boa remuneração, condições financeiras e familiares estáveis, melhor qualidade de vida, atividades profissionais menos estressantes, melhores chances de lazer e viagens, proporcionar melhores condições aos familiares, aos filhos e ajudar outras pessoas. Talvez a descrição de Milton ilustre de forma concisa a trajetória futura idealizada pela maioria dos jovens entrevistados:

*Acho que o caminho que eu estou seguindo, estudando aqui no Cefet com o ensino médio mais puxado, mas que te prepara pro Enem, acaba acarretando melhor uma chance de você entrar em uma faculdade... uma faculdade, seguindo o caminho, no final você arranja um emprego que pode te dar oportunidade de ajudar a família, quando você conseguir condições financeiras estáveis. (MILTON, 18 anos.)*

O acesso à EPTNM da RFEPCT e a presença nela têm sido considerados pelos jovens entrevistados uma etapa significativa dentro da estratégia de aumentarem seus campos de possibilidades e horizontes de expectativas. Assim o ensino médio integrado lhes asseguraria uma formação profissional técnica capaz de proporcionar recursos e alternativas para lidarem com eventuais percalços em seus projetos de obter a qualificação em nível superior, que eles acreditam ser aquela necessária para garantir melhores oportunidades, mais à frente ainda. Portanto o interesse em continuar a formação escolar em nível superior guarda relação com a

expectativa de poder requerer melhores colocações no mercado de trabalho, em profissões reconhecidas e valorizadas dentro da divisão social e técnica do trabalho e, com efeito, por condições mais estáveis de vida.

Embora a maioria dos jovens entrevistados visasse ao ingresso no ensino superior, não desconsiderava a formação do curso técnico como uma oportunidade de agregar valor a seus currículos e como um recurso que poderia ser usado se as circunstâncias o exigirem. Registra-se que nesse sentido dois entre os nove sujeitos cotistas não tinham interesse pela formação técnica, outros dois não se identificaram com os cursos realizados e cinco afirmaram que gostaram dos cursos e aprenderam a técnica. Quanto à formação geral, todos os entrevistados consideraram que suas condições acadêmicas estão melhores e que diminuiu a diferença escolar que sentiam em relação aos demais alunos, de quando ingressaram no curso da EPTNM. O que por si mesmo não é pouca coisa, quando se pensa em termos de combate a desigualdade e injustiça social. Os jovens se sentem confiantes e otimistas quanto a suas possibilidades de ingressarem no ensino superior. Registre-se que um deles já havia inclusive alcançado a nota suficiente para ingresso no curso e faculdade desejado.

Assim sendo, naquilo que a pesquisa permitiu verificar, pode-se afirmar que as cotas garantiram aos jovens-sujeitos desta pesquisa acesso a um conjunto de recursos e condições que se pode dizer tratar-se de um campo de possibilidades diferente daquele com que eles conviveram durante o ensino fundamental. Não obstante percebe-se, ao analisar seus relatos, que os jovens cotistas já eram dignos de mérito em suas trajetórias escolares. Afinal, não haveria de se reconhecer o mérito daqueles que se mantêm firmes em suas rotas, na busca de propósitos que exigem adiamentos de satisfações imediatas, mesmo envoltos em condições desfavoráveis? O problema é que fora de uma escola de boa qualidade e equipada com laboratórios e oficinas, sem a assistência financeira, sem o restaurante escolar, sem um grupo de professores mestres e doutores, sem os colegas da aprendizagem solidária, essa determinação, esforço individual e esse mérito dos sujeitos de vida precária não encontrariam possibilidades para realizar rupturas nos processos condicionantes ou alternativas para superação dos espaços em que se encontram, tão necessários à sua mobilidade social.

No que se refere aos projetos de futuro, salvo uma exceção, todos os demais entrevistados informaram que o passo seguinte, na direção das finalidades que têm vislumbrado em suas trajetórias, é o ingresso no ensino superior, antes de se lançarem ao mundo do trabalho. Embora dois entrevistados tenham mencionado uma perspectiva temporal mais dilatada quanto aos seus objetivos, os demais jovens informaram que preferem pensar num horizonte mais curto. Um deles tem considerado primeiramente melhorar suas condições

objetivas de vida com a entrada no mercado de trabalho para, em seguida, ingressar no ensino superior. Ele alegou que pretende melhorar suas condições para amenizar os sacrifícios do que apenas “ir com a cara e a coragem”.

Como já comentado, apesar de não ter sido explicitada nenhuma hipótese *a priori* na pesquisa, de modo latente imaginava-se que os jovens atendidos pelas políticas públicas pudessem não portar ou tecer maiores expectativas e projetos de futuro. Isto porque, considerando além de seu contexto social, seus recursos econômicos, escolares e culturais, atuando enquanto fatores condicionantes, pudessem agir como impeditivos de maiores expectativas ou objetivos com vistas a um futuro de longo prazo. Assim e, portanto de modo inverso, acreditava-se que a abertura de novo campo de possibilidades fosse necessário para promover novas experiências e alargar perspectivas a ponto de inspirar os jovens a estenderem seus horizontes de expectativas e seus projetos de futuro. Nesse sentido a pesquisa não confirmou isso na medida em que a maioria dos jovens-sujeitos já manifestavam perspectivas de longevidade antes mesmo do ingresso no campo da RFEPCT. Ou seja, em algum outro momento anterior e por alguma outra influência ou razão, os jovens já flertavam com o futuro na expectativa de encontrar novo espaço e tempo com melhores condições de vida e para a vida.

No entanto, vale destacar que dois entre os nove entrevistados passaram a pensar sobre o futuro a partir da experiência na EPTNM, em que outros atores com os quais começaram a conviver apresentavam tais interesses. Ambos afirmaram que, antes de ingressarem no Cefet-MG, não tinham maiores expectativas ou projetos definidos. Todavia, ainda que lhes restem mais um ano de estudos no ensino médio pela frente, em razão das reprovações, eles disseram que ultimamente passaram a pensar tanto preventivamente em evitar situações prejudiciais ou que inviabilizem suas possibilidades no futuro, quanto proativamente no planejamento de meios para alcançar seus objetivos, mesmo que num horizonte de curto prazo. Além de estes dois casos poderem ser identificados como evidências de que a abertura de novos campos de possibilidades favorece o surgimento de projetos de futuro, também cabe mencionar quanto aos demais jovens, que, embora já tivessem perspectivas de longevidade, houve um incremento em seus recursos técnico-acadêmicos, que na prática atuou alavancando suas condutas, refletindo principalmente em sua autoestima e confiança para realização de seus próximos passos.

Embora se saiba que seja comum a pressão sobre os jovens do ensino médio para definirem se vão trabalhar ou continuar a estudar e, se for estudar, qual curso realizar, uma parte significativa dos jovens afirmou ter escolhido qual profissão seguir a partir de

experiências acadêmicas realizadas ao longo do curso da EPTNM. O que se pode inferir a partir daí é que o fato de os jovens acessarem a EPTNM da RFEPCT elevou suas condições e os colocou em outro patamar escolar, favorecendo novas possibilidades de escolha. Aquilo que era intenção e expectativa de cursar o ensino superior, ganha corpo e consistência com a escolha da profissão a ser exercida no futuro. Associado a isso, as mudanças de visão de mundo decorrente das experiências diversificadas, encontros e relacionamentos com pessoas de diferentes origens e estilos de vida, propiciou condições que promoveu entre outros efeitos a superação de certas limitações como a timidez, bem como o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, recursos reflexivos significativos para a elaboração de um projeto com maior consistência, situação essa que corrobora a asserção do antropólogo Gilberto Velho de que:

Quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de *ethos* e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relação ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de *individualidade singular*. Por sua vez, a essa consciência da individualidade – fabricada dentro de uma experiência cultural específica – corresponderá uma maior elaboração de um *projeto*. (VELHO, 1999, p. 32.)

Por outro lado, o caso de Ulisses ainda demonstra que há várias outras questões a serem negociadas para se dar andamento nos projetos de futuro. Assim, ao adiar uma etapa supostamente mais adequada dentro de uma concepção ideal de trajetória, diante de sua opção pelo trabalho imediato na tentativa de amenizar os sacrifícios, ele revela a dura realidade dos jovens de periferia. A situação, entendida como a falta de moratória juvenil, conforme destacado por Dayrell (2016), demonstra a dificuldade enfrentada pelos jovens brasileiros, diante de suas condições de vida, para se dedicarem às atividades formativas com vistas a melhorar suas qualificações e com isso acessar nova condição na divisão social e técnica do trabalho.

No entanto o caso apresentado por Ulisses também demonstra a capacidade que a instituição possui de promover por meio da formação integral na EPTNM alternativas de futuro aos jovens. Como afirmado pela maioria dos entrevistados além da boa base de ensino para o ingresso e continuidade nos estudos em nível superior, a formação profissional técnica em nível médio os qualifica-os a pleitearem uma chance no mercado de trabalho. Embora Ulisses não planeje ingressar na universidade como os demais têm manifestado, ele pretende valer-se da formação técnica para ingressar no mercado de trabalho.

Assim, a partir do relato de Ulisses, pode-se identificar outro condicionante nas trajetórias nos projetos e dos jovens: a condição financeira. Embora não se trate de nenhuma novidade, a falta de recursos financeiros é um fator que impacta diretamente a permanência na escola. Talvez muitos dos entrevistados nesta pesquisa nem tivessem chegado ao fim do curso não fosse o programa de assistência estudantil desenvolvido nas escolas da RFEPCT. Sem tal auxílio financeiro, considerado por todos os sete beneficiários como essencial e, conforme as narrativas, utilizados para custear despesas básicas para garantir a permanência escolar, talvez tivessem abandonado o curso ou mesmo optado por outro caminho como se vê hoje acontecer na história de Ulisses com relação ao ensino superior diante de suas condições de vida.

Até onde a presente pesquisa permite inferir, a maioria dos jovens atendidos pelas políticas públicas já trazem consigo expectativas de longevidade. Ou seja, já se conduzem no presente com vistas ao futuro, ou ainda, encontram na expectativa de um futuro melhor a esperança para suportar os adiamentos de recompensas e as adversidades que enfrentam no tempo presente. São portadores de expectativas, mas, conscientes das condições e dos recursos que de dispõem, vislumbram obter via formação escolar as alternativas para superação das dificuldades. Os sujeitos da presente pesquisa, em sua maioria, já demonstravam interesse pelo futuro antes mesmo de ingressar no ensino médio. Eles viam na escola pública com as melhores condições de ensino a que conseguissem ter acesso, a plataforma mais conveniente para organizar seus próximos passos. Nesse sentido a entrada na RFEPCT foi projetada por eles como parte de uma etapa, um degrau a mais, dentro da trajetória calculada para ampliar as possibilidades de acessar melhores oportunidades de concretizar o que trazem em expectativas.

Dentro das condições vividas pelos jovens de periferia, marcada por situações de carência e conturbações familiares, a escola da RFEPCT tem funcionado como uma via para mudança, não apenas de ambiente em que se encontram imersos, seja familiar ou social, mas, também, de inspirações, confronto de ideias, perspectivas e visões de mundo. No caso dos jovens entrevistados, a escola, mesmo com suas limitações e dificuldades, funcionou como fonte de conhecimento e reconhecimento. Como já referido, os jovens eram destaques em suas escolas e tinham nas suas notas escolares um estímulo positivo para continuar os estudos.

Talvez a superação das precárias condições de vida e as experiências familiares conturbadas fossem as suas maiores motivações para frequentarem a escola. Queriam melhorar as condições de vida e viam na escola o meio mais lógico e nobre, como disse Antônio para essa finalidade. Afinal, não dispunham de maiores redes de contatos ou influências para melhorar suas condições por meio de indicações ou apadrinhamentos. Assim,

para muito deles a escola tem sido o meio para encaminharem suas ações mais curtas, com vistas, porém, ao longo prazo. Dessa forma, a educação, em especial a escolar, tem sido considerada por eles o caminho mais adequado para conseguirem aumentar suas chances de atingir seus objetivos.

Nesse sentido, a escola da RFEPCT com a oferta do curso da EPTNM tem se mostrado para os jovens cotistas, não como o último degrau acadêmico em suas trajetórias, mas, como uma etapa significativa dentro de uma estratégia que pretende ainda a formação/graduação em nível superior para concorrerem a melhores posições profissionais no mundo do trabalho. Os jovens buscam por oportunidades para continuar a estudar, para tentar ser melhores, ir mais longe em suas pretensões de ascender profissional, cultural e socialmente. Querem buscar as bases para que possam lançar seus projetos de se qualificar, conseguir um emprego capaz de proporcionar-lhes estabilidade para estruturar sua família, garantir condições mais favoráveis aos familiares e aos filhos, ter chances de lazer, em fim ter uma vida mais digna. Em suma almejam um presente em que o futuro passado pensado não fique apenas na expectativa, mas se torne realidade concreta e base para o lançamento de novas perspectivas de desenvolvimento e progresso.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estabelecimento de reserva de vagas a pessoas historicamente desfavorecidas apresenta-se, dentro da temática das políticas públicas, como evento e campo fértil para pesquisa. A recente normatização pelo Estado brasileiro e as controvérsias que a questão tem despertado em determinados segmentos da sociedade reforçam a importância de avançar-se sobre as questões relacionadas à temática da inclusão social, bem como aos efeitos das políticas públicas de inclusão social. É nessa perspectiva que se optou por abordar o projeto de futuro dos jovens atendidos pela política de cotas.

A pesquisa que deu origem à presente dissertação teve como objetivo geral compreender a relação entre as experiências e possibilidades realizadas na EPTNM da RFEPCT, entendido como novo campo de possibilidades e espaço de experiências, e os projetos de futuro ou horizontes de expectativas dos jovens atendidos pelas políticas públicas de reserva de vagas, instituída pela Lei n.º 12.711/2012. Para tal empreendimento alguns objetivos específicos foram definidos como: (1) conhecer as expectativas e os projetos de futuro que têm sido elaborados pelos jovens; (2) identificar a extensão e a autoria dos projetos; (3) bem como aferir os fatores condicionantes e intervenientes na elaboração dos projetos. Entre os motivos para se pesquisar esse assunto destaca-se o interesse em contribuir para o avanço no desenvolvimento de propostas e estratégias institucionais de acolhimento, apoio e orientação de jovens na elaboração de seus projetos de futuro (carreira, profissional), de modo a equalizar recursos, expectativas e possibilidades concretas dos atores envolvidos.

Feito o percurso teórico, empírico e analítico, considera-se que o objetivo geral foi alcançado. A investigação conseguiu identificar a relação entre as possibilidades e experiências propiciadas pela RFEPCT e os projetos de futuro dos jovens. Verificou-se que as possibilidades e experiências narradas pelos jovens dão testemunho de que sua trajetória na EPTNM da RFEPCT atendeu às expectativas e os deixou mais preparados e confiantes para execução dos próximos passos e ações. Mesmo que a escolarização em si não seja garantia de realização das pretensões dos jovens, ela tem sido considerada por eles como possibilidade de outras oportunidades e por esta razão fonte de investimentos. Portanto, a formação escolar pública, gratuita e de boa qualidade encontra-se entre as etapas a serem realizadas dentro da estratégia dos jovens para melhorarem suas vidas no futuro. Seja para garantir a formação profissional exigida para o mercado de trabalho, seja para disputar vagas no ensino superior

em universidades públicas, seja ainda para adquirir conhecimentos gerais para leitura de mundo, a formação escolar encontra-se, na concepção dos jovens-sujeitos desta pesquisa, ao mesmo tempo como tática e estratégia de vida, tendo em vista a mobilidade social.

Além disso, a partir da análise das narrativas dos jovens, é possível afirmar que a experiência na EPTNM se mostrou capaz de promover mudanças qualitativas em suas perspectivas e autonomia, mudanças estas suficientes para permitir aos jovens-sujeitos, entre outras, repensarem-se, refazerem a própria autoimagem e autoestima, modificarem seu modo de ver, viver e agir no mundo, e superarem alguns limites postos pelas circunstâncias socioeconômicas e culturais. Como exemplo pode-se citar o interesse por assuntos relativos à cultura e à política. Registra-se que as mudanças relatadas pelos sujeitos foram estendidas aos seus núcleos familiares e de amizade fora da escola, repercutindo e promovendo alterações para além dos muros da escola, o que, por sua vez, nos fazem concluir, com certa margem de segurança, que eles se tornaram agentes de mudança, vetores de transformação social.

Tal constatação confirma que o espaço de experiências da EPTNM da RFEPCT proporcionou aprendizagens significativas e transversais, situadas muito além dos currículos prescrito e escrito, muito além da sala de aula. Nesse sentido vê-se realizado aquilo que se encontra previsto nos projetos político-pedagógicos de instituições educativas de boa qualidade, a saber: possibilitar ao sujeito que nela se inicia poder a cada nova etapa do percurso tornar-se capaz de ir além do que lhe foi ensinado e tornar-se produtor de novos saberes e competências para dirigir-se nas situações da vida cotidiana.

Apesar de a pesquisa não explicitar hipóteses, havia, como mencionado, a expectativa de que os sujeitos da pesquisa, pelas condições descritas como pré-requisitos para fazer jus à reserva de vagas, pudessem não ter projetos de futuro antes do acesso à RFEPCT. Além disso, que, a partir do acesso a novo campo de possibilidade, como a RFEPCT e das experiências na EPTNM, viessem a tecer projetos para o futuro. Nesse cenário, a experiência na RFEPCT seria como um divisor de águas. A pesquisa não confirmou essa expectativa, apesar de se encontrar um caso que correspondesse a tal prognóstico. Todavia, embora a maioria dos jovens já apresentasse perspectiva de longevidade escolar e de ascensão social, afirmaram, por sua vez, que se tornaram mais realistas, definiram as escolhas profissionais e disseram-se mais confiantes após seu percurso pela EPTNM. Ou seja, os alunos cotistas (pobres, da periferia, oriundos da escola pública) que chegam à RFEPCT já são portadores de trajetória escolar de destaque e de projetos para o seu futuro. Assim, a RFEPCT, como campo de experiências e de possibilidades, tanto abre novos horizontes de expectativa quanto dá substância e viabilidade para os projetos de vida.

Mesmo em condições adversas, os jovens dizem-se otimistas quanto ao futuro. As incertezas e inseguranças só não são maiores que a esperança de que dias melhores virão. Mesmo não tendo à disposição maiores margens de segurança para lidar com eventuais contratempos, os jovens estão dispostos a enfrentar e superar dificuldades e obstáculos. Seus projetos mostram-se em boa medida compatíveis com as possibilidades a seu alcance. Acreditam que, mesmo não tendo um caminho claro e tranquilo pela frente, outras oportunidades aparecerão ao continuar na direção de seus objetivos. Enquanto isto, eles recorrem aos recursos que não lhes tem faltado, a saber, como cantado por Milton Nascimento: “a estranha mania de ter fé na vida”.

A expectativa de novos horizontes no futuro mostra-se como um elemento importante para a estabilidade das relações entre o sujeito e a sociedade no tempo presente. Tal mecanismo encontra-se na base, não apenas, dos processos modernos de socialização, como aponta Leccardi (2006), mas, na base dos processos civilizatórios, como destacou Freud (1996c), em *O mal-estar na civilização*, quando o homem trocou parte de suas possibilidades de felicidade por maior segurança. Assim, a falta de perspectiva e horizonte revela-se tão nociva quanto à perspectiva de cenários desoladores ou obscuros, pois resulta num presente desnortado ou à deriva. Sem a ideia de longo prazo, os sujeitos tendem a lançar arcos temporais relativos ao futuro cada vez mais curtos, resultando em laços sociais menos duradouros e consistentes, aumentando a sensação de desamparo e pondo em risco a integridade do caráter, que depende de referências estáveis. Afinal de contas, atitudes com vistas ao longo prazo em relação ao tempo futuro são indicativas, como afirma Sennett (2001), de condições para à edificação do caráter. Dito de outra forma, a falta de perspectiva em longo prazo é algo que contribui para a corrosão do caráter, pois este depende de virtudes estáveis como lealdade, confiança e comprometimento, que por sua vez requerem longa duração.

Acredita-se que as análises dos projetos de futuro apresentem-se como uma variável interessante para avaliarem-se os efeitos da ação afirmativa que tornou possível o acesso ao campo da RFEPCT e às experiências na EPTNM. Portanto, ações que possibilitem a abertura de novas experiências com potencial para promover perspectivas de futuro são de grande importância não só para o sujeito em particular, mas, para um país que também precisa ter para si um projeto de futuro.

Por mais que as cotas na educação seja uma medida paliativa, revela-se, diante da incapacidade de se garantir o acesso à educação básica de qualidade, capaz de promover a seus egressos condições razoáveis para concorrerem por outros espaços e campos de

possibilidades. Assim sendo, as ações que atuam no sentido de ampliar o horizonte dos jovens apresentam-se como importantes ao desenvolvimento, entre outros, do caráter, do pensamento crítico e do pleno exercício da cidadania.

A oportunidade do encontro pessoal e escuta dos jovens durante esta pesquisa remeteu-me sempre à poesia do mineiro Carlos Drummond de Andrade, a quem se recorre para finalizar provisoriamente, sem, contudo encerrar o assunto que brota: novos fatos estão por vir.

## 5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

CARVALHO, José Jorge de. **A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil**. Brasília: INCT, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105–1.128, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 abr. 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407–423, maio/jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000200407&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200407&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 7 maio 2018.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar. **Os jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. [S.I.]: Em Diálogo, 2003. Disponível em: <[http://www.emdiálogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS\\_BRASIL\\_MEXICO.pdf](http://www.emdiálogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FREUD, Sigmund. (1911). **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental**. *In*: FREUD, Sigmund (1911–1913). O caso de Schreber e artigos sobre técnica. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FREUD, Sigmund. (1927). **O futuro de uma ilusão**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FREUD, Sigmund. (1929). **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.129–1.152, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2017.

Disponível em: <[HTTP://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica](http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica)>. Acesso em: 8 set. 2017.

KANT, Immanuel. O que é o esclarecimento? *In*: Immanuel Kant. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 63–71.

KOSELLECK, Reinhardt. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto Ed.; Ed. PUC Rio, 2006.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1.067–1.084, out./dez. 2011. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 abr. 2018.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35–57, nov. 2005. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

LIEBESNY, Bronia. **Análise de projeto de futuro – pelo jovem – como modo de apropriação de significados e produção de sentidos**. 1 out. 2008. 96 f. Doutorado em Psicologia (Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: PUC/SP. Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17304>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BOCK, Ana Mercedes Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773–789, jul./set. 2015. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000300773&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300773&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 mar. 2018.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2003.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, 1, p. 69–90, jan./mar. 2016. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100069&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100069&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 mar. 2018..

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUZA, Herbert Glauco de, FINI; Roberto. A escolaridade como causa e como efeito do desenvolvimento. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 15–21, set./dez. 2012.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade:** uma experiência de geração. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

VELHO, G. Destino e projeto: uma visão antropológica. *In:* PRADO, Eduardo (Org.). **Destino.** Cidade: Terceira Margem, 1988.

VELHO, G. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

### Biografia e Memória

Poderia fazer um breve resumo, a título de apresentação de si (quem é você), dos principais fatos/acontecimentos de sua vida que considera importante (de onde vem), até sua entrada e início dos estudos na EPTNM da RFEPCT?

Considera que ao longo de sua vida lhe foram oferecidas/fornecidas oportunidades? Quais? Em quais áreas?

O que considera/percebe que mais tem restringido/determinado suas oportunidades?

Até o momento houve algum evento significativo que você destacaria que enfrentou em sua história? Sente que foi privado(a) de alguma coisa?

Como avalia a trajetória socioeconômica de sua família? Se pudesse ilustrar com um gráfico, como a representaria? Sente que melhorou ou piorou o seu acesso?

O que a escola representa para você?

Qual a principal razão de estar frequentando a escola atualmente?

Como avalia sua trajetória escolar? Se pudesse ilustrar com um gráfico, como a representaria?

De quem partiu a ideia para estudar no Cefet-MG? Sua ou de outra pessoa?

Por que razão você escolheu o Cefet-MG? O que veio buscar aqui?

Que tipo de dificuldade encontrou?

### Campo de possibilidades da RFEPCT e experiências na EPTNM

O que tem sido possível viver aqui?

Estar no Cefet-MG exigiu alguma mudança em sua vida?

Houve alguma alteração em sua rotina? Como era e como ficou?

O fato de ser aluno(a) do Cefet-MG afetou sua autoestima? Sentiu-se mais valorizado(a)?

Quais as oportunidades/experiências mais significativas teve na EPTNM?

O que o Cefet-MG trouxe de diferente para sua trajetória? O que viveu de novidade neste ambiente? O que lhe chamou mais atenção? Estranhou? O que decepcionou? Agradou?

O que considera que mais mudou em você que atribui a esta experiência escolar da EPTNM da RFEPCT?

Quais experiências acredita que lhe favoreceram estas mudanças?

Ter-se matriculado(a) pelas cotas fez alguma diferença? ou trouxe algum constrangimento?

Você conheceu outros alunos que vieram da reserva de vagas?

Como é o relacionamento entre os alunos de cotas e os que não são de cotas?

Houve alguma experiência desagradável durante seu tempo na escola? Algum conflito?

Como se sentiu (social, econômica e academicamente) em relação aos demais colegas?

Fez novas amizades aqui na escola? Alguém é de um círculo social diferente? Ou são pessoas com a mesma estrutura socioeconômica e cultural que você?

Você recebeu algum apoio/auxílio/ajuda que foi determinante para conseguir desenvolver/avançar seus estudos na EPTNM?

Tem enfrentado alguma dificuldade para concluir seus estudos? Qual?

Em que se sente mais preparado(a) para continuar estudando ou para trabalhar?

### **Horizontes de expectativas e projetos de futuro**

Já conversou com alguém sobre seu futuro?

Com que frequência o futuro aparece entre suas preocupações?

Qual o sentimento mais frequente quando pensa no tempo futuro?

Você pensa ou projeta seu futuro?

Quais são as dimensões da vida que mais lhe tem interessado quando pensa em futuro? Individual, familiar, social, profissional, econômico, intelectual, espiritual, educacional, saúde...

Quais seus objetivos e suas perspectivas?

Quais são de curto, médio e longo prazo? Há alguma ordem de prioridade entre seus projetos?

Quais são seus planos para os próximos anos?

Pretende continuar no ramo do curso da EPTNM realizado?

Até quando pretende estudar?

O que pretende estudar?

Qual será a próxima instituição de ensino que irá frequentar? Quais as opções têm considerado?

Pretende seguir carreira acadêmica ou profissional/técnica?

Como esse curso se encaixa no seu projeto de futuro? Quer trabalhar nesta área?

Com o que pretende trabalhar? Em qual profissão? Conhece o campo de ação desta profissão?

Quando pretende começar a trabalhar?

Sente que seu projeto de futuro contraria alguém da família?

Sente alguma pressão/cobrança familiar para realizar algo relativo a seu projeto de futuro?

Sente-se livre para realizar as suas escolhas com relação ao futuro?

O que pensa/acredita ser o maior obstáculo para realizar seu projeto?

Na sua avaliação a realização de seus projetos depende mais de fatores internos ou externos?

Tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar, que considera importante ou gostaria de registrar?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE<sup>16</sup>

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS N.º 466/2012, MS

Prezado(a) Senhor(a),

Cumprimentando-o(a), sirvo-me do presente para solicitar seu consentimento para a participação de seu filho(a) nesta pesquisa, intitulada “**Projeto de futuro de jovens da educação profissional técnica de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica atendidos pela Lei n.º 12.711/2012 (Lei das Cotas)**”, que está sendo desenvolvida por mim Aldo Geraldo Simões, aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, sob a orientação do Prof. D.<sup>r</sup> José Geraldo Pedrosa.

Os objetivos do estudo são compreender a relação entre as possibilidades e experiências vividas no ambiente da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e os projetos de futuro e horizontes de expectativas dos jovens atendidos pela política de cotas aberta pela Lei n.º 12.711/2012. A finalidade deste trabalho é contribuir para avançar no debate e desenvolvimento de propostas e estratégias institucionais de acolhimento, apoio e orientação de jovens na elaboração de seus projetos de futuro (carreira, profissional), de modo a equalizar as expectativas e possibilidades concretas dos atores envolvidos.

Solicitamos a autorização para participação de seu filho(a) para responder a algumas perguntas por meio de entrevistas e eventualmente de grupos de discussão, bem como também apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, a identidade dos colaboradores será mantida em sigilo. Informamos que essa pesquisa, por abordar a temática de projeto de futuros, pode ocasionar eventualmente algum desconforto relacionado à ansiedade dos jovens durante as entrevistas, em razão das incertezas e

---

<sup>16</sup> Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa do Cefet-MG ou para a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Cefet-MG. Endereço: Av. Amazonas, 5.253, Nova Suíça, Belo Horizonte, MG. CEP: 30.421-169, Telefone: +55 (31) 3319-7000.

Contato com o pesquisador responsável: caso necessite de outras informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador: Aldo Geraldo Simões, Telefone: (37) 9.8803-9825, E-MAIL: [aldogsimoes@gmail.com](mailto:aldogsimoes@gmail.com).

inseguranças comuns a esta fase da vida. Caso isto venha a ocorrer, porém, faremos a interrupção imediata da entrevista e encaminharemos e acompanharemos seu filho(a) ao setor psicossocial que a escola dispõe para que tenha o atendimento necessário para seu restabelecimento emocional.

Esclarecemos que a participação do aluno menor de idade, do qual é responsável, é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou concordar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não autorizar a participação dele(a) neste estudo, ou resolver a qualquer momento desistir de autorizar a participação, não sofrerá nenhum constrangimento, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura do (a) pesquisador(a) responsável

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG n.º \_\_\_\_\_, responsável legal por *(nome do menor)*  
 \_\_\_\_\_,  
 nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, declaro ter sido informado (a) dos objetivos, procedimentos e riscos decorrentes deste estudo e autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa: “Projeto de futuro de jovens da educação profissional técnica de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica atendidos pela Lei n.º 12.711/2012 (Lei das Cotas)”. Também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Estou ciente que receberei uma via deste documento.

Divinópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do participante ou responsável legal

**APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale)****TERMO DE ASSENTIMENTO<sup>17</sup>  
(no caso de alunos menores de 18 anos)**

Prezado(a) Aluno(a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Projeto de futuro de jovens da educação profissional técnica de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica atendidos pela Lei n.º 12.711/2012 (Lei das Cotas)”**. Neste estudo pretendemos compreender a relação entre as possibilidades e experiências vividas no ambiente da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e os projetos de futuro e horizontes de expectativas dos jovens atendidos pela política de cotas aberta pela Lei n.º 12.711/2012. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é contribuir para avançar no debate e desenvolvimento de propostas e estratégias institucionais de acolhimento, apoio e orientação de jovens na elaboração de seus projetos de futuro (carreira, profissional), de modo a equalizar as expectativas e possibilidades concretas dos atores envolvidos.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistas e eventualmente grupo de discussão sobre o tema da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, contar uma história ou experiência etc. Todavia, por abordar a

---

<sup>17</sup> Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa do Cefet-MG ou para a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Cefet-MG. Endereço: Av. Amazonas, 5.253, Nova Suíça, Belo Horizonte, MG. CEP: 30.421-169, Telefone: +55 (31) 3319-7000.

Contato com o pesquisador responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador: Aldo Geraldo Simões, Telefone: (37) 9.8803-9825, E-MAIL: [aldogsimoes@gmail.com](mailto:aldogsimoes@gmail.com).

temática de projeto de futuros, pode ocasionar eventualmente alguma ansiedade durante as entrevistas, em razão das incertezas e inseguranças comuns a esta fase da vida. Caso isto venha a ocorrer, porém, faremos a interrupção imediata da entrevista e, se necessário, você será encaminhado(a) ao setor psicossocial de que a escola dispõe.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e foi-me dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de deixar-me participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desta pesquisa e também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Estou ciente de que receberei uma via deste documento.

Divinópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

CENTRO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
DE MINAS GERAIS -



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROJETO DE FUTURO DE JOVENS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA ATENDIDOS PELA LEI 12.711/2012 (LEI DAS COTAS)

**Pesquisador:** ALDO GERALDO SIMOES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 94268418.6.0000.8507

**Instituição Proponente:** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.855.541

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto insere-se na linha de pesquisa Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas do Programa de Pósgraduação

– Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. Dentro da temática das políticas públicas de inclusão social, pretende-se investigar quais são os projetos de futuro ou horizontes de expectativas de jovens estudantes da EPTNM beneficiados pela política de reserva de vaga aberta pela Lei 12.711/2012 e de que maneira esses projetos e horizontes estão relacionados com as possibilidades e experiências vividas no ambiente da Rede Federal da Educação Profissional Científica e Tecnológica - RFEPCT. O projeto está constituído em sete partes. A primeira é dedicada a Introdução (1), onde são apresentadas as políticas públicas de inclusão social, suas origens e desenvolvimento histórico em diferentes países; as perspectivas e concepções das ações afirmativas e discriminação positiva no contexto brasileiro; bem como as controvérsias iniciadas com a abertura da lei 12.711/2012 que trata da reserva de vagas na Educação Pública Federal. A seguir são apresentadas informações relativas à Revisão de literatura e Justificativa (2), antes da apresentação da questão da pesquisa na parte identificada como Problema de pesquisa (3). Na parte relativa aos Objetivos (4) tem-se o Objetivo Geral (4.1), onde se descreveu o norte da pesquisa, sua meta: a relação entre o campo de possibilidades e os

**Endereço:** Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça

**Bairro:** NOVA SUISSA

**CEP:** 30.421-169

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3319-7021

**E-mail:** cep@dppg.cefetmg.br

**CENTRO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
DE MINAS GERAIS -**



Continuação do Parecer: 2.855.541

projetos de futuro de jovens. Na sequência, com relação direta com a parte anterior, são apresentados os Objetivos Específicos (4.2), onde são sinalizadas as vias secundárias ou etapas a serem realizadas no sentido de pavimentarem o percurso rumo a meta da pesquisa. No Método (5), apresentam-se 03 subdivisões que realizam uma panorâmica da estratégia, do como a pesquisa será realizada e sobre quais referenciais se apoia para interpretar os fenômenos, sendo elas: o Referencial Teórico (5.1), o Locus e o sujeito da pesquisa (5.2), a Técnica de coleta e análise dos dados (5.3). Por fim, nas últimas duas partes têm-se o Cronograma (6) e as Referências (7), onde se apresenta o planejamento cronológico para realização das ações da pesquisa e na sequência todas as referências bibliográficas e documentais utilizadas na construção do projeto.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender a relação entre as possibilidades e experiências vividas no ambiente da RFEPT e os projetos de futuro e horizontes de expectativas dos jovens atendidos pela política de cotas aberta pela Lei 12.711/2012;

Identificar a extensão (curto, médio e longo prazo) e a autoria dos projetos de futuro e do horizonte de expectativas dos jovens que estão na EPTNM da RFEPT por força da política de cotas.

- Aferir fatores condicionantes (intervenientes) na elaboração dos projetos de futuro e do horizonte de expectativas dos referidos jovens.
- Analisar as respostas apuradas à luz das concepções de campo de possibilidades e projetos de futuro (Gilberto Velho) e de espaço de experiência e horizontes de expectativa (Reinhart Koselleck).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador relatou os seguintes riscos e benefícios:

Riscos:

Por abordar a temática de projeto de futuros pode ocasionar eventualmente algum desconforto relacionado a ansiedade dos jovens durante as entrevistas, devido às incertezas e inseguranças comuns a esta fase da vida. Porém caso isto venha a ocorrer, faremos a interrupção imediata da entrevista e encaminharemos e acompanharemos seu filho (a) ao setor psicossocial que a escola dispõe para que tenha o atendimento necessário para seu restabelecimento emocional.

**Endereço:** Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça

**Bairro:** NOVA SUISSA

**CEP:** 30.421-169

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3319-7021

**E-mail:** cep@dppg.cefetmg.br

**CENTRO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
DE MINAS GERAIS -**



Continuação do Parecer: 2.855.541

**Benefícios:**

Avançar no debate e desenvolvimento de propostas e estratégias institucionais de acolhimento, apoio e orientação de jovens na elaboração de seus projetos de futuro (carreira, profissional), de modo a equalizar as expectativas e possibilidades sem desconsiderar desejos e realidades dos atores envolvidos.

Considero pertinentes à pesquisa em questão.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

TALE - alterar o trecho " ... caso isso venha a ocorrer faremos a interrupção imediata da entrevista e encaminharemos e acompanharemos ao setor psicossocial que a escola dispõe para que tenha o atendimento necessário para seu restabelecimento emocional" para "... caso isso venha a ocorrer faremos a interrupção imediata da entrevista e, se necessário, você será encaminhado ao setor psicossocial de que a escola dispõe".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Por ser pesquisa com menores de 18 anos, será solicitada autorização escrita do pai, mãe ou outro responsável. O TCLE se apresenta dentro do esperado para a pesquisa em questão.

**Recomendações:**

Assegure-se que as entrevistas serão realizadas durante o período em que o serviço psicossocial esteja disponível.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado com a recomendação descrita no parecer.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado com a recomendação descrita no parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	aldo_simoes_curriculo.pdf	24/07/2018 14:29:12	MARIA LUIZA CAMPOS OLIVEIRA	Aceito
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	20/07/2018		Aceito

**Endereço:** Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça

**Bairro:** NOVA SUISSA

**CEP:** 30.421-169

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3319-7021

**E-mail:** cep@dppg.cefetmg.br

**CENTRO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
DE MINAS GERAIS -**



Continuação do Parecer: 2.855.541

Básicas do Projeto	ETO_1065595.pdf	10:36:05		Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.docx	20/07/2018 10:15:14	ALDO GERALDO SIMOES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_atualizado.docx	17/07/2018 11:42:24	ALDO GERALDO SIMOES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.doc	17/07/2018 11:18:09	ALDO GERALDO SIMOES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/07/2018 11:02:15	ALDO GERALDO SIMOES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/07/2018 10:59:29	ALDO GERALDO SIMOES	Aceito
Outros	Parecer_colegiado_curso.pdf	04/07/2018 11:52:41	ALDO GERALDO SIMOES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	29/03/2018 09:52:15	ALDO GERALDO SIMOES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 30 de Agosto de 2018

\_\_\_\_\_  
Assinado por:  
**DANIELLE MARRA DE FREITAS SILVA AZEVEDO**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Amazonas, 5253, Nova Suíça

**Bairro:** NOVA SUISSA

**CEP:** 30.421-189

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3319-7021

**E-mail:** cep@dppg.cefetmg.br