

Latências e potências nas histórias de vida de estudantes da região periférica de Alvorada/RS

*Latencies and powers in the life histories of students
from the peripheral region of Alvorada/RS*

*Latencias y potencias en las historias de vida de
estudiantes de la región periférica de Alvorada/RS*

Natálie dos Reis Rodrigues^I

Jaqueline Moll^{II}

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as trajetórias de vida e de escolarização de jovens periféricos e multirrepetentes de uma escola de Alvorada/RS. O contexto do estudo foi a escola estadual de educação básica (EEEB) Gentil Viegas Cardoso, e os participantes eram seis ex-estudantes da referida escola que participaram do programa de correção de fluxo Trajetórias Criativas. Como instrumento, foi utilizada uma entrevista semiestruturada. A análise das histórias de vida dos entrevistados sugere que, apesar das singularidades, elas têm em comum a negligência do poder público. As situações de vulnerabilidade social dificultaram o processo educativo, porém mesmo aqueles que possuíam condições econômicas e familiares estáveis fracassaram na escola. Conclui-se que as trajetórias são únicas e dependem de diversos fatores que favorecem ou dificultam o sucesso. Entretanto, a forma de violência e abandono presente em todos os relatos é a sofrida em decorrência do sistema escolar, denunciando o próprio sistema como causador de tal fracasso.

Palavras-chave: Histórias de Vida. Fracasso Escolar. Jovem Periférico. Trajetórias Criativas. Sistema Educacional.

ABSTRACT

This research aims to understand the life and schooling trajectories of peripheral and multi-repeating young students from a school in Alvorada/RS. The context of the study was the basic education state school (EEEB) Gentil Viegas Cardoso, and the participants were six former students from that school who participated in the Trajetórias Criativas flow correction program. As an instrument, a semi-structured interview was used. The analysis of the interviewees' life stories suggests that, despite their singularities, they have the negligence of public authorities in common. Situations of social vulnerability made the educational process difficult, but even those students who had stable economic and family conditions

^IPrefeitura de Cachoeirinha, Cachoeirinha, RS, Brasil. E-mail: natyreisrodrigues@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5303-6686>

^{II}Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

failed at school. It is concluded that the trajectories are unique and depend on several factors that favor or hinder success. However, the form of violence and abandonment present in all reports is that suffered as a consequence of the school system, denouncing the system itself as causing such failure.

Keywords: Life Stories. School Failure. Peripheral Youth. Creative Trajectories. Educational System.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender las trayectorias de vida y de escolarización de jóvenes periféricos y multirepetitivos de una escuela de Alvorada/RS. El contexto del estudio es la EEEB Gentil Viegas Cardoso y los participantes son seis exalumnos de esa escuela que participaron del programa de corrección de flujo Trajetórias Criativas. Como instrumento se utilizó una entrevista semiestructurada. El análisis de las historias de vida de los entrevistados sugiere que, a pesar de sus singularidades, tienen en común la negligencia de las autoridades públicas. Situaciones de vulnerabilidad social dificultaron el proceso educativo, sin embargo, incluso quienes tenían condiciones económicas y familiares estables fracasaron en la escuela. Se concluye que las trayectorias son únicas y dependen de varios factores que favorecen o dificultan el éxito. Sin embargo, la forma de violencia y abandono presente en todos los informes es la que sufre el sistema escolar, denunciando que el propio sistema es el causante de dicho fracaso.

Palabras clave: Historias de Vida. Fracaso Escolar. Jóvenes Periféricos. Trayectorias Creativas. Sistema Educacional.

INTRODUÇÃO

O povo periférico é historicamente silenciado e violentado. Ampliar a voz de jovens que fazem parte desse contexto é uma escolha metodológica capaz de desvendar não só trajetórias de vida únicas, como o que há em comum entre elas.

A própria maneira de pensar o diálogo entre o individual e o contexto sociocultural ganha novos contornos, pois o pesquisador, ao debruçar-se sobre os dados obtidos no contexto das narrativas dos sujeitos, se depara com o desafio de compreender tais histórias não apenas a partir de suas especificidades, mas também levando em conta o que há de “compartilhado” com as histórias de outros sujeitos (Burnier *et al.*, 2007, p. 346).

Compreender o que de fato configura uma classe social e os limites que ela impõe é fundamental para refutar o discurso mentiroso e cruel da meritocracia:

Afinal, sem que se reconstrua a pré-história de classe de cada um de nós, temos apenas indivíduos competindo em condições de igualdade pelos bens e recursos escassos em disputa na sociedade. Tudo muito merecido e justo. Sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo (Souza, 2019, p. 91).

O contexto de vulnerabilidade, apesar de não ser determinante, pode colaborar para o baixo rendimento escolar, defasagem idade/ano de escolaridade e evasão (Brasil, 2009). Souza (2019) destaca que o sucesso ou o fracasso na vida dependem do acesso privilegiado ou não a três tipos de

capitais: capital econômico: poder aquisitivo que alguém possui; capital cultural: incorporação pelo indivíduo de conhecimento útil ou de prestígio; capital social de relações pessoais: relações pessoais pautadas pelo interesse e/ou pela afetividade e que representam alguma vantagem na competição pelos recursos escassos para quem as possui. É preciso considerar o acesso a todos os tipos de capitais para compreender de forma aprofundada o fenômeno da desigualdade.

Com referência ao papel da educação perante a desigualdade social, o documento elaborado pelo Ministério da Educação afirma que:

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. [...] Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas (Brasil, 2009, p. 10).

Com isso, o contexto da pesquisa envolve estudantes de uma escola pública estadual de Alvorada/RS. O município é considerado o mais violento da região metropolitana de Porto Alegre e foi avaliado como o sexto mais violento do Brasil em 2017 (Ipea; FBSP, 2019). A escola em questão é uma das maiores do estado e demonstrou grandes índices de estudantes defasados com relação à idade e ano de escolaridade. Por isso, foi convidada a participar como uma das pioneiras do Programa Trajetórias Criativas (TC), cujo objetivo era reconstruir a relação do jovem multirrepetente com a aprendizagem e com a escola e, assim, promovê-lo ao ensino médio (Brasil, 2014).

Tal programa surgiu de uma parceria entre o Ministério da Educação e os professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e foi transformado em uma política pública do estado do RS (apesar de ter sido extinto pelo governo do estado em 2019). Seu objetivo era o de promover ao ensino médio estudantes multirrepetentes retidos no ensino fundamental por meio de uma metodologia diferenciada que visava à promoção de autoria, autonomia, protagonismo e criatividade dos envolvidos.

A proposta metodológica foi criada com base em uma lógica diferente do ensino tradicional. Os autores sugerem cinco trajetórias — que são propostas pedagógicas abertas e adaptáveis ao contexto de cada escola —, mas sinalizam que os professores e estudantes também podem criar as suas próprias. Os conteúdos trabalhados nessas trajetórias surgem de uma atividade desencadeadora, e todos os componentes curriculares abordam o mesmo assunto em aula. Além dos componentes curriculares comuns, sua grade curricular possui iniciação científica — com a escolha do tema de interesse do estudante — e atividades interdisciplinares — momentos em que dois ou mais professores se unem para explorar algum assunto em aula juntos.

Os docentes possuem menor quantidade de turmas com a mesma carga horária do ensino regular, o que possibilita um conhecimento mais aprofundado sobre os estudantes com quem interagem e tempo para qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, existem reuniões de planejamento semanais para que o grupo docente possa interagir, criar e avaliar o andamento das aulas.

Existe também uma parceria de trabalho entre universidade, rede de ensino, escola, famílias e estudantes em que cada parte se torna corresponsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas. A adesão é livre e voluntária e os estudantes permanecem entre um e três anos no programa.

Compreendendo as características gerais do contexto dos participantes e a estrutura opressora que atua sobre eles, as proposições teóricas elencadas aqui são: o fracasso escolar no Brasil é

pensado, construído, planejado e estruturado pelas políticas educacionais brasileiras; a reprovação no Brasil é um mecanismo de seleção social; há uma relação entre o fracasso e o mapa da violência no Brasil; grande parte dos jovens que são assassinados no país tem a mesma cor de pele e a mesma classe social.

A fim de discutir essas ideias com base no relato dos entrevistados, definiu-se o seguinte objetivo de pesquisa: conhecer as trajetórias de vida e, conseqüentemente, de escolarização de jovens periféricos e multirrepetentes de uma escola de Alvorada/RS.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é parte de uma tese de doutorado realizada como pré-requisito para a obtenção do título de doutora em educação em ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que investiga as histórias de vida de jovens da periferia marcadas pelo fracasso escolar.

Esta investigação caracteriza-se como qualitativa, fazendo uso de um estudo de casos múltiplos (Yin, 2015), no qual cada estudante entrevistado é um caso. O contexto da pesquisa foi a Escola Estadual de Educação Básica (EEEB) Professor Gentil Viegas Cardoso, localizada no município de Alvorada/RS. Os participantes do estudo foram seis jovens ex-estudantes da referida instituição escolar e que participaram do Programa TC entre 2011 e 2019.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, e a coleta de dados foi realizada de dezembro de 2022 a junho de 2023. Os resultados foram analisados, sistematizados e transformados em narrativas sobre a história de vida de cada um, baseando-se nas narrativas de Patto (1993) e Souza (2018).

Quanto aos procedimentos e cuidados éticos, o presente trabalho seguiu as orientações da resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa. O sigilo da identidade dos participantes é assegurado por meio de nomes fictícios e da supressão de qualquer outra informação que possa identificar o entrevistado. Os nomes escolhidos são uma homenagem póstuma a grandes personalidades brasileiras que inspiram o trabalho na educação e a luta por equidade, na respectiva ordem em que aparecem no texto: Milton (Milton Santos), Carolina (Carolina Maria de Jesus), Abdias (Abdias Nascimento), Anísio (Anísio Teixeira), Maria (Maria Nilde Mascellani) e Paulo (Paulo Freire).

Os resultados descrevem as trajetórias de vida de cada um dos participantes, totalizando seis narrativas. O texto foi organizado iniciando-se pelo período gestacional e primeira infância, ambiente familiar, condições de acesso à cultura e situação econômica; passando-se pela trajetória escolar, a adesão ao TC e a ascensão ao ensino médio; até chegar às atividades desenvolvidas no presente e os planos futuros.

A HISTÓRIA DE MILTON

Milton é um homem negro de 25 anos, o mais velho entre os entrevistados. Fruto de uma relação entre primos, ele relata que, apesar dos riscos genéticos, a sua gestação foi planejada e o seu nascimento foi tranquilo. Os pais eram casados e sua infância foi muito tranquila. Morava com os pais e a irmã, cinco anos mais velha. A mãe, professora, sempre o incentivou e pagava escolinha para ele jogar futebol, algo que ele adorava. Moravam em uma boa casa, na qual cada filho tinha o seu quarto em um bairro relativamente tranquilo chamado Algarve, em Alvorada. Uma vez, ele foi assaltado a caminho da escola, mas foi o único episódio de violência que sofreu no bairro.

Com relação à vida escolar, passou por três escolas. Na primeira, teve problemas de relacionamento com os colegas que caçoavam dele em função de problemas de fala, para os quais, aliás, fez tratamento fonoaudiológico por dois anos. Ele ficava retraído e não conseguia evoluir. Com isso, reprovou pela primeira vez na quarta série.

Chegou à escola Gentil na quinta série, com 12/13 anos. Era um período conturbado, pois a escola estava em reforma, e essa instabilidade de alguma forma o atingiu. Já no primeiro dia, teve um conflito com um colega que os fez irem para a direção. O motivo da briga foi um apelido que depreciava os traços do rosto de Milton. “Eu tenho um apelido. O pessoal me conhece como ‘nego beijo.’ Inclusive, foi ele que começou a falar ‘negão beijudo’ e eu não gostava.”

Na sexta série ocorreu uma nova reprovação, cujo motivo ele não sabe dizer. Na sétima série ele iria reprovar novamente, mas, no meio do ano letivo, foi convidado a participar de um programa para alunos em defasagem: o TC. Foi o primeiro ano de funcionamento do TC na escola e, portanto, era algo novo para todos. Dessa maneira, houve um período de adaptação para escola, professores, estudantes e famílias. Inicialmente, ele não queria participar porque teria que afastar-se dos colegas de sua turma original; mas sua mãe insistiu e disse para ele aceitar a participação porque daria certo.

Aliás, a mãe sempre foi a grande incentivadora dos estudos. Ele tinha muitos livros em casa à sua disposição. Nas reprovações, ela o colocava de “castigo:” “Sem Play [Station]. O ano todo sem Play. Como eu gostava muito de jogar bola, ela começou a me tirar: ‘Se tu for bem, a gente vai lá e vai fazer de novo. Se tu não for, tu vai focar mais um ano na escola.’”

Ademais, sua relação com o futebol aconteceu desde cedo. Ele passou por várias escolinhas e times. Tinha o sonho de ser jogador, como a maioria dos meninos de sua época, mas, infelizmente, não foi possível concretizá-lo.

Em seu segundo ano de participação no TC, sua mãe faleceu de aneurisma. O pai casou-se depois de um tempo, e ele tinha uma boa relação com a madrasta. Todavia, o falecimento da mãe abalou-o muito e refletiu-se nos estudos. Hoje ele aponta que, se pudesse, mudaria o tema do trabalho de iniciação científica, que à época foi o futebol, e falaria sobre sua mãe.

Guerreira, né. Nunca deixou faltar nada pra nós. Do jeitinho dela, ela fazia todas as minhas vontades. Sempre fui apegado a ela. Sempre fui grudadinho. Fechou a escola lá, e ela se virou. Teria que renovar a pedagogia, algo assim, e ela não fez. Aí, começou a correr atrás de emprego, fazer faxina.

O diferencial para que ele não desistisse de estudar nesse período difícil foi o afeto dos professores:

E quando aconteceu com a mãe, eu fiquei fechadão. [...] Eu não queria nem vir mais pro colégio. Teve um dia em que eu estava na praça ali em cima, eu e um amigo que também fez o Trajetórias, a gente estava ali viajando. Aí, passou a professora “R” e disse “O que está fazendo aí, guri?” Ela já me chamou pra me xingar porque estava matando aula. Eu “ah, professora, não estou com vontade de ir pra aula.” “O que aconteceu?” eu falei pra ela o que tinha acontecido. Ela me trouxe pro colégio, conversou comigo, os professores todos conversaram comigo, não me deixaram desistir. E sempre foram muito meus amigos.

Foi considerado destaque entre as turmas TC da escola a época e escolhido para representar a escola em um Seminário para Jovens em Brasília. O evento contava com palestras interativas e atividades para jovens de diferentes partes do país com todas as despesas custeadas. Ele acredita que foi selecionado em função de sua mudança de postura, pois estava se relacionando bem com os demais colegas, dedicando-se às atividades, “fazendo tudo direitinho.” Foi uma oportunidade tão intensa que ele ligou para a família e disse que ficaria morando lá.

Milton, que antes se sentia excluído, passou a compreender o que era ensinado e, depois de avançar para o ensino médio, não sentiu dificuldade e nunca mais reprovou. No entanto, o desfecho

poderia ter sido diferente, pois ele acredita que teria evadido se não tivesse sido acolhido pelo corpo docente do TC: “Teria. Nunca fui uma pessoa ruim, acredito. Só que eu era muito apegado [à mãe]... E aqui eles não me deixaram ficar perdido, sempre me acolheram, incansavelmente.”

Na sequência da entrevista, ele conta que o pai faleceu em 2021 de COVID-19, pois tinha comorbidades e, mesmo fazendo tratamento pelo plano de saúde, não resistiu à espera pela vacina, que foi oferecida cerca de dois meses após o seu falecimento. Ele, funcionário público aposentado, estava trabalhando como motorista de aplicativo e não “quis” (ou não pôde?) parar na época da pandemia.

Hoje, Milton dá muito valor à família. Trabalha com carteira assinada como eletricista de rede, pois fez o curso de eletricista predial no período em que serviu ao Exército. Ao sair do Exército, trabalhou como motorista de aplicativo por um período. Ele acha o curso de educação física interessante, mas não pretende ingressar em um curso superior. Seus esforços estão voltados para a reforma e ampliação da casa que o pai deixou de herança, pois quer morar com a esposa, as duas enteadas e o filho ou filha que pretendem ter.

A HISTÓRIA DE CAROLINA

Carolina é uma jovem negra de 19 anos. Morou praticamente a vida toda no mesmo local, próximo à escola. Quando sua mãe tinha 21 anos, foi surpreendida pela descoberta da gravidez somente em torno dos seis meses de gestação. Foi um susto. Ela é a única filha de sua mãe. Seu pai, que foi embora de casa quando ela tinha dois anos, tem outro filho mais jovem que Carolina.

Com o abandono do pai, ela foi criada pela mãe, pela avó, pela tia e pelo tio. Todos da família contribuíam nas despesas da casa: a avó, além de cuidar dela, fazia faxinas; o tio trabalhava em um hotel e a tia em uma clínica; a mãe trabalhava em uma loja de vestuário como vendedora, mas também já foi entregadora de encomendas. Atualmente, a mãe está recebendo auxílio pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), mas precisa fazer trabalho extra como manicure para melhorar as condições de vida da família.

Assumindo sozinha a responsabilidade da criação de Carolina, apesar do auxílio da família, a mãe esforçou-se muito para suprir todas as necessidades da filha, conforme relato:

A minha mãe batalhou muito pra me criar. Inclusive pra eu não sentir falta dele [o pai]. Porque a parte paterna faz muita diferença. [...] foi bastante difícil, num período da minha vida eu entrei em depressão. [...] Eu ainda corria atrás dele pra ter atenção dele, sabe? Mas aí eu fui crescendo e amadurecendo, fui percebendo que aquilo não valia a pena.

A depressão enfrentada por Carolina, aparentemente, foi desencadeada pela incompreensão do abandono afetivo do pai. Além disso, o pai pouco contribuiu financeiramente para os gastos da filha ao longo da vida. Enviava algum dinheiro “quando dava uma luz nele...” Recentemente, estava ajudando a pagar um curso para a filha, mas deixou de fazê-lo porque ela completou a maioridade. Sem condições financeiras para pagar a mensalidade sem o auxílio financeiro do pai, Carolina precisou parar de fazer o curso.

Sua jornada escolar iniciou de forma conturbada. Por ser uma menina tímida, tinha dificuldade em fazer amizades. As professoras perceberam a dificuldade de aprendizagem, sinalizaram para a família e, assim, se descobriu o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e também a ansiedade. Ela fez tratamento medicamentoso por um período, assim como acompanhamento psicológico, que pretende retomar assim que possível.

Carolina conta que os professores adotavam algumas medidas flexíveis com ela em decorrência do TDAH e da ansiedade:

É, os professores davam sempre mais um tempo pra eu estudar pras provas. Quando eu não conseguia fazer a prova eu ficava muito nervosa. Então vinha aquela coisa, eu fiz, “estudei bastante pra não conseguir fazer a prova!”

Ainda, ela tinha aulas de reforço na escola e ajuda psicológica quando necessitava, como no caso da época em que sofreu *bullying*. Apesar dessa ajuda importante, ela afirma que muitos professores viam o que acontecia e nada faziam para conter as agressões verbais. Até chamaram o colega que iniciava os conflitos (e incentivou outros a fazerem o mesmo) para conversar, mas não resolveu o problema. Conforme Carolina, o motivo das agressões verbais era:

porque eu era “a” alta da escola e eu era gordinha. Daí eles me chamavam de tudo que é coisa. E também eu era aquela criança, eu era aquela adolescente, pré-adolescente, que eu não gostava muito daquelas brincadeiras. Eu ficava era mais quieta no meu canto.

Com relação às reprovações, elas ocorreram em duas oportunidades: no terceiro e no sexto ano do ensino fundamental. No terceiro, ela tinha dificuldades de leitura e escrita e a mãe solicitou que ela reprovasse, pois acreditava que ela não estava preparada para avançar:

Ela foi até na Secretaria da Educação conversar, explicar o porquê. Levou o papel do médico explicando por que eu tinha que reprovar porque eu não sabia ler muito bem e nem escrever. Até foi melhor porque eu fui, eu evolui bastante na escrita, na leitura.

Já a reprovação no sexto ano aconteceu porque ela estava desmotivada para ir à aula em função do *bullying* que sofria. Faltava muito à aula e, quando ia, não fazia os trabalhos solicitados pelos professores.

A mãe, que estudou até completar o ensino médio, é a grande incentivadora da vida escolar de Carolina, auxiliando-a nos temas de casa e trazendo atividades extras para a filha. Contudo, a relação entre mãe e filha foi conturbada desde a infância:

Eu e minha mãe, a gente brigava bastante. Por conta que eu era uma pré-adolescente rebelde, né? Então eu queria fazer certas coisas que ela não deixava, daí eu não entendia o porquê e ficava questionando ela, daí a gente acabava brigando, sabe? [...] E inclusive por conta do meu pai também. Eu falava que eu queria morar com ele e daí ela falava que não tinha como porque ele me abandonou. Teve uma época também que ela foi embora... Foi embora, não... Ela recebeu uma proposta de emprego. Ela foi pra Santa Catarina e isso mexeu bastante comigo. Isso me deixou bastante revoltada.

A menina, que já tinha sido abandonada pelo pai, vê a mãe indo morar em outro estado e deixando-a “para trás.” Todas essas questões familiares afetaram emocionalmente Carolina, e isso, conseqüentemente, refletiu-se na vida escolar. Com relação a outro tema pertinente de ser debatido, o racismo, Carolina diz nunca ter sofrido, mas lembra de um episódio específico que ocorreu também na escola:

Eu nunca sofri racismo, sabe? Mas, no quarto ano, [...] eu chorei por conta que um coleguinha fez *bullying* com a minha cor. Eu não sei se... eu não entendia muito bem, eu não sei se isso foi um racismo ou, sei lá, uma brincadeira, mas daí eu comecei a chorar. Eu falei pra minha professora que eu não queria ser negra, que eu queria

ser branca. Até tocando nesse assunto, eu acho até que foi um racismo, mas como era criança, eu não entendia muito. Então só foi esse o único momento, depois o resto... [...] Sim, me aceito, do jeito que eu sou, porque a gente tem que se aceitar. Não tem o que fazer.

Mesmo com todas as dificuldades na escola, Carolina lembra-se dela com carinho:

Assim, como a escola foi um dos momentos que foram importantes na minha vida, eu vou dizer que foi incrível. Porque eu tive bastante coisas legais, sabe? Eu fui pra passeios. Fui pro zoológico, a primeira vez eu fui com o colégio, sabe? Pras piscinas também fui com o colégio. Então foram bastante passeios que me ajudaram a evoluir também, a fazer amizade.

Contudo, nem sempre foi assim: “Até eu conhecer o Trajetórias não tem nenhuma lembrança boa. Mas depois que eu entrei pro Trajetórias, tive bastante lembrança boa.” O TC foi um divisor de águas na vida dela, que permaneceu dois anos no programa. Depois, seguiu para o ensino médio e concluiu-o sem nenhuma reprovação.

Hoje, ela cuida da avó que tem Alzheimer e faz cursos gratuitos com temas que lhe interessam. Apesar das dificuldades de conseguir um emprego e das questões financeiras que a impedem momentaneamente de realizar seus sonhos, Carolina não gostaria de mudar nada em sua vida, pois:

eu estou tipo descobrindo forças em mim que eu nem sabia que eu tinha pra conquistar as coisas. Pra conquistar curso, trabalho, pra correr atrás. Então, hoje em dia eu estou uma pessoa melhor que antigamente, digamos na minha infância e na minha pré-adolescência.

A menina introspectiva que tinha dificuldade na escola e tentou suicídio em duas oportunidades tornou-se muito mais comunicativa, alimenta sonhos de continuação dos estudos, demonstra interesse por várias áreas, como fotografia, programação e veterinária.

A HISTÓRIA DE ABDIAS

Abdias é um jovem negro de 19 anos com uma trajetória marcada pelas adversidades, principalmente financeiras. Na maior parte de sua vida, morou no mesmo bairro da escola Gentil, localidade que ele considera muito boa, apesar dos assaltos e da criminalidade, pois tem tudo aquilo de que se necessita no entorno: praça, posto de saúde e um mercado que gera muitos empregos.

Quanto à composição familiar, em mais este caso, repete-se o abandono parental. A mãe parou de estudar na quinta série porque engravidou. Abdias, que não sabe nem mesmo o nome de seu pai, cresceu com sua mãe, seu irmão, sua avó e seu tio, que desempenha o papel paterno. A ausência do pai não é sentida, pois ele afirma: “nem precisei dele, porque tive uma família por perto pra me incentivar.”

A vida escolar começou aos seis anos de idade, mas logo no terceiro ano ocorreu a primeira reprovação. A família precisou mudar de cidade em função de dificuldades financeiras, e Abdias não conseguiu frequentar a escola, pois precisou ajudar no orçamento familiar catando latinhas. Já de volta ao município de Alvorada, uma nova reprovação ocorreu no quinto ano, sob as mesmas circunstâncias.

Além da baixa frequência escolar, ele relembra que tinha dificuldades em matemática e português e atribui-as ao fato de estar constantemente preocupado com a família: “Minhas aulas eram excelentes, mas eu sempre ficava pensando ‘como é que está a minha família lá fora?’, aí eu tinha dificuldade.”

As condições de vida de Abdias e sua família explicam sua preocupação. Ele revela situações de escassez de vestimenta, como ter ido de chinelo à escola em dias frios. Também afirma ter vendido bala e paçoca na sinaleira, bem como feito malabarismo. Algumas vezes, não conseguiu dinheiro suficiente nem mesmo para se alimentar. Ao ser questionado sobre como é passar fome, ele responde: “É horrível! Não desejo pra ninguém. Porque é horrível tu ver uma coisa, tu querer comprar e não ter dinheiro.”

Mesmo nessas condições extremas de pobreza, ele não quis ceder a propostas de criminalidade, pois achava que aquilo não era para ele. Preferiu “baixar a cabeça e estudar.” Todavia, a culpa e a vergonha por ser mais velho que os colegas eram presentes na vida dele.

Até que o seu caminho cruzou com o do TC. Ele foi convidado no sexto ano para frequentar as aulas do programa. Ficou um ano, avançou para o ensino médio e não teve mais dificuldades para aprender.

Conforme Abdias, a participação no TC foi revolucionária e impediu o seu envolvimento com atividades ilícitas: “Acho que teria me envolvido com coisas erradas já. O Trajetórias veio e mudou minha vida!” Para ele, o diferencial do Programa é a boa relação com os colegas e os professores, que explicavam a matéria quantas vezes fosse necessário. Os passeios foram a sua parte favorita, principalmente os que envolviam questões de pesquisa, como o Museu de Ciências e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Aliás, suas disciplinas favoritas são ciências e educação física.

O que mais impressiona na história de Abdias é a sua incrível capacidade de resiliência, de não ter desistido mesmo em meio à miséria. Apesar dos percalços, ele encarava seriamente o cotidiano escolar, não ficava brincando durante as aulas e sempre respeitou seus professores. Ele, que nunca teve livros em casa, resolveu ajudar a cuidar da biblioteca da escola: “É, vinha porque queria. Porque aí eu conseguia ler os livros. Se tinha uma palavra que eu não sabia, eu ia lá e escrevia. E sempre gostei de redação também.”

Além disso, sempre que a escola precisa de algo, ele está pronto a ajudar, pois sente muita gratidão ao local que, para ele, sempre significou acolhimento, mesmo nas reprovações, pois os professores sempre deram conselhos. Ele assume sozinho a responsabilidade por ter reprovado, pois não estudou o suficiente e escolheu ir morar em outra cidade com a família para trabalhar em vez de ficar estudando e morando com parentes.

Atualmente, ele trabalha como barbeiro de segunda a sábado. Geralmente, seu horário de trabalho é das 9 às 12h e das 14 às 18h. Em algumas ocasiões, porém, ele permanece até meia-noite se tem muitos clientes para atender. Mesmo que quisesse dedicar-se somente aos estudos, Abdias não poderia, pois seu salário faz muita diferença na vida financeira da família. A mãe não pode trabalhar, pois cuida do irmão autista. O orçamento familiar conta com o salário dele, do tio e da avó, que tem 59 anos e ainda faz faxinas. A questão financeira ainda atrapalha muito seus planos, pois ele teve a oportunidade de ir jogar futebol na Europa e não pôde ir por não ter dinheiro para a passagem de avião.

O menino, que é fruto de uma gravidez solo na adolescência, que já passou fome e que reprovou de ano duas vezes por precisar trabalhar e ajudar financeiramente a família, hoje pensa em ser jogador de futebol ou policial e construir uma família. Para seus futuros filhos, o conselho que ele daria é “estudar bastante, ter bastante objetivos e trabalhar bastante.” Ele ainda não tem certeza se continuará estudando, mas sonha em dar melhores condições de vida para seus familiares.

A HISTÓRIA DE ANÍSIO

Anísio é um jovem branco de 22 anos. Sua gestação foi um pouco complicada porque a mãe teve pré-eclâmpsia, mas no final tudo ocorreu bem. Ela e o pai eram casados e já tinham dois filhos

quando Anísio nasceu. Em função do falecimento de uma tia, duas primas de Anísio foram morar com a família, totalizando cinco crianças e dois adultos.

A casa na qual moravam tinha três quartos: um para o casal, um para as três meninas e um para os dois meninos. Sempre teve suas necessidades básicas atendidas: tinha o que comer, tinha o que vestir, tinha uma casa confortável para morar. O bairro era o Passo do Feijó, mais distante da escola Gentil. Conforme Anísio, a zona é um pouco perigosa, mas sua rua é sem saída, o que trazia maior tranquilidade e possibilidade de convivência para as crianças da vizinhança.

A mãe, professora, sempre trabalhou muito e, por vezes, quem ficava responsável pelos cuidados da casa e dos irmãos era a irmã mais velha, até porque o irmão é pessoa com deficiência (PCD) e precisa de cuidados. O pai, mecânico industrial, completou o ensino fundamental. A mãe era quem cuidava das questões escolares. Já o pai teve papel importante no despertar da curiosidade do menino.

Curiosidade essa que é uma característica de Anísio desde cedo, bem como um pensamento empreendedor. Quando criança, ele construía pipas com taquaras que ele mesmo cortava, fazia casinhas na árvore, confeccionava facas, comprava bolinhas de gude por um valor *x* e revendia por um valor mais alto, oferecia cervejas do pai para as amigas da mãe e cobrava por elas. Mostrava iniciativa para conquistar seu próprio dinheiro, mas o fazia por *hobby*, não porque precisasse trabalhar e contribuir para o orçamento familiar.

Apesar disso, na escola Anísio teve alguns percalços. Inicialmente, estudou na escola Gentil, mas foi transferido para outra unidade mais próxima de casa e não se adaptou muito bem. Acabou reprovando na segunda e na quinta série.

É que, como eu tinha problema na fala, as professoras não tinham muito, como eu posso falar, não me acolheram muito. Deixaram eu me virando sozinho e nas provas de português, essas coisas, era muito difícil pra mim, tinha certas palavras que eu escrevia como eu falava. Daí eu errava muitas coisas e elas nem pra dar um apoio, falar. Mas desde pequeno eu fazia fono.

Ele acredita que a dificuldade na área das linguagens, principalmente no componente curricular português, esteja ligada ao seu transtorno de fala. Ainda na fase adulta, ele demonstra certa dificuldade na pronúncia de algumas palavras, mesmo após tratamento fonoaudiológico.

Outra questão eram as barreiras para fazer amigos, pois ele era muito introspectivo e “o” filho da vice-diretora enérgica, de quem a maioria não gostava e/ou tinha medo. Em alguns momentos, ele sentia que as pessoas se aproximavam por interesse, para obter vantagem pelo fato de ele ser filho de quem é, tornando a missão de construir amizades ainda mais complicada. Outras vezes, ele se sentia protegido pelos professores pelo mesmo motivo.

Entretanto, ao ingressar no TC, o cenário modificou-se. Os professores tratavam a todos de igual maneira. No que se refere à sua dificuldade com a linguagem, ele foi beneficiado, pois a professora de português tinha muito cuidado com os alunos e investia em diferentes meios para otimizar as aulas.

Outro ponto destacado por ele é a proximidade afetiva nutrida entre professores e estudantes. O vínculo gerado foi tão significativo que Anísio chora ao lembrar-se de dois dos professores do TC que, infelizmente, faleceram. Um deles, afetado diretamente pela política pública de precarização da educação adotada pelo governo federal à época: “O Bolsonaro¹ começou a cortar as verbas dos professores e ele começou a entrar em depressão. Ele tentou se matar várias vezes. Até que ele conseguiu se enforcar.”

1 Presidente da República no Brasil de 2019 a 2022.

Ele ainda fala sobre mais uma das professoras, que entrou em depressão no mesmo período. Ele visita-a anualmente para incentivá-la a ficar bem e conserva memórias carinhosas de todos os professores do TC. Apesar do curto tempo de permanência no programa em comparação com toda a sua vida escolar (apenas um ano), foi um período marcante o suficiente para lembrar com carinho e manter contato com alguns professores até hoje.

Infelizmente, Anísio enfrentou dificuldades para a readaptação ao ensino regular no ensino médio, não conseguiu acompanhar os conteúdos por dois anos seguidos e acabou evadindo. Cessou os estudos no primeiro ano do ensino médio para ajudar a família, que comprou um posto de gasolina, e não os retomou mais. Ele não começou a trabalhar por precisar contribuir para o orçamento familiar, mas sim por um desejo pessoal de custear seus próprios gastos. Além disso, usou o fato como desculpa para “fugir” da escola, que ele define em uma palavra: distância.

Ele considera a estabilidade financeira importante, pois:

Na minha cabeça, tem muitas pessoas que dizem que o dinheiro não traz felicidade, mas traz mesmo, traz felicidade. Só não traz amizades verdadeiras. Isso aí que a pessoa tem que separar. O que o dinheiro não traz é saúde também. Te traz o plano de saúde, mas, geralmente, é o que vai te ajudar quando tu precisar. Mas acho que todo mundo tem que ter um objetivo de vida. Se eu ficar rico, não vou ficar sem trabalhar. Vou investir no futuro, pros meus filhos, pros meus netos. Tem que pensar em alcançar. Alcançou? Põe outras etapas.

Atualmente, ele ainda mora com os pais e trabalha no posto de gasolina da família, tendo uma carga laboral intensa. Trabalha de segunda a segunda e teve somente um período de férias nos últimos quatro anos. Seu objetivo no momento é enriquecer e estuda meios para alcançá-lo por meio do mercado financeiro e das criptomoedas. Ele pretende ter um estilo de vida mais confortável e poder viajar.

A HISTÓRIA DE MARIA

Maria é uma mulher branca de 22 anos. Nasceu em Porto Alegre, fruto de uma gravidez tranqüila, a segunda do casal, que já tinha uma filha de dois anos. Os pais divorciaram-se quando ela tinha dois anos de idade, e ela permaneceu morando na cidade por algum tempo.

Quando tinha quatro anos, ela, a mãe e a irmã mudaram-se para Alvorada a fim de morar com a avó. A casa era confortável e tinha três quartos: um para a avó, um para a mãe e outro que ela dividia com a irmã. As quatro eram muito próximas e unidas. Como a mãe trabalhava muito, a avó era a responsável por cuidar delas. Ela e a irmã brincavam muito juntas e se protegiam quando iam visitar o pai, local em que não eram muito bem recebidas.

Essa relação distante com o pai estendeu-se durante toda a vida de Maria e da irmã. Quando crianças, ele não as via com regularidade e, em muitas ocasiões, as meninas ficavam prontas esperando o pai, que não comparecia para buscá-las.

Com relação ao apoio financeiro, ela conta que o pai dava o que tinha e que a mãe nunca cobrou porque não gostava de brigar e porque tinha o apoio dos tios, que supriram tanto as necessidades financeiras quanto o afeto “paterno.” O lugar de pai foi, enfim, ocupado pelo padrasto, que apareceu em sua vida quando ela tinha quatro anos e tratava-a como filha. Passou a conviver também com o filho de outro relacionamento do padrasto, que considera como irmão.

Apesar do carinho que recebeu, ela percebe que a ausência do pai biológico a afetou negativamente, porque seu desejo profundo era que o pai “a enxergasse com outros olhos.” Contudo, prefere não culpá-lo, pois acredita que ele não recebeu muito amor dos próprios pais e, portanto, não pode oferecer aquilo que não teve. Ela opta pelo caminho do perdão.

Quanto à escolaridade dos pais, mãe e padrasto têm curso superior incompleto na área de recursos humanos, e o pai biológico é técnico em enfermagem. A mãe trabalhava na área administrativa de um hospital particular de Porto Alegre. Na sua trajetória escolar, ela recebeu muito apoio do padrasto e, principalmente, da mãe.

Mas eles sempre foram muito ligados nisso, sempre incentivaram muito a gente a estudar, sempre incentivaram a ler bastante. Toda vez que a gente passava de ano, minha mãe dava um livro pra incentivar. Eles sempre foram muito parceiros com essa questão do estudo. Sempre ajudando: “ah, não sei fazer isso aqui,” aí eles iam lá, quando eles não sabiam, eles buscavam a informação pra ver se conseguiam ajudar. Eles eram bem parceiros mesmo.

Mesmo com todo o incentivo, Maria, que estudou desde o segundo ano na escola Gentil, reprovou no oitavo ano por três pontos em matemática. A mãe ficou muito chateada, pois sempre foi presente e cobrou a dedicação da filha aos estudos. Apesar de estar decepcionada, a mãe não brigou com ela, apenas conversou e alertou sobre as consequências de seus atos.

Para Maria, o motivo da reprovação foi uma fase de rebeldia pela qual passou. Ela queria ser igual às outras meninas que não estavam tão preocupadas com os estudos, desejava sentir-se pertencente a um grupo. Sofreu *bullying* no sexto ano por não se adequar à turma. Revela que se sentia excluída, o que pode ter gerado essa necessidade de aprovação dos seus pares, para além do que já é comum nessa faixa etária.

Aparentemente, no entanto, não era somente esse o obstáculo para a aprovação. No decorrer da entrevista, ela citou a dificuldade que sentia em matemática. Em algumas ocasiões, solicitou o auxílio da professora, que sugeriu que ela tentasse resolver as atividades sozinha. O problema é que sua dificuldade era tamanha que ela não sabia nem por onde começar. Realmente precisava da ajuda que lhe foi negada.

Apesar dos percalços, ela define a escola como acolhedora e afirma que as melhores lembranças da vida escolar foram vividas no período em que estudou no TC. No início, ela estava receosa, porque havia muitos boatos entre os estudantes de como era o programa. Com o passar do tempo, ela foi se adaptando e gostando da nova realidade. Recorda com carinho especial do grupo de teatro, no qual encontrou jovens que se sentiam como ela. Formaram uma boa amizade. Por meio das aulas ela foi vencendo a timidez e melhorando a sua expressividade. O grupo apresentou-se, até mesmo, em uma companhia de teatro no centro de Porto Alegre.

A experiência de participar do TC trouxe uma nova perspectiva de Maria sobre si mesma: “Então, o meu sentimento antes era o de exclusão, tanto por parte de outros professores quanto de alunos e, depois do projeto, eu vi que eu era vista como alguém, como uma aluna.” Ela gostou de tudo o que viveu, de todas as aprendizagens e das pessoas que conheceu. Não mudaria nada do TC. Ademais, acredita que, se não tivesse participado, não teria desenvolvido as habilidades de comunicação que possui. A menina, antes retraída, expressou-se impecavelmente durante a entrevista e demonstra muita maturidade quando diz que não mudaria nada em sua vida, pois tudo o que viveu tornou-a quem ela é hoje.

Atualmente, cursa o quarto semestre da faculdade de psicologia, com 100% de bolsa pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Estava trabalhando em uma multinacional chinesa, mas pediu demissão pela cultura machista da empresa. A mãe está ajudando-a financeiramente até que ela consiga outro emprego. Está fazendo curso de inglês e segue estudando psicologia somente porque tem a gratuidade da mensalidade:

uma mensalidade de psicologia é mil reais, e é muito pesado tu pagar mil reais por mês. E eu lembro que, mesmo com a bolsa de 50%, eu faço duas cadeiras que dá

uns 200/300 reais, porque as cinco cadeiras dá R\$ 700,00 ou dá R\$ 900,00 ou dá mais. Não tenho condições de pagar isso aí.

Como projetos futuros, ela pretende se formar em psicologia e cursar neuropsicopedagogia para aprender mais sobre como a criança aprende. Pretende trabalhar com crianças com algum transtorno ou condição que, por vezes, dificulta a aprendizagem na escola, como o TDAH e o autismo. Sua intenção é trabalhar nas escolas e auxiliar crianças que, guardando-se as devidas proporções, tiveram dificuldades para aprender, assim como ela.

A HISTÓRIA DE PAULO

Paulo é um homem pardo de 21 anos. Nasceu e morou até os seis anos de idade com sua mãe, o padrasto e duas irmãs mais velhas em Imbé, no litoral norte gaúcho. A casa era simples, mas foi melhorando com o tempo. A história da família é conturbada, com idas e vindas entre o pai e o padrasto na vida da mãe. Ela teve um primeiro relacionamento com o padrasto que não deu certo. Conheceu o pai de Paulo já com uma filha de um terceiro relacionamento, engravidou da segunda filha e foi embora para “não estragar a vida” do pai, que tinha 20 anos e, na concepção dela, era muito jovem para assumir tal compromisso. Voltou a se relacionar com o padrasto, que era alcoólatra e a agredia.

Sem suportar mais as agressões, a mãe separou-se e teve um novo relacionamento com o pai de sua filha; então, planejaram o nascimento de Paulo. Moraram juntos até o seu primeiro ano de idade. Contudo, a primeira filha do casal não aceitava o pai biológico porque tinha sido criada pelo padrasto. E a mãe, mais uma vez, voltou ao seu antigo relacionamento para não magoar a filha. Nessa ocasião, o padrasto estava em tratamento para o alcoolismo e passou a tratar a mãe melhor, principalmente, quando aos três anos de idade de Paulo, descobriu-se que ela tinha esclerose lateral amiotrófica (ELA).

Excetuando-se as boas memórias, a maior parte das lembranças que ele possui é da mãe deitada em uma cama, porque ela só tinha mobilidade do pescoço para cima. A irmã do meio, que deveria assistir a mãe, maltratava-a para poder sair com as amigas, e Paulo, aos cinco anos, assumiu os cuidados com a mãe muitas vezes. Por essa razão, precisou amadurecer muito cedo.

Aos seis anos, a mãe faleceu, e o menino passou a morar em Porto Alegre com o pai, que, até então, só visitava aos finais de semana. Mesmo com o pouco tempo de convivência com a mãe, ele orgulha-se de contar sua história e lembrar o quanto ela era aguerrida. Apesar de vir de uma família com estabilidade financeira, ela não tinha muito apoio do pai, pois a madrasta não gostava dela, talvez por ser negra como sua mãe. Ela precisou batalhar desde cedo, vendendo lanches, fazendo faxinas, capinando pátios, entre outras atividades, para sustentar as duas filhas que criou praticamente sozinha.

Ao mudar-se para o apartamento do pai, Paulo começou a conviver diariamente com a madrasta e seus dois filhos. E os conflitos da nova configuração familiar repetiam-se de geração em geração. A madrasta batia muito nele e o tratava mal. Ele passou a apresentar revolta em seu comportamento, era muito quieto e pouco sorria.

Com o início da vida escolar, o ciclo de violência só se reforçou. Ele sofreu *bullying* por ser introspectivo, foi agredido repetidamente na escola, ouviu da madrasta que “ninguém apanha de graça” e dos irmãos mais velhos que, “se apanhasse na escola, apanharia deles em casa.” Decidiu então reagir igualmente, com um comportamento violento:

Comecei a me revoltar, comecei a brigar, comecei a ver quando eu brigava e batia em alguém eu tinha respeito, que as pessoas não se passavam mais comigo, que as pessoas me respeitavam um pouco mais. E eu comecei a ver que tudo que eu

ganhava era na base da ameaça, na base da briga ou de humilhar alguém, sabe?
E fui crescendo de uma forma errada.

Passou por duas escolas antes de chegar à escola Gentil, e de uma delas foi expulso por brigar. Ao mudar-se para Alvorada, o menino que não “levava desaforo pra casa” teve que encontrar formas de fugir quando a situação se tornava perigosa demais e ele confrontava-se com mais de um agressor. A solução encontrada foi o *parkour*.² Aprendeu a escalar, pular, correr e transpor obstáculos com maior agilidade. Descobriu-se habilidoso em outros esportes também: handebol, futebol, atletismo. Com completo desinteresse pelas aulas teóricas, ele fugia da sala e ia para a área aberta da escola jogar. Reprovou quatro vezes no sexto ano. Sentia-se burro e envergonhado por não saber algo que os colegas consideravam impossível de errar.

Da mesma maneira, fugia de casa para fazer muay thay e capoeira, que o pai julgava atividades perigosas. Mesmo com o incentivo da irmã, do pai e da madrastra para estudar e com acesso a livros, ele não gostava de ler e estudar. Sua paixão era o movimento. Fez jiu-jítsu na escola com um professor de educação física (EFI) que lecionava no TC.

Tal professor observava-o e decidiu incentivá-lo a praticar esportes de forma sistemática. Com o apoio desse professor, começou a treinar atletismo na Sociedade Ginástica de Porto Alegre (SOGIPA) e a participar dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) representando sua escola. Nos quatro anos em que representou a SOGIPA, ganhou os JERGS, foi para o campeonato brasileiro de atletismo e classificou-se para uma seletiva do mundial na Croácia. Viajou para diversos lugares do Brasil por intermédio do esporte e recebia um salário para dedicar-se aos treinos.

Concomitantemente, ingressou no Programa TC, e foi quando tudo mudou na sua relação com a escola. As aulas eram dinâmicas, divertidas e transmitiam valores para a vida, tanto que “acabava a aula e a gente não queria ir pra casa. E no final do ano a gente queria rodar de propósito pra fazer o Trajetórias de novo.”

O ambiente criado para as aulas do TC colaborou para mudanças de comportamento de estudantes que, assim como Paulo, resolviam os conflitos com o uso da violência. Os que tinham diferenças resolveram-nas pacificamente. Tornou-se um grupo unido que se ajudava mutuamente.

Com a passagem de um ano pelo TC, Paulo avançou do sexto ano do ensino fundamental para o primeiro ano do ensino médio. Contudo, o retorno ao ensino regular trouxe de volta o desinteresse pelas aulas maçantes e culminou em mais uma reprovação. A SOGIPA passou a pagar professores particulares para que ele fizesse somente as provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), e foi assim que ele concluiu o ensino médio. O desejo de ingressar no ensino superior foi despertado no TC e possibilitado pela SOGIPA, que lhe concedeu uma bolsa de estudos. Inspirado e aconselhado por seu professor de EFI do TC, ele escolheu cursar EFI bacharelado.

Assim como os saltos do atletismo, Paulo foi impulsionado pelas adversidades pelas quais passou. Preciso enfrentar o medo do “toque de recolher” do bairro ao chegar tarde dos treinos, suportou lesões em meio a competições sem desistir, porque tinha gana de vencer. O irmão, a quem era muito apegado, foi assassinado aos 26 anos. Na manhã seguinte, mesmo sem dormir, ele fez um dos melhores treinos da vida, segundo seu treinador. Depois de uma briga com a madrastra e sem ter para onde ir, morou durante uma semana na rua: “E assim foi indo. Só que eu evolui muito rápido, essa questão de raiva, de traumas que eu tive, de situações difíceis que eu passei, que sempre quis superar algum trauma que eu tive, sendo melhor.”

2 Esporte que exige força, equilíbrio e resistência para ultrapassar obstáculos usando somente o próprio corpo. Informações disponíveis em: <https://conceito.de/parkour>. Acesso em: 6 abr. 2026.

A determinação é motivada por querer ter a sua própria vida, seu dinheiro, orgulhar o pai e calar a madrastra que disse que ele “nunca seria nada na vida.” Contudo, alguns fatos tiraram Paulo da trilha do sucesso no esporte. A pandemia de COVID-19 impossibilitou os treinos e competições para as quais ele se preparava. Ainda, começou a namorar uma menina com maior condição financeira e sofreu preconceito por parte da família dela por ser pobre. Perdeu o foco nos treinos e começou a faltar. Aos 17 anos, engravidou a menina, descobriu uma traição e separaram-se. A ex-namorada, então, tentou suicídio tomando medicamentos e sofreu um aborto.

O menino, que foi atendido por vários psicólogos e se autodenominava transtornado emocionalmente por não saber o que era ter uma família, recebeu o afeto e o reconhecimento de que tanto precisava por parte de seus professores. Uma relação de carinho que se perpetua: “A professora ‘X’ me manda mensagem, professor ‘Y’ também, todos os anos quando chega na data de alguma coisa que a gente conquistou junto eles compartilham no Facebook e me marcam. A gente se ama!”

Atualmente, ele mora com uma família de amigos e está tentando estabilizar-se financeiramente. Situações da vida e a sua curiosidade o levaram a aprender a falar um pouco de quatro idiomas — inglês, espanhol, francês e italiano — que pretende continuar estudando. Trabalha como *barman* e garçom, mas já teve diversas funções no restaurante. Percebe que utiliza os aprendizados do TC em seu cotidiano de trabalho. Faz planos de retomar a faculdade de EFI, que precisou suspender por não ter mais a bolsa de atleta. Pretende também fazer curso para tornar-se oficial do Exército Brasileiro. Lamenta o fato de não ter seguido a carreira de atleta, mas espera poder ajudar alguém, assim como, um dia, seu professor de EFI o ajudou.

HISTÓRIAS DE VIDA E HISTÓRIAS DE ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

Com base na narrativa das seis histórias de vida é possível considerar diversas questões pertinentes. Iniciam-se as reflexões com as características da composição familiar dos entrevistados. Três dos participantes relatam o abandono paterno. Abdias nem sequer sabe o nome de seu pai. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2009 demonstraram que 17,4% das famílias brasileiras eram regidas por mães solo. Aragaki (2019) afirma, em sua reportagem, que esse número correspondia a 11,6 milhões de famílias. Ainda, na ocasião, 5,5 milhões de brasileiros não possuíam registro paterno na certidão de nascimento. A jornalista entrevistou a professora de psicologia da Universidade Federal de São Paulo Belinda Mandelbaum, que aponta três formas de abandono parental: material, intelectual ou afetivo.

As duas primeiras formas de abandono citadas são previstas no código penal. A última, o abandono afetivo, conta com algumas decisões do Superior Tribunal de Justiça (STJ) no sentido de conceder indenização por entender que ele descumpra o dever legal de cuidado, criação, educação e companhia, previsto implicitamente na Constituição Federal de 1988 (Aragaki, 2019).

Em nenhum dos casos relatados nesta pesquisa os pais foram acionados nos termos legais por sua ausência. Pelo contrário, algumas mães até isentam a responsabilidade dos pais, numa espécie de infantilização masculina — talvez pelo desconhecimento dos direitos referentes a esse assunto, mas, provavelmente pelo reflexo de uma sociedade patriarcal que, como aponta a reportagem de Aragaki (2019), coloca a mulher na exclusiva posição de cuidado dos filhos. A diferença de responsabilidade parental é tamanha entre os gêneros que o censo do IBGE traz a categoria “mulher sem cônjuge e com filhos” e não possui uma categoria “homens sem cônjuge e com filhos.”

Outro dado do presente artigo que reforça as consequências do patriarcado é o fato de a mãe ser apontada como a principal responsável pela supervisão e auxílio nos estudos mesmo nas famílias em que ambos os pais convivem com a criança. As expectativas criadas para as funções de cada membro da família revelam mais uma vez a sobrecarga imposta à mulher.

Com isso, destaca-se que a relevância de uma rede de apoio para a criação de filhos é inquestionável e que as novas configurações familiares contam com o auxílio de avós, de tios, de padrastos e de irmãos, como alguns dos sujeitos da pesquisa relatam. A ausência paterna é suprida (talvez em parte) por outro membro familiar.

Com referência ao orçamento familiar, Abdias, Carolina e Paulo mencionam que alguém da família ou eles mesmos recorrem ao trabalho informal para se manter. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo IBGE em 2022 (*apud* Estatísticas Sociais, 2022a), a taxa de informalidade no mercado de trabalho foi de 39,1%, o que corresponde a 39 milhões de brasileiros. Já a taxa de desocupação atingia 8,6% da população nacional, cerca de 9 milhões de pessoas. No RS a taxa de desocupação foi menor que a média nacional, chegando a 6%, mas, quando se analisou a região metropolitana de Porto Alegre, o índice subiu para 7,7 %.

Ademais, quando considerada a raça, o estudo do IBGE sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil afirma que, em todas as variáveis analisadas (emprego, renda, moradia, representação política, segurança e educação), o povo preto e pardo está em grande desvantagem em relação ao povo branco (*apud* Estatísticas Sociais, 2022b).

Na esfera da segurança, encontrou-se que a taxa de homicídios de pessoas pardas era três vezes maior que a de pessoas brancas e que a taxa de homicídios de pessoas negras era praticamente o dobro das brancas (Estatísticas Sociais, 2022b). Ou seja, existe uma espécie de genocídio do povo negro e pardo no Brasil, como refere French (2017, p. 11):

Nos termos mais resolutos, o Brasil tem sido considerado como uma “democracia incivil” devido à “combinação duma política democrática e a violência sistemática contra [seus] cidadãos” (Caldeira e Holston, 1999, p. 692), uma sociedade na qual o abuso policial predominantemente mira os pobres e não brancos de formas explicitamente racistas.

Quanto à educação, os dados demonstram que, no período pandêmico por COVID-19, a população negra e parda teve menor oferta e acesso às atividades remotas em relação aos brancos. A taxa de comparecimento ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mostra vantagem de pessoas brancas sobre as demais, o que também parece ter sido fruto da desigualdade de condições de estudo no período de isolamento social (Estatísticas Sociais, 2022b).

Contudo, essa desigualdade na qualidade de ensino ofertada à população preta/parda e pobre foi escancarada durante a pandemia, mas sempre existiu. A história da educação no Brasil desde os seus primórdios deixa clara a dualidade do ensino: uma escola para a elite, focada na intelectualidade; outra para o povo, com o objetivo da formação de mão de obra (Patto, 1993). Apesar do advento de leis criadas ao longo do tempo para garantir a universalização do ensino, ainda hoje, a escola da elite é privilegiada e projetada para que essa classe se mantenha no poder, e a escola da periferia é negligenciada para que o povo não seja capaz de conhecer e fazer valer os seus direitos.

Novamente, dados do IBGE apresentam a prevalência de pretos e pardos em cursos de ensino superior como pedagogia e enfermagem, que têm menor prestígio e retorno financeiro, enquanto o curso de medicina é frequentado por apenas 3,2% de pretos e 21,8% de pardos (Estatísticas Sociais, 2022b). Mesmo os que conseguem concluir essa etapa do ensino sofrem com a desigualdade salarial, uma vez que, segundo a pesquisa, os brancos com ensino superior completo ganhavam em média 50% a mais do que os pretos e 40% a mais do que os pardos.

Interessante analisar que a única entrevistada que cursa uma faculdade atualmente é Maria, mulher branca cujos pais também cursaram o ensino superior. Souza (2019) alerta que as classes sociais precisam ser entendidas para além da questão econômica, mas, antes de tudo, por um aspecto sociocultural. Nós nos identificamos com aqueles que amamos e tendemos a reproduzir

seus comportamentos, sendo o pertencimento de classe um aprendizado que em alguns casos possibilita o sucesso e, em outros, o fracasso. Os estímulos para a leitura e imaginação, por exemplo, colaboram para o sucesso escolar e, posteriormente, o sucesso profissional. Entretanto:

Os filhos dos trabalhadores precários, sem os mesmos estímulos ao espírito e que brincam com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro aprendem a ser efetivamente, pela identificação com quem se ama, trabalhadores manuais desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e, mais tarde, ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo (Souza, 2019, p. 95).

Com isso, a elevada taxa de informalidade no mercado de trabalho relacionada à população preta e parda pode estar ligada às precárias condições de acesso e permanência na formação acadêmica. Nesse sentido, os dados apresentados expõem um pouco a desigualdade sofrida por essa população. O participante Abdias é o único dos seis entrevistados que esteve em condição de miséria e coincidentemente (ou não) tem a pele preta.

A escola, por sua vez, reproduz (e/ou contribui para) o racismo existente na sociedade e os relatos dos entrevistados corroboram isso. Milton, por exemplo, sofreu *bullying* por causa de seus traços, o que gerou retração e conflitos na chegada à escola Gentil. Carolina, na mais tenra idade, é ofendida pela cor de sua pele e chora por não entender o porquê. Ela cita oportunidades em que foi agredida verbalmente por outras características de sua aparência e em que não foi assistida pelos professores. As ações da escola, no caso da resolução das violências sofridas por Carolina, eram pontuais e surtiam pouco ou nenhum efeito.

Quando questionada sobre momentos em que sofreu preconceito pela cor de sua pele, Carolina resiste e diz que nunca sofreu racismo, até lembrar-se desse episódio na escola. Mesmo assim, ainda se mostra confusa sobre a raiz da violência. Ela parece não compreender a gravidade do que sofreu e talvez, até hoje, não saiba reconhecer momentos de racismo a que possa ser submetida. Por fim, ao relatar a autoaceitação da sua cor, parece ter mais um tom de conformação do que de amor próprio.

Em suma, os relatos da infância e adolescência dos entrevistados revelam uma série de violências sofridas, de geração para geração inclusive. A mãe de Paulo, por exemplo, sofreu com o desprezo da madrasta em um provável caso de racismo, foi afastada da família do pai, precisou trabalhar informalmente para criar os filhos e ter uma vida digna, além de ter sido vítima de violência doméstica na fase adulta. Paulo, por sua vez, também padeceu com o desmazelo da madrasta em casa e com o *bullying* na escola. Aprendeu com os próprios irmãos que violência se resolve com violência, e foi dessa forma que passou a resolver todos os seus conflitos. Casos como esse revelam o ciclo da violência perpetuando-se.

Assim, destaca-se a importância de um trabalho aprofundado e contínuo por parte da escola, tanto no sentido de coibir violências quanto no cultivo do respeito à diversidade e valorização das diferentes culturas que compõem o nosso povo. Aliás, possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades está presente na Base Nacional Comum Curricular:

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

Dessa forma, é necessário promover uma cultura de paz nas escolas que envolva toda a comunidade escolar e não somente realizar ações pontuais. Criar estratégias para que os estudantes,

historicamente silenciados, sejam ouvidos e tenham seus interesses considerados. A estratégia (ou uma delas) adotada pela escola Gentil para modificar essa realidade foi o TC. O ingresso no programa oportunizou a quebra do ciclo de violências e abandonos sofridos por esses jovens, por parte da família, da escola e, antes de tudo, por parte do estado.

Esse vínculo inspira e gera um novo ciclo: de empatia e propósito. Paulo deseja a oportunidade de incentivar algum jovem a se tornar um atleta melhor do que ele foi, representando para alguém aquilo que seu professor de EFl representou em sua vida. Maria pretende especializar-se em neuropsicopedagogia a fim de trabalhar em escolas e auxiliar crianças que, guardando-se as devidas proporções, tiveram dificuldades para aprender, assim como ela.

Então, vende-se ao povo periférico o discurso falacioso da meritocracia. Ele passa a acreditar que, se não teve sucesso nos estudos, é porque não se esforçou o suficiente. Abdias, por exemplo, culpa-se por ter se mudado com a família para outra cidade a fim de trabalhar e ajudar no orçamento familiar em vez de ter permanecido em Alvorada morando com parentes e estudando. O que ele acredita ter sido uma escolha é claramente uma condição imposta pela situação de miséria da família. Como ele poderia ter se dedicado aos estudos enquanto seus familiares trabalhavam pelo direito básico de poder comer?

Dessa forma, tantas crianças assumem responsabilidades de adultos no provimento do sustento ou no cuidado dos irmãos mais novos. A elas é negado o direito de brincar, de estudar, de ser crianças. Nesse sentido, é necessária a compreensão de que a classe social restringe em grande medida as oportunidades que os indivíduos a ela pertencentes terão na vida (Souza, 2019).

Outra narrativa vendida ao povo é a de que “dinheiro não traz felicidade;” porém, em uma sociedade capitalista, o dinheiro “move o mundo.” É ele quem possibilita o acesso à saúde de qualidade, moradia confortável em um local seguro, acesso à cultura, vestimentas etc. Esse discurso favorece a quem? Um pobre conformado e que culpa a si mesmo pela sua condição atende a que interesses? Anísio sonha em enriquecer para poder viajar. O que ele julga ser luxo é o direito básico ao lazer garantido pela Constituição Federal. Uma vida feliz passa por um salário digno. E não é útil para a elite que o povo esteja consciente disso.

Souza (2019) afirma que, como ninguém escolhe o contexto em que nasce, a sociedade deveria responsabilizar-se pelas classes sociais desamparadas, como fizeram as nações que buscaram igualdade, na Europa, por exemplo. Contudo:

No nosso caso, as classes populares não foram simplesmente abandonadas. Elas foram humilhadas, enganadas, tiveram sua formação familiar conscientemente prejudicada e foram vítimas de todo tipo de preconceito, seja na escravidão, seja hoje em dia (Souza, 2019, p. 95).

Por fim, reforça-se que o reajuste da trajetória escolar desses jovens por meio de uma política pública assertiva trouxe benefícios profundos e duradouros para suas vidas. Contudo, seria imprudente “romantizar” esse fato, pois está claro nos relatos o esforço descomunal que os participantes (e seus professores) precisaram fazer para alcançar o “sucesso” escolar. Os casos aqui apresentados podem ser considerados exceções no universo do jovem periférico multirrepetente. Quantos estudantes têm sido abandonados pelo caminho? Por tudo isso, compreende-se que culpar um jovem periférico pelo seu fracasso escolar é uma das maiores injustiças e violências que a sociedade insiste em cometer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado, percebe-se que conhecer as histórias de vida de jovens de classes populares é um meio de compreender as dificuldades e potencialidades de cada um, mas

também encontrar pontos em comum entre os participantes e tantos outros da população periférica. Dessa forma, o objetivo do estudo “Conhecer as trajetórias de vida e, consequentemente, de escolarização de jovens periféricos e multirrepetentes de uma escola de Alvorada/RS” foi alcançado, por meio da metodologia escolhida.

Conclui-se que existe um mecanismo engendrado pela sociedade brasileira para que o estudante da periferia fracasse na escola e, posteriormente, no mercado de trabalho. A história brasileira mostra que, desde os primórdios da colonização até hoje, a elite domina os diferentes capitais (econômico, cultural, social das relações pessoais). O sistema educacional dual (um perfil para a escola da elite e outro para a escola do povo) colabora para a manutenção dessa elite em posições de poder e lega à periferia posições subalternas.

REFERÊNCIAS

ARAGAKI, Caroline. O abandono afetivo paterno além das estatísticas. **Fala! Universidades**, 2019. Disponível em: <https://falauniversidades.com.br/abandono-afetivo-paterno-alem-das-estatisticas/>. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. (Série Mais Educação.) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Trajetórias criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria. Brasil: Ministério da Educação, 2014. Caderno 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&Itemid=30192. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Física. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro; DURÃES, Marina Nunes; PAZ, Mônica Lana; SILVA, Adriana Netto; SILVA, Ivone Maria Mendes. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200013>

ESTATÍSTICAS SOCIAIS. PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 8,3% e taxa de subutilização é de 19,5% no trimestre encerrado em outubro. **Agência IBGE Notícias**, 2022a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/35631-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-8-3-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-19-5-no-trimestre-encerrado-em-outubro>. Acesso em: 10 set. 2023.

ESTATÍSTICAS SOCIAIS. Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento. **Agência IBGE Notícias**, 2022b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. Acesso em: 10 set. 2023.

FRENCH, Jan Hoffman. Repensando a violência policial no Brasil: desmascarando o segredo público da raça. **Revista Tomo**, São Cristóvão, n. 31, p. 9-40, 2017. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.7648>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tipos de família**. IBGE, 2009. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=6&op=0&vcodigo=FED304&t=tipos-familia>. Acesso em: 13 abr. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP) (org.). **Atlas da Violência 2019**. São Paulo: FBSP, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiróz, 1993. <https://doi.org/10.11606/9786587596334>

SOUZA, Jessé de. **A classe média no espelho**: suas histórias, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Como citar este artigo: RODRIGUES, Natálie dos Reis; MOLL, Jaqueline. Latências e potências nas histórias de vida de estudantes da região periférica de Alvorada/RS. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310056, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310056>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições das autoras: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Conceituação, Investigação: Rodrigues, N. R. Supervisão, Escrita – Revisão e edição, Análise Formal: Moll, J.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa só estão disponíveis mediante solicitação.

SOBRE AS AUTORAS

NATÁLIE DOS REIS RODRIGUES é doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da rede municipal de ensino de Cachoeirinha (RS). JAQUELINE é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da mesma instituição.

Recebido em 1º de maio de 2024

Revisado em 8 de abril de 2025

Aprovado em 16 de abril de 2025

Editor/a responsável: Terezinha Oliveira  <https://orcid.org/0000-0001-5349-1059>