

5 Análise de dados

A presente seção destacará a análise de dados gerados em situação de entrevista e gravados em áudio com alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Foram realizadas duas entrevistas coletivas e seis individuais, conforme descrito no item 4.6. As convenções de transcrição correspondem a uma adaptação baseada nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989), e encontram-se disponíveis no item 8 do presente trabalho. O contexto de geração dos dados em áudio varia entre as entrevistas e, ao longo desta seção, procurarei descrever em que situação interacional as entrevistas se deram, bem como suas diferentes motivações. A natureza diversificada dos dados gerados pode sugerir, à primeira vista, uma falha no que tange ao rigor metodológico necessário à pesquisa acadêmica. Entretanto, considero que essa variedade de dados, gerados por diferentes vias e em diferentes contextos, não torna os achados da pesquisa menos confiáveis ou menos científicos. Parto da noção de que o rigor metodológico surge das escolhas feitas pelo pesquisador e de sua reflexividade no processo de pesquisa. Além disso, considero ser possível contribuir, de forma significativa, para a construção de conhecimento sobre a vida social a partir de escolhas metodológicas que envolvam certa imprevisibilidade e espontaneidade e menos ortodoxia na geração dos dados. Ressalto que a análise dos fragmentos de entrevista relacionados para a presente seção não desconsiderará toda incursão etnográfica e observação participante empreendidas, como já apontado no item anterior (4.7).

Privilegiando-se o critério narrativo e temático, foram selecionadas vinte e três sequências interacionais que apresentam narrativas construídas pelos alunos nas entrevistas gravadas em áudio. Essa quantidade de narrativas, apesar de soar numerosa, é apenas um recorte dentro de um universo bem maior de histórias – inseridas nas cerca de quatro horas de gravação de entrevistas orais em grupo ou individuais – que, dada a limitação espacial deste trabalho, não puderam ser todas

analisadas. Cada sequência interacional foi numerada (de 1 a 23) e nomeada como “cena”. Tal escolha lexical justifica-se pelo fato de, no presente trabalho, as narrativas serem compreendidas como performances, para além de seu conteúdo referencial. Assim, na análise de cada fragmento interacional, será dado destaque ao modo como os narradores, por meio de recursos formais de performance, encenam a vida social. As linhas de cada cena respeitam a mesma numeração contida na íntegra da transcrição das entrevistas orais. As vinte e três cenas foram alocadas em cinco eixos temáticos, nomeados em função de dois critérios: os períodos de tempo relacionados ao cotidiano escolar desses alunos na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ; e a noção de passagem, de trânsito, de mobilidade. Desse modo, cada conjunto de cenas recebeu os seguintes títulos: 5.1) a chegada; 5.2) a origem; 5.3) o (per)curso; 5.4) a mudança; e 5.5) o destino. Esta segmentação não sugere uma cisão rígida entre os cinco temas aqui elencados; em muitas ocasiões, é notória a interpenetração de *ethos* e tópicos, de modo que a apresentação desses eixos temáticos assume um cunho fundamentalmente didático. Assim sendo, considero que o agrupamento temático que ora proponho favorecerá a apresentação e discussão dos valores e crenças tecidos no discurso desses alunos e dará particular destaque à construção do *ethos* de valorização da educação formal como caminho para a ascensão social.

O percurso analítico privilegiará as seguintes questões norteadoras:

- a) Que valores e imagens de si emergem nas performances narrativas dos alunos da UnED de Nova Iguaçu?
- b) Como a organização da narrativa (em especial os dispositivos avaliativos – ou metanarrativos) contribui para a construção desses valores e imagens de si?
- c) Em que medida esses valores vinculam-se a um *ethos* de ascensão social via escolarização?

Passo, agora, à análise de dados propriamente dita, começando pelo eixo temático intitulado “A chegada”. Serão discutidas cinco sequências interacionais (Cenas 1 a 5) nas quais são relatadas histórias envolvendo o início da vida desses alunos na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ e momentos que antecederam essa chegada à instituição. Nas cenas a seguir, destacam-se narrativas sobre o

processo seletivo para ingresso na escola, os antecedentes do concurso, os critérios elencados para a escolha do curso técnico e o impacto proporcionado pela chegada à instituição. Parto da noção de que, ao narrarem episódios envolvendo suas vidas no CEFET/RJ, os alunos participantes da presente pesquisa fazem ecoar os valores e crenças de todo um grupo social e, portanto, a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ figura como um microcosmo de toda uma região sócio-geográfica, seus *ethos* e anseios.

5.1. A chegada

No início de cada entrevista com os alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, procurei enquadrar aquele momento interacional como uma conversa, um “bate-papo”, em que falaríamos sobre o cotidiano desses alunos na escola e sobre outros assuntos que julgássemos pertinentes em função do que emergisse discursivamente naquele contexto particular. Interessava a mim conhecer um pouco mais aqueles jovens: sua rotina diária, local de residência, escolas anteriores ao CEFET/RJ, aspirações futuras etc. O percurso experienciado até se tornarem discentes da instituição foi uma temática recorrente em todas as entrevistas. Em sua grande maioria, as narrativas de chegada ao CEFET/RJ centram-se no valor da felicidade e da emoção proporcionadas pela aprovação no concurso público para a instituição e suas implicações para os atores sociais envolvidos nessa chegada: os próprios alunos, seus familiares, os amigos, a comunidade.

Início a discussão sobre essas *narrativas de chegada* com Carina, aluna que, na ocasião da entrevista, tinha quinze anos de idade e cursava o 2º ano do Ensino Médio-Técnico em Enfermagem. Carina é moradora de Miguel Couto, bairro de Nova Iguaçu próximo à escola, limítrofe aos municípios de Duque de Caxias e Belford Roxo e conhecido na região por sua intensa atividade comercial. Carina demonstrou interesse em participar de minha pesquisa na ocasião do lançamento de edital público aberto para seleção de bolsistas de Iniciação Tecnológica do CEFET/RJ em maio de 2010 (conforme especificado no item 4.6). Assim como Carina, outros quatro alunos (a serem apresentados mais adiante) se candidataram

à vaga de bolsista e, sabedora de que somente uma vaga poderia ser preenchida (segundo previa o próprio edital), decidi estabelecer critérios para a seleção. Solicitei, então, que os alunos candidatos lessem, previamente, o texto do meu projeto de pesquisa cadastrado na COPET (cf. notas de rodapé 40 e 41, item 4.6) e redigissem uma carta de intenções na qual pudessem justificar seus interesses em participar da pesquisa. Em seguida, seriam feitas entrevistas gravadas em áudio com esses alunos candidatos. Ainda que esse contexto de entrevista particular possa sugerir uma dinâmica interacional menos espontânea – por se tratar de uma situação supostamente mais formal, de candidatura a uma bolsa de pesquisa –, como já apontei no início da presente seção, procurei enquadrar esse momento como um bate-papo e somente a parte final das entrevistas foi destinada à discussão mais específica sobre o projeto de pesquisa e as motivações para a candidatura. A cena 1 diz respeito a um momento inicial da entrevista com Carina, realizada no dia 4 de maio de 2010 em uma das salas de aula do segundo andar da escola.

5.1.1.

Cena 1: “Foi uma comprovação pra mim que eu era capaz”

23 Talita Quatorze pra quinze... tá certo, então agora,
 24 quinze pra dezesesseis. Certinho então. É... eu
 25 queria... é, conversar um pouco com ocê a
 26 respeito do texto que ocê escreveu, tá... e
 27 sobre outros assuntos que de repente ocê...
 28 considerar interessante, que for surgindo na
 29 conversa, né?... ocê começou o texto falando que
 30 a sua chegada no cefet foi <emocionante>... Por
 31 que que foi emocionante? Conta pra mim como é que
 32 foi isso.

33 Carina Ah! Porque é como uma... uma realização... tipo,
 34 nos outros... eu sempre... eu estudei em colégio
 35 particular. Aí, num ti::nha, assim... é::... uma
 36 coisa que provasse... assim, que eu era a
 37 intelige::nte e tal. Eu conseguindo passar no
 38 concurso, tipo, foi uma comprovação pra mim... e
 39 também pras outras pessoas... que eu era capaz...
 40 e::... provar que tudo valeu a pena, porque
 41 VÁRIOS ahnhos de estuhh::do... e tal. Aí eu até
 42 tinha falado com o meu pai... pô, assim, mu::ito
 43 nervosi::smo... muito, muito bom... assim, a
 44 realização↓, uma pequena realização↓.

(Carina, 4 de maio de 2010)

Em termos estruturais, a narrativa de Carina se aproxima bastante dos moldes labovianos, apesar de não estarmos diante de uma narrativa propriamente canônica. Ainda assim, creio que a apropriação das dimensões labovianas de se compreender a narrativa pode elucidar questões importantes acerca de como Carina constrói a si própria discursivamente, bem como acerca da visão de mundo socialmente valorizada nesse contexto específico. Nesse sentido, será lançado um olhar atento para a organização dessa narrativa particular, especialmente para os dispositivos de avaliação (ou de metanarração) aqui presentes. Esse mesmo movimento analítico também será empreendido nas demais cenas elencadas para a análise de dados.

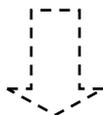
A narrativa de Carina é motivada por uma indagação feita por mim (“Por que que foi emocionante? Conta pra mim como é que foi isso.” – linhas 30-32), com base na carta de intenções redigida por ocasião da concorrência para a bolsa de Iniciação Tecnológica. Em seu texto, Carina afirma ter sido sua chegada à instituição um momento de emoção (“Você começou o texto falando que a sua chegada no cefet foi <emocionante>” – linhas 29-30). O sumário apresentado pela aluna, iniciado pelo conectivo “Porque” (linha 33), sinaliza um alinhamento, sob forma de justificativa, entre a pergunta elaborada por mim e a narrativa que, em seguida, seria construída por Carina. A aluna reafirma a construção de sua chegada à instituição como uma emoção e marca discursivamente tal alinhamento por meio de um sumário de cunho justificativo: “Porque é como uma... uma realização” (linha 33). Considero, assim, que o ponto da narrativa de Carina foi co-construído interacionalmente por nós duas: chegar ao CEFET/RJ foi emocionante por se tratar de uma realização.

Carina prossegue tal movimento explanatório por meio da construção de uma sequência de orações narrativas referentes, inicialmente, ao seu passado como aluna de escolas privadas e, em seguida, aos desdobramentos de sua aprovação no processo seletivo para a instituição. A aluna constrói discursivamente sua chegada ao CEFET/RJ em termos de auto-afirmação e como um índice de prestígio. Nas escolas privadas onde estudou anteriormente, Carina parece ser “mais uma na multidão”, sem destaque individual e, portanto, invisível aos outros no que tange a suas possíveis virtudes pessoais e potencialidades. A noção de inteligência é valorizada, no discurso de Carina, como atributo que dignifica o indivíduo por seus méritos e, mais que isso, enaltece toda luta

investida no cotidiano (“tudo valeu a pena” – linha 40). O emprego de fonologia expressiva, por meio de prolongamento de vogal no vocábulo “intelige::nte” (linha 37), funciona como avaliação encaixada que sinaliza o valor positivo atribuído por Carina à noção de inteligência. Segundo a aluna, sua aprovação no concurso para a instituição torna-a uma pessoa notavelmente capaz aos olhos dos seus outros discursivos (“e também pras outras pessoas” – linhas 38-39) e para si própria (“foi uma comprovação pra mim” – linha 38). Da mesma forma, a repetição das formas cognatas “provasse” (linha 36), “comprovação” (linha 38) e “provar” (linha 40) reitera a noção de que o mérito individual, para ser legitimado publicamente, precisa ser empiricamente evidenciado. Em outras palavras, é preciso haver um fato observável, passível de verificação que justifique o mérito. Esta, aliás, é uma crença fortemente presente em nossa sociedade, na qual as escolas são julgadas como boas ou ruins pelos índices de aprovação de seu alunado em concursos vestibulares, por exemplo. O quadro esquemático a seguir ilustra o modo como o passado de ausências de Carina é revertido em um presente prestigioso e dignificante.

“eu sempre... eu estudei em colégio particular.” (linhas 34-35)

“Aí, num ti::nha, assim... é::... uma coisa que provasse... assim, que eu era a intelige::nte e tal.” (linhas 35-37)



“Eu conseguindo passar no concurso,” (linhas 37-38)

“foi uma comprovação pra mim... e também pras outras pessoas... que eu era capaz” (linhas 38-39)

“e::... provar que tudo valeu a pena” (linha 40)

As noções de mérito e de auto-afirmação individual valorizadas no discurso de Carina não estão desassociadas de um *ethos* bastante significativo entre os membros das classes populares, como é o caso da aluna: o valor moral atribuído à luta e ao sacrifício, sem os quais o prestígio adquirido não se sustenta como conquista dignificante. Apesar da pouca idade, Carina atribui aos “VÁRIOS ahnhos de estuhh::do” (linha 41) a validade de sua auto-afirmação individual. Uma vez mais, a fonologia expressiva assume contornos avaliativos em sua narrativa, especialmente por meio do emprego de vogais aspiradas (“hh”) que

criam um efeito de ofego, de exaustão, colaborando na dramatização do cansaço vivido pela aluna nesse longo período de estudo. O sacrifício é construído discursivamente como percurso que leva à auto-afirmação individual e, por esse motivo, vale a pena. Destaco, ainda, o papel importante atribuído pela aluna ao seu pai (linha 42), construído como interlocutor imediato das emoções vividas por Carina nesse processo. Do descrédito, incerteza e nervosismo (linha 43) à emoção pela realização alcançada, figura o pai na condição de testemunha da narrativa de auto-afirmação da filha. Mais adiante na análise de dados, darei maior destaque ao papel assumido pela família como unidade central na moralidade das camadas populares e, da mesma forma, nas performances narrativas dos alunos aqui entrevistados.

A cena abaixo dialoga com a anterior no que concerne ao ponto da narrativa: mais uma vez, a aprovação no processo seletivo para o CEFET/RJ é construída como momento emocionante. Manuela, próxima atriz social a vir à cena nessa trama, era aluna do 4º ano do Ensino Médio-Técnico em Enfermagem, tinha dezoito anos de idade e era moradora de Tinguá, bairro do município de Nova Iguaçu conhecido como recanto rural e ecológico. Manuela fora minha aluna por dois anos consecutivos e destacava-se na escola por uma dedicação exaustiva aos estudos. Era comum vê-la nos espaços da escola praticamente em horário integral à procura de professores que pudessem tirar suas dúvidas com os conteúdos ou utilizando os computadores da biblioteca. Passemos, agora, à sua narrativa de chegada à instituição.

5.1.2.

Cena 2: “Foi uma emoção grandiosa!”

203 Talita Uhum, °entendi°... e aí::... você veio pra cá↓.
 204 Aí você passou, e como é que foi passar pra
 205 cá::... como é que... foi seu primeiro ano de
 206 cefe::t... como é que foi?
 207 Manuela Foi emocionante.
 208 Talita Foi emocionante passar↓.
 209 Manuela ((risos)) Foi <demais>... inclusive uma
 210 observação assim... o dia que eu soube que eu
 211 fui CLASSIFICADA... pra fazer minha matrícula
 212 aqui::... foi no dia da minha formatura.
 213 Talita Na esco-, aham↓
 214 Manuela [Na oitava série. Então assim, foi uma
 215 emoção <GRANDIOSA>... o diretor da esco::la

216 ficou SUPER feliz, porque... QUATRO alunos da
 217 turma... que tava se formando naquele dia
 218 PASSARAM pro cefet
 219 Talita [É me::smo? Quem foram os alunos?
 220 Manuela Foi, a::... EU, né... a Danie::la... de telecom,
 221 de tel.
 222 Talita [A Daniela, de
 223 telecom? A::h, tá.
 224 Manuela = o Jorge, de info, e o::... o Rubinho...
 225 o Rubens, de eletromecânica.
 226 Talita Ah, sim... de eletromecânica ou de informática.
 227 Manuela De eletromecânica, é um magri::nho... branco,
 228 alto.
 229 Talita Sei.
 230 Manuela Então, nós QUATRO estudamos juntos na oitava
 231 sé::rie... e assim, foi uma emoção <mui::to
 232 GRA::NDE>... a gente, a gente <CHOROU> no dia,
 233 quando a gente viu o nosso nome lá,
 234 classificado, nossa, foi mui::to emocionante...

(Manuela, 29 de junho de 2009)

A narrativa de Manuela é carregada de um forte apelo dramático e afetivo tecido por recursos formais de performance. A emoção experienciada por Manuela em virtude de sua aprovação para o CEFET/RJ é construída discursivamente por uma série de dispositivos de avaliação: repetições, intensificadores lexicais, recursos prosódicos (em especial, palavras e expressões ditas pausadamente), fonologia expressiva e o constante riso, como se estivesse revivendo, no momento da entrevista, a mesma emoção de quando fora aprovada no concurso.

“Foi emocionante.” (linha 207)

“((risos)) Foi <demais>...” (linha 209)

“foi uma emoção <GRANDIOSA>...” (linhas 214-215)

“foi uma emoção <mui::to GRA::NDE>...” (linhas 231-232)

“nossa, foi mui::to emocionante...” (linha 234)

Chama atenção, na narrativa de Manuela, o entrelaçamento de enredos que envolvem uma confluência de emoções. Há uma coincidência de datas na vida da aluna que confere à sua aprovação para o CEFET/RJ um caráter de excepcionalidade, de episódio marcante. A notícia que provocaria uma emoção (“o dia que eu soube que eu fui CLASSIFICADA” – linhas 210-211) é recebida em uma ocasião social que costuma ser caracterizada como um momento simbólico, que marca o encerramento de um ciclo de estudos: a solenidade de formatura do ensino fundamental (“foi no dia da minha formatura.” – linha

212). Assim, a emoção relativa à conclusão de uma fase de estudos conjuga com a emoção pelo início de uma trajetória escolar em uma instituição renomada, historicamente marcada pelos signos do prestígio (como apresentado nos itens 4.1 e 4.3). A história do dia da formatura assume uma importância tão singular que torna a orientação da narrativa construída por Manuela ricamente detalhada: a quantidade de alunos de sua turma também aprovados para o CEFET/RJ, seus nomes, os cursos escolhidos, a reação vivida por eles naquela ocasião, enfim, detalhes que vêm à tona em virtude do quão representativo aquele dia foi para Manuela.

“QUATRO alunos da turma... que tava se formando naquele dia PASSARAM pro cefet” (linhas 216-218)

“a Danie::la... de telecom, de tel.” (linhas 220-221)

“o Jorge, de info, e o::... o Rubinho... o Rubens, de eletromecânica.” (linhas 224-225)

“a gente, a gente <CHOROU> no dia, quando a gente viu o nosso nome lá, classificado,” (linhas 232-234)

É notório observar, entretanto, que a emoção construída na narrativa de Manuela assume uma dimensão mais coletiva, em oposição à narrativa de Carina, na cena 1, que constrói sua chegada ao CEFET/RJ como auto-afirmação individual. A emoção do dia da formatura de Manuela é co-experenciada por outros atores sociais. A felicidade manifestada pelo diretor da escola de nível fundamental onde a aluna estudara está fortemente atrelada à noção de orgulho pelo feito dos alunos (“o diretor da esco::la ficou SUPER feliz, porque... QUATRO alunos da turma... que tava se formando naquele dia PASSARAM pro cefet” – linhas 215-218). A emoção dos alunos aprovados, incluindo Manuela, é fisicamente expressa pelas lágrimas derramadas (“a gente <CHOROU> no dia, quando a gente viu o nosso nome lá, classificado” – linhas 232-234). Novamente, a expressividade fonológica (“SUPER” – linha 216; “QUATRO” – linha 216; “PASSARAM” – linha 218; “<CHOROU>” - linha 232) é empregada como recurso linguístico avaliativo que reforça o ponto da narrativa de Manuela: dizer o quão emocionante foi a aprovação para o CEFET/RJ. Tanto o orgulho do diretor da escola quanto o choro coletivo dos alunos justificam-se pelo alcance e potencial transformador da escolarização de qualidade na vida desses jovens de classes trabalhadoras. Não se chora, exclusivamente, pela ação

localizada de terem sido aprovados no concurso, mas pelos desdobramentos simbólicos que essa aprovação pode proporcioná-los. Considero que, no choro coletivo dos alunos e no orgulho do diretor, está em cena a crença de uma comunidade no estudo como forma de melhoria de vida.

A cena 3 apresenta a narrativa de chegada de Wagner, aluno do Ensino Médio-Técnico em Informática que, na ocasião da entrevista (em 29 de junho de 2009), tinha dezessete anos de idade. Wagner era membro do grêmio estudantil da escola e residia em Paracambi, município da Baixada Fluminense limítrofe à região do Vale do Café⁴⁵, situado a cerca de 50km de Nova Iguaçu. Fui professora de Wagner nas três séries do Ensino Médio e, como o aluno demonstrava apreço pelas Letras e pelas Ciências Humanas, era comum que conversássemos, em horários alternativos aos de sala de aula, sobre suas preferências de leitura bem como suas aspirações futuras. Apesar de não demonstrar qualquer interesse por áreas de conhecimento mais direcionadas para as tecnologias (para as quais o CEFET/RJ estaria, em tese, voltado), Wagner afirmava adorar a escola e nela costumava permanecer mesmo fora dos horários reservados às aulas de sua grade curricular. Na cena 3, Wagner enquadra sua entrada na instituição como “um milagre”, aliando emoção (como já visto nas cenas 1 e 2) a um forte *ethos* de religiosidade. Sua narrativa é carregada de apelo dramático e enfatiza os obstáculos enfrentados para que alcançasse o êxito de ser aprovado para o CEFET/RJ, ainda que essa trajetória seja construída discursivamente como inusitada.

5.1.3.

Cena 3: “É um milagre!”

- 97 Wagner É pra contar... °assim°...
- 98 Talita O que você quiser.
- 99 Wagner Ah, então eu vou ter que contar a história que a
- 100 Márcia já está cansa::da de saber.
- 101 Márcia Ah... conta do seu milagre.
- 102 Wagner É um milagre. O cefet já começa marcando minha...
- 103 é... começou a marcar a minha vi::da... porque a
- 104 minha entrada aqui não foi uma () muito
- 105 comum... eu lembro que na sétima ou oitava

⁴⁵ A Região do Vale do Café é constituída dos seguintes municípios fluminenses: Piraí, Mendes, Conservatória, Vassouras, Barra Mansa, Pinheiral, Volta Redonda, Engenheiro Paulo de Frontin, Miguel Pereira, Paty do Alferes, Valença e Rio das Flores. (Fonte: <http://www.turisrio.rj.gov.br>)

106 série... >lá em Paracambi< que eu estuda::va...
 107 numa ^oescola preparatória^o... era escola, colégio
 108 preparatório...
 109 Talita Uhum, escola E preparatório.
 110 Wagner =Isso. Teve um projeto lá em que cada
 111 turma... <cada> grupo ia ficar responsável por um
 112 stand de um, de um colégio técnico... que foi
 113 uma... uma... uma feira que teve lá, lá na escola.
 114 E eu fiquei com a cefet de Nova Iguaçu↓... e >eu
 115 lembro do< Aldir... foi lá... na época... e ele
 116 vai na minha barraca >e tal, no stand<, e a gente
 117 conversa::ndo e tal, e a gente brinca::ndo,
 118 falando, "po... ainda vou estudar lá" e tal... e o
 119 CEFET era o que eu menos queria passar. Dos três
 120 que eu fiz... foi ctur, cefeteq e o cefet, e o
 121 cefet era o que eu menos queria passar... Só
 122 quehh... só que eu entendo que DEUS me mostrou, de
 123 uma forma bastante inusitada que era aqui que ele
 124 me queria... porque eu fiz a prova pra cá::,
 125 passai pra primeira fa::se... e aí a segunda
 126 fase... eu, eu não tive acesso ao... >eu vi o
 127 resultado< e eu não tinha passado... teria que
 128 desistir nove pessoas pra eu entrar, >porque eu
 129 fiquei em quadragésimo quinto<. E AÍ no dia da
 130 reclassificação, eu não tive como saber se eu
 131 tinha passado, porque eu liguei pra cá e ninguém
 132 sabi::a... eu... meu pai não quis vir >de
 133 Paracambi até aqui pra poder< SÓ saber se eu tinha
 134 passado ou não, e na internet tava fora do ar o
 135 site do cefet... não tava no () no jornal, não
 136 saiu EM LUGAR NENHUM, não tive acesso. E aí...
 137 passou os di::as... e eu... esperei a segunda
 138 reclassificação, achando que NÃO IA desistir nove
 139 pessoas... né... e aí na segunda reclassificação
 140 eu descobri que eu tinha... sido reclassificado na
 141 primeira... mas tinha perdido a vaga... porque eu
 142 não vim fazer a matrícula. E aí minha mãe... a
 143 gente veio... nisso eu já tinha pegado o resultado
 144 no ctur >e eu não tinha passado, que era o que eu
 145 mais queria<... e aí a gente veio aqui,
 146 <reivindicar>, e a moça da secretaria disse que a
 147 gente podia escrever uma carta... <pro diretor>...
 148 mas ele disse que... todos os que já tinham
 149 tentado >por esse método< NUNCA tinham conseguido,
 150 >que era praticamente IMPOSSÍVEL, mas que eu tinha
 151 esse direito<... Então a gente escreveu uma
 152 ca::rta, contando tudo o que tinha aconteci::do e
 153 tal... >não sei o quê<... e aí uma semana depo::is
 154 o telefone lá em casa tocou... uma pessoa tinha
 155 desistido... a turma já estava FECHADA... uma
 156 pessoa desistiu e aí ele falou que a vaga ia ser
 157 minha... que eu que ia estudar no lugar da
 158 pessoa... E assim, foi EMOCIONANTE... inclusive na
 159 hora que a pessoa ligou::... quando ela IA
 160 falar... deu um curto aqui... a ligação caiu.
 161 Talita ((risos))

162 Wagner hh Éhh uma COISA que parece que o universo
 163 estava::... CONSPirando. Bom () "ah é do cefet,
 164 >mas não deu pra ouvir o que falou<, porque deu um
 165 curto e caiu a ligação"... quando ela ligou e
 166 falou... todo mundo lá em casa CHORA::NDO...
 167 emocionado... e assim, depois que eu entrei pro
 168 cefet >eu aprendi muita coisa... a minha vida
 169 mudou<... enfim, eu sou OUTRA pessoa depois que eu
 170 vim pra cá... e eu entendo que NO GRÊMIO está o
 171 principal propósito de eu ter vindo para cá...
 172 assim, >entre as muitas coisas que eu já vivi
 173 aqui< e acho que <no grêmio>... eu vou ter a... a
 174 possibilidade de fazer... assim, de retribuir pra
 175 essa escola tudo que ela representa pra mim.
 176 Talita Uhum

(Wagner, 29 de junho de 2009)

No início da entrevista com os alunos do grêmio estudantil, procurei deixá-los à vontade para falarem sobre os temas que julgassem relevantes. Os primeiros minutos da entrevista foram marcados por relatos envolvendo histórias sobre o ingresso desses alunos no CEFET/RJ: suas escolas anteriores, o processo seletivo (o concurso propriamente dito para entrada na instituição) e todas as mudanças de vida experienciadas por esses alunos. É justamente nesse contexto que está situada a cena 3.

Já em sua primeira (e hesitante) fala (“É pra contar... °assim°...” – linha 97), Wagner negocia o tópico de sua narrativa comigo. O aluno parece reconhecer em mim uma figura de autoridade na situação de entrevista, responsável, assim, pela distribuição dos turnos e pelo gerenciamento dos tópicos; daí a necessidade de verificar que assuntos, de fato, estariam autorizados a serem ditos ou mesmo que expectativas (minhas) estariam em jogo naquele contexto particular. Wagner é autorizado por mim a contar o que quisesse (“O que você quiser.” – linha 98) e, assim, prepara seus interlocutores, por meio de um prefácio, para a narrativa que está por vir: “Ah, então eu vou ter que contar a história que a Márcia já está cança:::da de saber.” (linhas 99-100).

Alguns aspectos do prefácio para a narrativa de Wagner merecem ser comentados. A história é enquadrada como algo sobre o qual o aluno se sente moralmente obrigado a falar (“Ah, então eu vou ter que contar a história” – linha 99) e que já fora inúmeras vezes repetido (“que a Márcia já está cança:::da de saber.” – linhas 99-100). Ao caracterizar, de antemão, seu relato como uma história repetida (ênfatazada pela expressividade fonológica da

palavra “cansa::da” – linha 100), Wagner remete a uma noção crucial apontada por Linde (1993). Para a autora, uma narrativa, quando contada repetidas vezes, entra no repertório de relatos que constituem uma história de vida. Wagner sinaliza, com seu prefácio para sua longa performance narrativa/identitária, que a história de sua entrada no CEFET/RJ já figura no hall de narrativas necessariamente dignas de serem verbalizadas para que se veja sua identidade social sendo forjada. Márcia, presidente do grêmio estudantil, nesse sentido, assume uma função muito importante, pois é elencada por Wagner como testemunha e legitimadora da reportabilidade de sua narrativa (“Ah... conta do seu milagre.” – linha 101).

Em termos estruturais, Wagner produz uma narrativa bem aos moldes labovianos e apresenta-se como um exímio narrador, engenhoso e habilidoso no manejo de recursos performáticos de dramatização que conferem vivacidade ao enredo construído e conexão afetivo-emotiva como sua audiência. É possível reconhecer uma macro-estrutura narrativa, em que se identificam um sumário, uma ação complicadora principal, uma coda avaliativa e uma resolução. Entretanto, nota-se que uma micro-narrativa antecede a ação complicadora central, servindo aquela como orientação desta. Durante todo o processo narrativo, uma série de recursos avaliativos é empregada, conferindo ao relato um viés fortemente emocional e dramático. A fala de Márcia (na linha 101) antecipa o sumário da narrativa de Wagner, o qual enquadra seu ingresso no CEFET/RJ como um “milagre” (linha 102). Nesse sumário inicial, o aluno encapsula o ponto de sua narrativa: mostrar o quão incomum e inusitada foi sua entrada na instituição. Por seu caráter não-corriqueiro, não-ordinário, pode-se dizer que a história de Wagner é contável, nos termos de Labov (1972): “o cefet já começa marcando minha... é... começou a marcar a minha vi::da... porque a minha entrada aqui não foi uma () muito comum...” (linhas 102-105). Em seguida, Wagner inicia um movimento de orientação e de ação complicadora bastante rico em detalhes, reconstruindo um episódio ocorrido quando ainda era aluno de outra escola na sua cidade (Paracambi).

“eu lembro que na sétima ou oitava série...” (linhas 105-106)

“>lá em Paracambi<” (linha 106)

“que eu estuda::va... numa ^oescola preparatória^o...” (linhas 106-107)

“Teve um projeto lá em que cada turma... <cada> grupo ia ficar responsável por um stand de um, de um colégio técnico...” (linhas 110-112)

“E eu fiquei com a cefet de Nova Iguaçu↓...” (linha 114)

Wagner reconstrói a lembrança (“eu lembro” – linha 105) de um evento antecedente ao seu ingresso no CEFET/RJ em que participou de um projeto escolar sobre as diferentes escolas técnicas da Baixada Fluminense. A maneira como Wagner apresenta esse episódio dialoga com o ponto central de sua narrativa: mostrar o caráter incomum de sua entrada na instituição. Wagner fica responsável pelo *stand* da UnED de Nova Iguaçu, mas poderia ter ficado com qualquer outra instituição de ensino. Em outras palavras, foi por acaso que o aluno teve conhecimento da instituição. Em seguida, o aluno prossegue na caracterização desse episódio ocorrido em sua antiga escola.

“>eu lembro do< Aldir... foi lá... na época...” (linhas 114-115)

“e ele vai na minha barraca >e tal, no stand<” (linhas 115-116)

“e a gente conversa::ndo e tal, e a gente brinca::ndo, falando” (linhas 116-118)

“po... ainda vou estudar lá” e tal” (linha 118)

“e o cefet era o que eu menos queria passar.” (linhas 118-119)

“Dos três que eu fiz... foi ctur⁴⁶, cefeteq⁴⁷ e o cefet” (linhas 119-120)

“o cefet era o que eu menos queria passar...” (linhas 120-121)

Nesse trecho da narrativa, Wagner recorre a variados recursos formais de performance que recriam o evento narrado e transportam os ouvintes para dentro da história. A referência a Aldir (linha 115), primeiro gerente acadêmico da UnED de Nova Iguaçu, confere credibilidade e legitimidade ao relato, por se tratar de uma pessoa conhecida dentro da instituição. O uso do presente histórico (“e ele vai na minha barraca” – linhas 115-116) e de verbos no gerúndio (“conversa::ndo”, “brinca::ndo”, “falando” – linhas 117-118) confere dinamicidade à sequência de ações. O emprego da fala relatada (“po... ainda vou estudar lá” e tal” – linha 118) traz a plateia para dentro da situação narrada e recria a ação dos personagens em cena, conferindo um efeito de

⁴⁶ Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

⁴⁷ Centro Federal de Educação Tecnológica de Química do Rio de Janeiro (atual IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro).

veracidade ao relato. Soma-se a isso a utilização de alterações no ritmo da fala, mudanças no tom de voz e marcas de expressividade fonológica. Wagner, também, constrói uma hierarquia de preferência das instituições para as quais prestou exame (“ctur, cefeteq e o cefet” – linha 120). Nesse sentido, assume o intensificador lexical “menos” (linhas 119 e 121) uma notória função metanarrativa, uma vez que reverbera a avaliação de Wagner acerca do lugar menor que o CEFET/RJ ocupa nessa hierarquia de preferência. Considero que toda essa narrativa sobre o projeto do qual o aluno participou em sua escola anterior, na verdade, funciona como orientação para sua narrativa principal: a história de sua inusitada entrada no CEFET/RJ. A resolução dessa sequência de ações passadas assume um papel duplo, pois corresponde, também, ao sumário da segunda (e mais relevante) narrativa, em que se perceberá a reafirmação do ponto (antes mencionado nas linhas 102-105), desta vez, entretanto, assumindo uma nova roupagem, a saber, a do discurso da providência divina: “Só quehh... só que eu entendo que DEUS me mostrou, de uma forma bastante inusitada que era aqui que ele me queria...” (linhas 121-124).

Wagner chega, então, à ação complicadora propriamente dita, na qual podem ser identificados quatro grandes movimentos. Wagner constrói a ação complicadora de sua principal narrativa partindo de uma trama de infindáveis dificuldades, de insucessos em cadeia, até que, por fim (e de maneira inusitada), a vitória é alcançada triunfantemente. Por meio de inúmeros dispositivos metanarrativos, Wagner sinaliza para seus ouvintes como quer ser visto em sua performance e constrói discursivamente os dramas e dificuldades enfrentados até que conseguisse a desejada vaga na instituição. Vejamos como, estruturalmente, esses quatro movimentos são organizados:

1º movimento:

sequência de insucessos do aluno até o período da primeira reclassificação de candidatos ao concurso discente

“porque eu fiz a prova pra cá::” (linha 124)

“passei pra primeira fa::se” (linha 125)

“aí a segunda fase... eu, eu não tive acesso” (linhas 125-126)

“>eu vi o resultado<” (linhas 126-127)

“e eu não tinha passado” (linha 127)

“no dia da reclassificação, eu não tive como saber se eu tinha passado” (linhas 129-131)

“eu liguei pra cá” (linha 131)

“e ninguém sabi::a...” (linhas 131-132)

“meu pai não quis vir” (linha 132)

“na internet tava fora do ar o site do CEFET...” (linhas 134-135)
 “não tava no () no jornal” (linha 135)
 “não saiu EM LUGAR NENHUM” (linhas 135-136)
 “não tive acesso” (linha 136)

2º movimento:
 mais insucessos,
 culminando com a perda do
 direito de matricular-se na
 instituição na ocasião da
 segunda reclassificação de
 candidatos

“E aí... passou os di::as...” (linhas 136-137)
 “esperei a segunda reclassificação” (linhas 137-138)
 “eu descobri que eu tinha... sido reclassificado na primeira...” (linhas 140-141)
 “mas tinha perdido a vaga↓” (linha 141)
 “porque eu não vim fazer a matrícula↓” (linhas 141-142)

3º movimento:
 tentativa de reverter esse
 quadro de fracassos em
 cadeia por meio de um
 processo reivindicatório

“E aí minha mãe... a gente veio...” (linhas 142-143)
 “aí a gente veio aqui, <reivindicar>” (linhas 145-146)
 “a moça da secretaria disse que a gente podia escrever uma carta... <pro diretor>...” (linhas 146-147)
 “mas ele disse que... todos os que já tinham tentado >por esse método< NUNCA tinham conseguido” (linhas 148-149)
 “>que era praticamente IMPOSSÍVEL” (linha 150)
 “mas que eu tinha esse direito<...” (linhas 150-151)
 “Então a gente escreveu uma ca::rta, contando tudo o que tinha aconteci::do” (linhas 151-152)

4º movimento:
 superação do fracasso e
 consequente conquista da
 vaga como aluno do
 CEFET/RJ

“e aí uma semana depo::is” (linha 153)
 “o telefone lá em casa tocou...” (linha 154)
 “uma pessoa tinha desistido...” (linhas 154-155)
 “a turma já estava FECHADA...” (linha 155)
 “a vaga ia ser minha...” (linhas 156-157)
 “que eu que ia estudar no lugar da pessoa...” (linhas 157-158)

Wagner, habilmente, orchestra os arranjos e acordes dessa sinfonia em quatro movimentos sobre seu ingresso na instituição. Na passagem de um movimento para o outro, o aluno acentua, em tom crescente, a dramaticidade vivenciada a cada situação de dificuldade que se coloca à sua frente. O primeiro movimento dessa ação complicadora é marcado por uma sucessão de negativas,

evidenciadas pela repetição do vocábulo “não” ou palavras de significado correlato (como “ninguém” e “nenhum”). A cada passo dado por Wagner, um tropeço, um fracasso, uma negativa:

“eu não tive acesso” (linha 126)
 “e eu não tinha passado” (linha 127)
 “eu não tive como saber” (linha 130)
 “e ninguém sabi::a...” (linhas 131-132)
 “meu pai não quis vir” (linha 132)
 “não tava no () no jornal” (linha 135)
 “não saiu EM LUGAR NENHUM” (linhas 135-136)
 “não tive acesso” (linha 136)

O segundo movimento parece sinalizar uma esperança de que a sucessão de negativas seria superada, porém a expressão sinalizadora de oposição “mas” (“mas tinha perdido a vaga↓” – linha 141) aponta para a ocorrência de mais um fracasso. Toda a trama parecia direcionar um desfecho trágico e infeliz. No terceiro movimento, constrói-se um caráter mais agentivo e decisório por parte desse narrador que, até o momento, parecia só assistir ao fracasso, gradativamente, determinando os rumos de sua trajetória de vida. Dois aspectos importantes marcam o processo reivindicatório empreendido por Wagner, na tentativa de superar esse fracasso cadenciado. Em primeiro lugar, a reivindicação vem por intermédio de uma carta (“a gente podia escrever uma carta... <pro diretor>...” – linhas 146-147), o que aponta para o caráter político e transformador do uso da linguagem; em segundo lugar, Wagner constrói esse esforço reivindicatório como uma ação coletiva, na qual se fazem presentes o próprio narrador e sua mãe (linha 142). O uso da locução “a gente” (em “aí a gente veio aqui, <reivindicar>” – linhas 145-146 – e “Então a gente escreveu uma ca::rta, contando tudo o que tinha aconteci::do” – linhas 151-152) indicia que não é Wagner, sozinho, o único a querer estudar na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Todo processo reivindicatório remete aos sonhos e expectativas de sua família e comunidade, por isso a ação de tentar reverter o quadro de impossibilidade ali colocado (“>que era praticamente IMPOSSÍVEL” – linha 150) é investida por um “nós”, por uma coletividade. No quarto e último movimento, o drama chega ao seu clímax: como que por milagre, Wagner consegue a vaga para a instituição, após a improvável desistência de um

aluno. A orquestração dessa dramática e vivaz sinfonia em quatro movimentos encerra-se com um *allegro*: a superação completa das dificuldades antes colocadas (quicá digna de aplausos da plateia).

Após uma coda avaliativa (“foi EMOCIONANTE...” – linha 158), Wagner recupera o último movimento de sua ação complicadora principal para complexificar, ainda mais, a trama de dificuldades vivenciada durante o processo seletivo para discente da instituição. Por meio de fala relatada, Wagner reconstrói o diálogo entre ele e uma funcionária da escola (“ah é do CEFET, >mas não deu pra ouvir o que falou<, porque deu um curto e caiu a ligação”... – linhas 164-166), após uma súbita (e inesperada) interrupção na comunicação telefônica (“quando ela IA falar... deu um curto aqui... a ligação caiu. – linha 159-160). O aluno, por fim, avalia esse encadeamento de dificuldades como conspiração (“Éhh uma COISA que parece que o universo estava::... CONspirando.” – linhas 163-164). No resgate de sua coda avaliativa (“todo mundo lá em casa CHORA::NDO... emocionado...” – linhas 167-168), Wagner focaliza os anseios de uma coletividade (assim como aconteceu na cena 2, na narrativa de Manuela). Sua família, materializada na noção de “casa”, também participa, ativamente, de todos episódios narrados e dessa emoção por fim vivida. Considero que a emoção da família provavelmente é explicada pela possibilidade de ascensão social de Wagner via escolarização de qualidade.

A resolução da narrativa de Wagner é tecida com base em um antes e um depois de sua entrada na instituição.

<p>“depois que eu entrei pro CEFET” (linhas 168-169)</p>	<p>“>eu aprendi muita <u>coisa</u>...” (linha 169) “a minha vida mudou<...” (linhas 169-170) “enfim, eu sou OUTRA pessoa depois que eu vim pra <u>cá</u>...” (linhas 170-171)</p>
--	---

O aluno enfatiza a dimensão da mudança (tema a ser melhor discutido no item 5.4) como efeito de seu ingresso na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Essa mudança é apresentada em escala ascendente, como um encadeamento de transformações positivas: os efeitos da aprendizagem imprimem mudanças em sua vida, tornando-o uma outra (e melhor) pessoa. A retórica do sacrifício, da

dificuldade que vale a pena ser vivida (ver cena 1), sustenta um *ethos* de ascensão social, aqui possibilitada pelo processo de escolarização. Por fim, a resolução da narrativa de Wagner é permeada por um discurso de valorização de dois aspectos: a retribuição e a gratidão pelo que a escola fez pelo aluno. Wagner constrói sua participação na representatividade estudantil como um meio de “pagar” à escola pelos benefícios a ele prestados (“acho que <no grêmio>... eu vou ter a... a possibilidade de fazer... assim, de retribuir pra essa escola tudo que ela representa pra mim.” – linhas 174-176).

Outros aspectos da performance narrativa/identitária de Wagner merecem destaque. Wagner constrói sua entrada no CEFET/RJ como um evento acidental (Linde, 1993), ou seja, não motivado intencionalmente. A noção de “acaso” assume um papel notório em diversos momentos de sua narrativa. O universo conspira e toda sorte de problemas quase inviabilizam a matrícula do aluno na instituição. Toda ação complicadora é tecida em uma trama de dificuldades extremas e obstáculos intransponíveis. Em outras palavras: nada dá certo, tudo dá errado no processo seletivo de Wagner para o CEFET/RJ. Sua agência é construída de forma a permanecer minimizada, quiçá anulada. Há que se levar em consideração, entretanto, o fato de Wagner ter enquadrado, desde o sumário da narrativa, seu ingresso no CEFET/RJ como um “milagre” (linha 102). Por “milagre”, compreende-se, normalmente, um ato extraordinário e admirável de se ver, por contrariar as leis naturais. O milagre costuma ser, também, um ato insólito, isolado, que não se reproduz (caso pudesse ser replicável e costumeiro, não seria caracterizado como milagre). A performance narrativa/identitária de Wagner leva sua plateia a crer que, caso as relações lógicas de causa e efeito prevalecessem como critério para a entrada de alunos no CEFET/RJ, o aluno jamais teria ingressado na instituição. Somente um milagre, portanto, justificaria a entrada de Wagner na escola. Nesse sentido, o aluno baseia-se em um *ethos* religioso para buscar dar conta dos elementos inusitados atuantes em seu processo de aprovação para o CEFET/RJ. Wagner atribui à divina providência o verdadeiro motivo de, hoje, ele ser aluno dessa instituição (“eu entendo que DEUS me mostrou, de uma forma bastante inusitada que era aqui que ele me queria...” – linhas 122-124). Ao invés de apresentar-se como um agente minimizado ou nulo em todo esse processo, Wagner constrói sua auto-imagem

como um bem-aventurado: um ser afortunado, eleito por um Deus supremo para que Sua divina vontade fosse cumprida.

O elemento providencial corresponde a um valor típico da moralidade cristã evangélica, à qual Wagner parece ser bem alinhado. Weber (2001 [1904, 1905]), em seu estudo relacionando o desenvolvimento do capitalismo moderno ao advento das religiões reformadas, atribui a Lutero (pai da Reforma Protestante) a primeira aparição da palavra “vocação” na tradução da Bíblia para a língua alemã. A noção de vocação, até hoje, corresponde a um preceito básico na ideia de providência divina: o indivíduo é vocacionado por Deus, segundo Sua vontade, e deve, portanto, cumprir os planos divinos designados. Na narrativa de Wagner, esses valores de orientação luterana parecem bastante evidentes. O aluno diz compreender, hoje, que, na ocasião em que os episódios relatados ocorreram, Deus havia dado sinais, pistas de Seu plano (“era aqui que ele me queria...” – linhas 123-124). O quadro de impossibilidade colocado diante do aluno nessa dificultosa travessia foi superado, de forma inusitada (porque divina), e qualquer justificativa orientada por uma lógica racionalista humana seria falha. Wagner, o bem-aventurado rapaz de Paracambi contra quem o acaso parecia conspirar, agora se engaja na tarefa de dar testemunho de sua miraculosa entrada no CEFET/RJ, fazendo sua narrativa ser ouvida, repetidas vezes, a diferentes interlocutores dentro (e, possivelmente, fora) da instituição.

A narrativa de Wagner sinaliza que a chegada ao CEFET/RJ nem sempre é fruto de um projeto (Schutz, 1962), ou seja, uma ação ideada antecipadamente na constituição de uma ação futura. Apesar do status adquirido historicamente, o CEFET/RJ raramente figura como sonho único e exclusivo dos alunos participantes da presente pesquisa. É comum que se preste concurso para outras instituições de ensino de nível Médio-Técnico e o CEFET/RJ corresponde a apenas uma entre outras possibilidades, entre outras escolas de nível Médio-Técnico ou academias militares. Resta-nos indagar, portanto, o motivo para que essas narrativas de chegada à instituição sejam marcadas tão fortemente pelas noções de emoção e felicidade. Considero que, para além da aprovação no processo seletivo para o CEFET/RJ, há enredos nem sempre visíveis e que, uma vez trazidos à baila, tornam inteligíveis projetos, crenças, valores que modelam a chegada do aluno à instituição.

A cena 4, a seguir, apresenta a narrativa da chegada de Kátia à UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Kátia era aluna do 4º ano do Ensino Médio-Técnico em Enfermagem, tinha dezoito anos e residia em Nova Iguaçu, no bairro da Posse. A conversa com Kátia se deu em entrevista coletiva com outras duas alunas de sua classe (a saber, Joana e Raquel). Na cena a seguir, motivada por relatos construídos pelas outras duas participantes, a aluna elabora uma narrativa cujo ponto inicialmente seria apresentar sua chegada ao CEFET/RJ como uma conquista. Há, entretanto, uma mudança de rumos e Kátia constrói, na verdade, a história de como não objetivava chegar ao CEFET/RJ.

5.1.4.

Cena 4: “Eu não acreditava que eu ia passar”

124 Kátia Acho que... o ensino fundamental... de forma
 125 geral, era assim... aí, é::... eu entre-, no
 126 início do a::no... da oitava série, eu falei
 127 assim, “não, eu quero entrar numa”... eu queria
 128 entrar mu::ito na faetec. Eu não conhecia o
 129 cefet↑, não conhecia cefeteq↑, não conhecia esse
 130 MUNDO de escola técnica.
 131 Talita °Uhum°
 132 Kátia Aí eu, “não, >eu quero entrar na faetec, eu
 133 quero entrar na faetec<”... e eu sempre via uma
 134 menina no ponto que pegava ônibus comi::go, da,
 135 da::... faetec. Então eu só conhecia a faetec.
 136 Perto da minha casa não tinha assim, NINGUÉM do
 137 cefe::t, cefete::q. Aí eu °pensando° “não, >quero
 138 faetec, quero faetec<”... aí eu entrei num curso
 139 preparatório, até o mesmo onde que a Joana fez,
 140 aí... eu entrei no curso preparatório assim, com
 141 muita resistência porque::... meu pai falou
 142 assim... “ah, você tira nota bo::a, >você não
 143 precisa entrar< no curso”. E eu lembro que essa
 144 época era até a época que meu pai tinha ficado
 145 desemprega::do, e aí depois é que ele começou a
 146 trabalhar de novo, então assim, ele <não QUERIA>
 147 que eu entrasse no cu::rso, até por mais ga::sto
 148 e tudo... aí minha mãe falou assim, “não, não,
 149 ela vai entrar °sim°... nem que seja assim com
 150 muito esforço, tudo, mas ela vai entrar”... aí
 151 foi a época que eu entrei no cu::rso, aí comecei
 152 a me dedicar... aí comecei a CONHECER esse mundo
 153 de escola técnica, cefet, cefeteq, °essas coisas
 154 assim°, e NÃO I::A fazer prova pro cefet. O meu
 155 objetivo era <FAETEC>.
 156 Todas ((risos))
 157 Kátia Eu QUERIA faetec. Só que a faetec, assim, e::...
 158 no início, não era enfermagem que eu queria...
 159 sempre quis algo relacionado com matemática, eu
 160 queria <contabilidade>. Só que contabilidade na

161 faetec era em <Marechal Hermes>... e aí minha
 162 mãe falou assim "não, você pode até fazer a
 163 prova °e tudo°, mas... pensa também nas
 164 dificulda::des de você... conseguir terminar
 165 esse cu::rso... de passar... em TUDO, né?", até
 166 porque a faetec era integral. Aí eu falei assim,
 167 "tá, mãe, não sei", aí até que eu conversei com
 168 a minha mãe, aí ela falou assim, "ah, faz então
 169 cefet e faetec. O que você passar você fica, até
 170 porque o cefet é mais perto"... "Ah, então tá
 171 bom". Aí vi::m, aí vim, acho que no penúltimo ou
 172 no último dia de inscrição... <paguei>, e vim
 173 fazer a inscrição, e NÃO TINHA noção do curso
 174 que eu ia fazer aquihh.

175 Talita Uhum.

176 Kátia Aí... a Andréia que estudava, >a Andréia
 177 estudava< comigo desde a... terceira série.

178 Talita [a Souza?

179 Kátia A Souza... a gente estudou juntas desde a
 180 terceira série... aí::... eu falei assim... "ah,
 181 vou botar enfermagem. Pelo menos se eu passar,
 182 eu estudo com a Andréia, eu já conheço alguém da
 183 escola °e tudo°"... MAS eu NÃO ACREDITAVA que eu
 184 ia passar, sinceramente eu achava que eu não
 185 iria passar... porque todo mundo falava que era
 186 MUITO mais DIFÍCIL a federal do que a
 187 estadual... aí::, eu >fui e falei<, "ah, vou
 188 fazer pra enfermagem"... aí FIZ... °passei,
 189 passei be::nzão, fiquei SUPER feliz°... na época
 190 eu lembro que eu fiquei até muito feliz e meus
 191 pais, assim, não... não é que eles não
 192 >reconheceram<, mas eles ficaram assim
 193 >indiferentes<, "pô, que legal que você passou",
 194 sabe?, não foi aquela FE::Sta, >aquela coisa<...
 195 porque, eu que ia, né... porque eu sabia o tanto
 196 que eu tinha estudado, que... foi DIFÍ::CIL... e
 197 que muitas pessoas, assim, lá no curso... é::...
 198 ficavam tirando o::nda... ficavam falando que
 199 eram os melho::res e tudo... porque tinha muito
 200 isso lá no curso.

201 Joana [É::

202 Kátia E ficava aquela coisa assi::m... e eu assim,
 203 sempre, eu... não conhecia, não era de amizade
 204 com ninguém... nada, era a MENOS popular... °aí°,
 205 "CARACA... consegui passar"... foi assim, MUITO
 206 legal...

(Kátia, 2 de outubro de 2009)

Considero a narrativa de Kátia bastante complexa em termos estruturais, constituída de rupturas, sub-enredos, idas e vindas no fluxo narrativo. Acrescenta-se a isso o emprego de sofisticados recursos linguísticos de performance, com particular destaque para a fala relatada (Richards, 1999; Tannen, 1989). Procurarei criar inteligibilidade sobre a narrativa de Kátia dividindo-a em dois momentos: a)

a história de como o CEFET/RJ não fazia parte dos seus planos inicialmente; e b) a história dos antecedentes e desdobramentos relativos à sua chegada à instituição.

Kátia, no início de sua narrativa, constrói discursivamente seu projeto de tornar-se aluna da FAETEC (ver nota de rodapé 35) como uma ideia fixa, inabalável, uma meta a ser atingida. O emprego de repetições, de fonologia expressiva e do diálogo construído como discurso interior (Tannen, 1989) contribui para o efeito de obstinação, de pensamento insistentemente executado, quase como um mantra que, por força da repetição, seria convertido em realização de fato.

“eu queria entrar mu::ito na faetec.” (linhas 128-129)

“Aí eu, “não, >eu quero entrar na faetec, eu quero entrar na faetec<”” (linhas 132-133)

“Aí eu ‘pensando’ “não, >quero faetec, quero faetec<”” (linhas 137-138)

“O meu objetivo era <FAETEC>.” (linhas 154-155)

“Eu QUERIA faetec.” (linha 157)

Esses dispositivos linguísticos de performance sugerem, inicialmente, estar Kátia convicta de seu projeto a ponto de não cogitar a possibilidade de prestar concurso para outras instituições de cunho tecnológico. O interesse da aluna pela FAETEC, entretanto, assume contornos exclusivistas por uma razão central: Kátia, simplesmente, desconhecia a existência de outras escolas da mesma natureza que a FAETEC (“Eu não conhecia o cefet↑, não conhecia cefeteq↑, não conhecia esse MUNDO de escola técnica.” – linhas 128-130). Por meio de estrutura paralelística (pela repetição de “não conhecia”), Kátia reforça esse desconhecimento que, como consequência, restringe suas escolhas e seu campo de possibilidades (Velho, 1994). Entra em cena uma sub-narrativa sobre a menina do ponto de ônibus (“e eu sempre via uma menina no ponto que pegava ônibus comi::go, da, da::... faetec.” – linhas 133-135), contribuindo sensivelmente para a construção desses limites a que Kátia está submetida socialmente. Como Kátia só vê, em seu cotidiano e arredores geográficos, o logotipo da FAETEC no uniforme escolar da menina do ponto de ônibus, esta instituição assume status de existência (“Então eu só conhecia a faetec.” – linha 135), enquanto as demais, simplesmente, inexistem no seu repertório de conhecimento (“Perto da minha casa não tinha assim,

NINGUÉM do cefe::t, cefete::q.” – linhas 136-137). Somente quando se matricula em um curso preparatório é que Kátia toma ciência da existência de outras instituições educacionais de nível médio-técnico. É interessante notar o binarismo construído discursivamente pela aluna: de um lado, o ponto do ônibus, a casa, a FAETEC; do outro, o “mundo de escola técnica, cefet, cefeteq, °essas coisas assim” (linhas 152-154). Ainda assim, mesmo após ter conhecido esse mundo novo em toda sua amplitude, Kátia segue repetindo seu mantra: “O meu objetivo era <FAETEC>.” (linhas 154-155).

Subordinada a essa narrativa nuclear na qual o CEFET/RJ não figura, de forma estelar, no projeto educacional de Kátia, emerge outra sub-narrativa que coloca em cena dois atores sociais fundamentais nas escolhas e projetos elaborados pela aluna: seus pais. Sua entrada em um curso preparatório torna-se alvo de disputa entre os valores antagônicos de pai e mãe. De um lado, o pai, resistente (“com muita resistência” – linhas 140-141), desaprova a entrada de Kátia no curso preparatório, considerando os possíveis abalos no orçamento familiar (“essa época era até a época que meu pai tinha ficado desemprega::do” – linhas 143-145; “ele <não QUERIA> que eu entrasse no cu::rso, até por mais ga::sto e tudo” – linhas 146-148); do outro, a mãe incentiva que a filha seja matriculada no curso, tornando relevante a retórica da luta e do sacrifício, tão notória em boa parte das camadas populares (“nem que seja assim com muito esforço, tudo, mas ela vai entrar” – linhas 149-150). Quanto ao emprego de dispositivos avaliativos/metanarrativos, vale destacar o emprego da fala relatada para dramatizar o diálogo entre pai, mãe e filha quando da decisão sobre a entrada de Kátia em um curso preparatório. Observa-se que, no diálogo construído, o pai dirige sua fala à filha (por meio da forma de tratamento “você” – linha 142) enquanto a mãe fala com o pai, referindo-se à filha pela forma pronominal “ela” (linhas 149-150). Sugere-se, assim, que a mãe ocupa um lugar decisivo nas escolhas e projetos envolvendo a educação formal de Kátia, ancorada em um *ethos* que enaltece o esforço de agora em nome de resultados favoráveis no futuro. Na reconstrução desse diálogo familiar, o lugar social ocupado por Kátia é o de ouvinte e de filha obediente às decisões tomadas por pai e mãe.

“meu pai falou assim... “ah, você tira nota bo::a, >você não precisa entrar< no curso”.” (linhas 141-143)

“aí minha mãe falou assim, “não, não, ela vai entrar °sim°... nem que seja assim com muito esforço, tudo, mas ela vai entrar”.” (linhas 148-150)

A inserção dos membros da família como personagens dessa trama envolvendo a tomada de decisões acerca dos caminhos a serem trilhados por Kátia provoca uma virada em sua narrativa, fazendo o CEFET/RJ sair do plano da inexistência para o da possibilidade. Novamente, a fala relatada assume um papel relevante, uma vez que traz para o evento narrativo a ação dos personagens, conferindo vivacidade ao relato e envolvendo fortemente a audiência no tecer da história. O diálogo travado entre Kátia e sua mãe reelabora o projeto inicial da aluna (no caso, ter a FAETEC como objetivo maior e exclusivo) em função de fatores outros, como a distância entre escola e residência e as dificuldades do porvir.

“não, você pode até fazer a prova °e tudo°, mas... pensa também nas dificulda::des de você... conseguir terminar esse cu::rso... de passar... em TUDO, né?” (linhas 162-165)

“tá, mãe, não sei” (linha 167)

“ah, faz então cefet e faetec. O que você passar você fica, até porque o cefet é mais perto” (linhas 168-170)

“Ah, então tá bom”. (linhas 170-171)

A reconstrução do diálogo entre mãe e filha, sob forma de discurso direto, confere à plateia acesso direto ao evento narrado e dá visibilidade aos valores e crenças da comunidade da qual fazem parte as atrizes sociais em cena. A mãe de Kátia atua como conselheira e protetora que antecipa possíveis dificuldades que a filha enfrentaria caso seguisse à risca seu projeto inicial. Os anseios individuais de Kátia (“eu queria... sempre quis algo relacionado com matemática, eu queria <contabilidade>.” – linhas 158-160) são cerceados por mecanismos sociais mais englobantes capazes, inclusive, de fazê-la mudar suas escolhas. A distância entre a escola e sua casa (“Só que contabilidade na

faetec era em <Marechal Hermes>” – linhas 160-161), o horário em que as aulas seriam oferecidas (“até porque a faetec era integral.” – linhas 165-166) e a própria restrição financeira da família (“meu pai tinha ficado desempregado” – linhas 144-145) são elementos que inviabilizam a execução do projeto de Kátia como empreendimento individual. Os aconselhamentos de sua mãe atentam a aluna para o campo de possibilidades (Velho, 1994) a seu dispor e, portanto, suas escolhas e “sonhos” são circunscritos em condições sócio-históricas (e também econômicas) específicas. O CEFET/RJ surge, assim, como melhor alternativa: uma escola de renome, que oferece formação em nível Médio-Técnico, e (mais importante) perto de casa (linha 170). A escolha do curso técnico quando da inscrição para o processo seletivo é construída como algo menos atrelado a uma intenção individual e mais atrelado à ordem relacional de seu grupo de origem. Não à toa, Kátia seleciona o curso de Enfermagem em função de Andréia, aluna do mesmo curso e colega de classe de Kátia desde a infância.

“>a Andréia estudava< comigo desde a... terceira série.” (linhas 176-177)

“a gente estudou juntas desde a terceira série” (linhas 179-180)

“eu falei assim... “ah, vou botar enfermagem. Pelo menos se eu passar, eu estudo com a Andréia, eu já conheço alguém da escola o e tudo”” (linhas 180-183)

O fato de Kátia e Andréia terem estudado juntas por um tempo considerável é empregado como argumento para a decisão acerca da escolha do curso. Não figura, na performance de Kátia, a noção de vocação ou de aptidão para a área técnica de Enfermagem; pelo contrário, os valores que orientam a escolha de Kátia são o da relacionalidade, o do gregarismo e o do conforto proporcionado por ter alguém já conhecido em um ambiente novo. Uma vez mais, a fala construída como discurso interior (Tannen, 1989), nas linhas 180-183, atua como dispositivo linguístico de performance que confere dramaticidade e vivacidade ao que fora dito (ou apenas pensado) pela aluna – é provável que tais palavras não tenham sido efetivamente ditas. Mais importante que o futuro profissional para Kátia parece ser “sentir-se em casa”, valor bastante caro às camadas populares, em geral (Duarte & Gomes, 2008). A aluna vislumbra chegar a um lócus educacional novo, sem romper totalmente o esquema relacional já tecido ao longo dos anos, desde a época da infância.

Na construção discursiva de sua chegada ao CEFET/RJ, Kátia elenca elementos que sugerem ter sido sua aprovação no concurso uma obra do acaso (assim como fizera Wagner em sua performance narrativa, na cena 3). O fato de ter feito sua inscrição “no penúltimo ou no último dia de inscrição” (linhas 171-172) e de não ter referências para a escolha do curso técnico (“e NÃO TINHA noção do curso que eu ia fazer aqui.” – linhas 173-174) sugere pouca agentividade por parte da aluna. Isso é ressaltado pela falta de expectativas em relação à possibilidade de aprovação.

“MAS eu NÃO ACREDITAVA que eu ia passar, sinceramente eu achava que eu não iria passar” (linhas 183-185)
 “porque todo mundo falava que era MUITO mais DIFÍCIL a federal do que a estadual” (linhas 185-187)

O conectivo adversativo “MAS” (linha 183) delimita uma cisão entre os planos de Kátia de estudar com sua colega de infância e o descrédito em relação à concretização desses planos. A expressividade fonológica empregada em “NÃO ACREDITAVA” (linha 183) e “MUITO mais DIFÍCIL” (linha 186) sinaliza que um percurso árduo estava por vir e, consciente das dificuldades que enfrentaria, Kátia apresenta-se mais inclinada a crer no fracasso nessa empreitada. Eis que vem a aprovação para o CEFET/RJ e a história muda de rumo. A noção de esforço, que, até então, não figurava na narrativa de Kátia, assume notoriedade e, além disso, ocorre uma ressignificação identitária da aluna em termos de auto-afirmação e auto-estima.

A felicidade pela boa aprovação no concurso (“passei, passei be::nzão, fiquei SUPER feliz” – linhas 188-189) não é celebrada pela família (“não foi aquela FE::Sta, >aquela coisa<” – linha 194), nem se converte em lágrimas, como ilustram as narrativas de Manuela e Wagner (cenas 2 e 3, respectivamente). A fala relatada que reconstrói a reação dos pais diante da notícia da aprovação da filha para o CEFET/RJ (“pô, que legal que você passou” – linha 193) é interpretada por Kátia como relativa indiferença. A felicidade de Kátia é construída discursivamente em oposição à reação dos pais por meio do emprego da partícula adversativa “e” (linha 190), conforme ilustra o esquema abaixo:

<p>“eu lembro que eu fiquei até muito feliz” (linha 190)</p>	<p>“e meus pais, assim, não... não é que eles não >reconheceram<, mas eles ficaram assim >indiferentes<, “pô, que legal que você passou”, sabe?, não foi aquela FE::Sta, >aquela coisa<” (linhas 190-194)</p>
--	---

Suponho que o repertório de conhecimentos dos pais de Kátia se assemelhe ao estado identitário construído por ela no início de narrativa, quando ainda “não conhecia esse MUNDO de escola técnica.” (linhas 129-130); isso talvez justifique essa “indiferença” – se é que podemos nomeá-la como tal. Por outro lado, Kátia procura enaltecer o percurso trilhado por ela até sua chegada ao CEFET/RJ bem como sua reelaboração identitária decorrente dessa conquista. Se, anteriormente, os recursos linguísticos empregados pela aluna sinalizavam que sua chegada à instituição (caso acontecesse) seria resultado do acaso (já que a prova seria difícil, o curso de Enfermagem foi escolhido por influência de uma colega, e seu objetivo era, unicamente, passar para a FAETEC), agora o *ethos* do sacrifício, da luta, do esforço individual entram em cena na performance narrativa de Kátia: “porque eu sabia o tanto que eu tinha estudado, que... foi DIFÍ::CIL” (linhas 195-196). A aluna também constrói sua aprovação em termos de auto-engrandecimento de si, no sentido de fazer emergir uma auto-estima até então desconhecida. A aluna que “não era de amizade com ninguém” (linhas 203-204), “a MENOS popular” (linha 204), mostra seu valor e comprova, publicamente, sua capacidade para aqueles que “ficavam tirando o::nda... ficavam falando que eram os melho::res” (linhas 198-199). O êxito alcançado por Kátia fá-la reconstruir sua história e sua auto-imagem à luz do momento presente e tendo em vista os valores moralmente reconhecidos por sua comunidade e audiência.

A cena a seguir aborda noções já performadas na narrativa de Kátia no que tange a dois aspectos: a) a chegada ao CEFET/RJ motivada por um *ethos* mais coletivista que individual; e b) o lugar central ocupado pela família no âmbito das camadas populares. A cena 5 foi extraída da entrevista com Carlos, aluno do 3º ano do Ensino Médio-Técnico de Enfermagem que tinha dezessete anos de idade e residia em São João de Meriti, município da Baixada Fluminense bem próximo à cidade do Rio de Janeiro e entre as mais altas densidades demográficas do

continente americano. Carlos era, assim como Carina (cena 1), candidato à vaga de bolsista de Iniciação Tecnológica, cujas atividades estariam vinculadas, necessariamente, ao meu projeto de pesquisa. Carlos foi o candidato selecionado para trabalhar como meu auxiliar de pesquisa e, por esta razão, é o único participante que não teve seu nome substituído por outro de natureza fictícia. Carlos não constrói, propriamente, uma narrativa de sua chegada à instituição, assim como acontecera nas cenas 1 a 4. Entretanto, creio ser produtora incluí-la neste primeiro eixo temático de análise de dados uma vez que as motivações e justificativas pelas quais Carlos escolhera o curso de Enfermagem assemelham-se às das demais cenas discutidas até aqui.

5.1.5.

Cena 5: “Minha mãe sempre foi hipertensa”

215 Talita Entendi. Como é que é a sua relação com o curso
 216 técnico?
 217 Carlos De enfermagem↓
 218 Talita É... Você gosta do curso↑, pretende seguir?
 219 Carlos [Eu gosto do curso. Eu
 220 gosto do curso de enferma::gem... eu... até,
 221 sempre gostei de Biologia, foi isso que me
 222 motivou a fazer... é::... eu acho
 223 interessante... poder tá ali::... vendo, tendo
 224 como objeto de estudo o corpo huma::no,
 225 principalmente... olhar pra MIM MESMO e poder
 226 ver que que eu, VER o que eu to aprendendo aqui
 227 em mim... é::, eu, EU, eu... tenho o curso, o
 228 técnico de enfermagem... como::... pretendo ter
 229 no futuro como uma opção, de empre::go... se um
 230 dia eu precisar... mas eu quero almejar algo,
 231 algo melhor, assim... uma formação, é::... no
 232 ensino superior. No momento ainda to meio
 233 indefinidohhh ((riso)), se eu faço... se eu vou
 234 pra área de saú::de, se eu faço enfermagem... OU
 235 se eu faço:: história ou língua Portuguesa...
 236 mas a minha relação com o curso de, com o curso
 237 é esse... eu acho interessa::nte por... poder tá
 238 >ajudando< as pesso::as, por... no futuro eu
 239 vou... poder AJUDAR... seres huma::nos com
 240 aquilo que eu to aprendendo... e até:: uma
 241 questão interessante que eu gosto mui-, é uma
 242 coisa... que me motivou a fazer o curso, e
 243 que::... ((longa pausa)) e assim, foi o ponta-,
 244 um dos pontapés inicia:is... foi que eu...
 245 sempre::... minha mãe sempre foi hipertensa...
 246 Talita Uhum
 247 Carlos aí eu... sempre... >eu tive<, sempre quis
 248 aprender algo... pra poder, sempre::... >quando
 249 ela tinha problema de pressão a::lta, assim<...

250 minha mãe tem quarenta e quatro anos... aí eu...
 251 sempre tive o desejo de... aprender pra poder
 252 ajudar ela... aí eu... foi um dos, uma das
 253 >minhas maiores motivações<... e eu acho que
 254 isso SÓ aumenta a minha relação com o curso,
 255 assim, me dá MAIS motivação pra tá ali...
 256 ÍNTEGRO com o conteúdo.
 257 Talita Entendi.
 258 Carlos Pra aprender MAIS pra poder utilizar.

(Carlos Vinícius, 4 de maio de 2010)

A narrativa construída por Carlos ocorre em função de duas perguntas feitas por mim acerca de seu cotidiano e expectativas como aluno do curso técnico (“Como é que é a sua relação com o curso técnico?” – linhas 215-216; “Você gosta do curso↑, pretende seguir?” – linha 218). Para dar conta do que eu havia perguntado, Carlos dá início a uma narrativa cujo ponto é justificar os motivos que o conduziram a tal curso técnico. Após o sumário (“Eu gosto do curso. Eu gosto do curso de enferma::gem” – linhas 219-220), o aluno constrói uma narrativa mínima com base em uma lógica de causa e efeito: o apreço pessoal pela disciplina do currículo básico mais diretamente relacionada ao curso de Enfermagem é o que leva Carlos a escolher tal área técnica.

“eu... até, sempre gostei de Biologia,” (linhas 220-221)
 “foi isso que me motivou a fazer” (linhas 221-222)

Das linhas 222 a 227, Carlos enumera uma sequência de cunho avaliativo que enaltece o quão interessante sua área técnica se apresenta em função de sua relação direta com o corpo humano (“vendo, tendo como objeto de estudo o corpo huma::no” – linhas 223-224) e por seu aspecto prático (“olhar pra MIM MESMO e poder ver que que eu, VER o que eu to aprendendo aqui em mim” – linhas 225-227). Nas linhas seguintes, Carlos focaliza a dimensão instrumental de sua formação profissional, com meio de se conseguir inserção no mercado de trabalho (“de empre::go” – linha 229), ressaltando, porém, que seus objetivos vão além dessa visão mais utilitarista. Apesar de estar em dúvidas sobre que caminhos trilhar futuramente (“No momento ainda to meio indefinidohhh ((riso))” – linhas 232-233), Carlos não titubeia no que concerne à continuidade de seus estudos. O aluno atribui ao ensino superior uma

valorização positiva, um status mais elevado e prestigioso em comparação à formação de nível Médio-Técnico.

“eu... tenho o curso, o técnico de enfermagem... como::... pretendo ter no futuro como uma opção, de empre::go... se um dia eu precisar...” (linhas 227-230)

“mas eu quero almejar algo, algo melhor, assim... uma formação, é::... no ensino superior.” (linhas 230-232)

A partícula adversativa “mas” (linha 230) opõe o curso técnico de Enfermagem ao ensino de nível superior: enquanto aquele é construído como uma atividade não-prioritária, uma “carta na manga” para condições emergenciais do jogo da vida (como salienta a conjunção “se”, na linha 229), este é tecido como uma condição hierarquicamente superior de formação educacional. O ingresso à universidade figura, no discurso de Carlos, como projeto individual a que se aspira. Ao situar o ensino superior como “algo melhor” (linha 231), Carlos alinha suas aspirações ao *ethos* de valorização da educação como meio de ascender na escala social e de adquirir prestígio.

Se, por um lado, as pretensões para a vida universitária parecem guiadas por uma margem de escolha consciente de Carlos, na condição de indivíduo, o mesmo não se pode afirmar no que tange à escolha do curso técnico de Enfermagem. A relação direta entre sua preferência por Biologia e o fazer prático da área técnica de Enfermagem, ainda que construída como elemento importante na narrativa de Carlos, minimiza-se frente a uma sub-narrativa sobre a razão mais notória e nobre para sua chegada ao CEFET/RJ: a doença de sua mãe.

O início dessa sub-narrativa é marcado por rodeios, meandros e hesitações até que se chegasse ao ponto: querer ajudar sua mãe nos cuidados de sua enfermidade a partir do conhecimento que adquirisse no curso técnico. Alguns recursos formais de performance são dignos de comentário. De início, Carlos parte de uma visão mais generalista acerca do trabalho com tal área técnica (“poder tá >ajudando< as pesso::as, por... no futuro eu vou... poder AJUDAR... seres huma::nos com aquilo que eu to aprendendo” – linhas 237-240) até chegar aos benefícios que esse conhecimento poderia proporcionar no âmbito de uma sociabilidade mais íntima, no seio familiar

(“sempre tive o desejo de... aprender pra poder ajudar ela” – linhas 251-252). A mudança de uma preocupação com as pessoas em geral para o cuidado com a saúde de sua mãe é definida por Carlos como “uma questão interessante” (linhas 240-241). Palavras ditas de forma incompleta (“mui-” – linha 241; “ponta-” – linha 243), um sem-número de pausas curtas, o emprego de termos de sentido vago (“é uma coisa” – linhas 241-242) correspondem a marcas de hesitações que sinalizam a dificuldade de Carlos inserir, em sua narrativa, um assunto de ordem tão íntima, mas, ao mesmo tempo, de tamanho sentido simbólico. A longa pausa, na linha 243, sugere uma certa emoção que antecipa a história que está por vir.

Carlos constrói a orientação de sua narrativa a partir de traços que caracterizam a personagem central dessa trama e principal responsável pela chegada do aluno no curso de Enfermagem do CEFET/RJ: sua mãe.

“minha mãe sempre foi hipertensa” (linha 245)

“>quando ela tinha problema de pressão a::lta, assim<” (linhas 248-249)

“minha mãe tem quarenta e quatro anos” (linha 250)

Carlos constrói discursivamente a imagem de sua mãe como alguém cuja saúde inspira cuidados. Daí é que emerge o ponto de sua narrativa: “aprender pra poder ajudar ela” (linhas 251-252). Carlos ainda apresenta a coda (“aí eu... foi um dos, uma das >minhas maiores motivações<” – linhas 252-253) e a resolução (“isso só aumenta a minha relação com o curso” – linha 254) de sua narrativa, fazendo emergir uma imagem de si como filho plenamente dedicado ao curso técnico (“ÍNTEGRO com o conteúdo” – linha 256) em nome de uma causa nobre e digna. Carlos vale-se de um forte *ethos* de valorização do pertencimento e relacionalidade familiares e constrói-se discursivamente como filho honrado que se sacrifica para proteger sua mãe. Trata-se de um sacrifício que, no âmbito das classes trabalhadoras, confere status e enobrece o mártir. Os projetos individuais de Carlos, tão claros quando se referem ao ensino superior, parecem não ter lugar de destaque no âmbito da educação de nível Médio-Técnico, visto que a saúde de sua mãe figura como motivação primeira para sua chegada ao CEFET/RJ. Assim como na cena 4, a noção de projeto é condicionada por mecanismos mais englobantes, como é o caso da

família, e a escolha do curso é motivada por interesses mais coletivos que individuais.

É possível, após a análise das cinco cenas que constituem o eixo temático nomeado como *narrativas de chegada*, chegarmos a considerações importantes acerca dos valores sociais tecidos via recursos linguísticos de performance narrativa/identitária. Em primeiro lugar, destaca-se a emoção e a carga dramática com que os alunos narram as histórias de sua entrada no CEFET/RJ. Vimos que, por vezes, essa emoção deve-se à felicidade do indivíduo que, após superar as dificuldades do processo seletivo discente, engrandece-se pelo prestígio e autoafirmação adquiridos. Em outros momentos, essa emoção assume um viés mais coletivista, uma vez que amigos e familiares também vivenciam a felicidade pelo ingresso desse jovem indivíduo em uma instituição de renome na formação técnica de nível Médio. Seja ela individual ou coletiva, a emoção performada está fortemente atrelada às crenças e valores acerca dos ganhos futuros e desdobramentos da entrada desse aluno na instituição. Não se pode ignorar, entretanto, a presença de elementos desestabilizadores permeando esse processo de chegada ao CEFET/RJ. Nem sempre, por exemplo, tal instituição figura propriamente como uma escolha – um projeto, segundo Schutz (1962) – autocontida, como apontam os exemplos em que as urgências familiares circunscrevem, de modo decisório, a entrada no aluno no CEFET/RJ. Do mesmo modo, ao contrário dos relatos sobre a emoção vivida pelos alunos aprovados no concurso e seus familiares, fisicamente expressa pelo choro, a cena 4 já apresenta a relativa indiferença dos pais de Kátia quando da aprovação da filha no concorrido processo seletivo. Voltarei à discussão desses elementos desestabilizadores mais adiante a fim de chamar atenção para a importância de se olhar atentamente para as práticas em vez de localizar uma uniformidade nos valores e imagens de si construídos via padrões narrativos pelos participantes da presente pesquisa.

As cenas discutidas até o presente momento apontam que as narrativas dos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ ancoram-se em valores fortemente tecidos no âmbito das camadas populares e, por essa razão, não se pode ter acesso às trajetórias desses atores sociais sem que se tome conhecimento de seu ponto de partida. O percurso empreendido depende não apenas do destino que se quer alcançar, mas, também, da procedência, quer espacial quer simbólica.

A próxima seção de discussão de dados (item 5.2) denomina-se “A origem” e objetiva apresentar as raízes desses alunos no que tange aos valores da localidade e da família.

5.2. A origem

Na presente seção, foram relacionadas quatro cenas que trazem à tona narrativas relacionadas às origens sociais de boa parte dos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Primeiramente, será dado destaque à construção discursiva da Baixada Fluminense enquanto região sócio-geográfica atravessada pelos signos da escassez e da precariedade. Em seguida, será focalizado o papel nuclear assumido pela família no sentido de conduzir a criação dos filhos com base no *ethos* de valorização da educação como meio de ascensão social bem como em outros valores, tais como a proteção, o trabalho e a religião.

Darei início à discussão das narrativas sobre as origens sociais e raízes morais desses alunos com Helena, aluna do 3º ano do Ensino Médio-Técnico em Telecomunicações e outra candidata à bolsa de Iniciação Tecnológica, já descrita anteriormente no presente trabalho. Helena foi minha aluna durante o ano de 2010 (quando sua entrevista foi gerada e gravada em áudio) e mostrava-se muito dedicada aos estudos e a outros projetos desenvolvidos na escola, como atividades de monitoria, clube de Física, entre outros. A aluna tinha dezesseis anos e morava no bairro Parque Anchieta, localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Na cena 6, Helena aponta, como ponto de sua narrativa, a relevância da implementação do CEFET/RJ na Baixada Fluminense, lugar de ausências para o qual, segundo a aluna, faltam oportunidades que possibilitem ressignificar a trajetória de sua gente. A educação pública de qualidade é construída, na fala de Helena, como possibilidade de reversão do fluxo tradicional capital-periferia e, conseqüentemente, de ressignificação das trajetórias de vida de populações marginalizadas, como a da Baixada Fluminense.

5.2.1. Cena 6: “Esquecem um pouco da gente”

146 Helena Então... é porque, assim, a gente vê que a
147 Baixada Fluminense... é uma área que não é
148 muito:... olhada pelos governantes. Esquecem um
149 pouco da gente. A gente vê, por exemplo, no caso
150 quando tem chu::va... e tal... aqui é uma área
151 que, assim... total, não é totalmente, mas uma
152 área que sofre BASTANTE com i::sso, sabe...
153 com... não dão muita importância, investimentos
154 aqui... então, eu acho que... a implantação do
155 cefet aqui::, foi de uma forma... ou de outra...
156 é:: querer... levar um pouquinho do... assim...
157 >de uma coisa<... como é que eu vou dizer...
158 trazer pra Baixada Fluminense uma coisa que
159 talvez seria mais só ali da cidade do Ri::o...
160 das cidades gra::ndes... dar OPORTUNIDADE a
161 essas pessoas daqui da Baixada Flumine::nse,
162 porque aqui na escola a gente pode ver...
163 existem pessoas de VÁRIAS localidades, não só da
164 Baixada, mas ATÉ do Rio mesmo... que eu sou do
165 Rio... e venho pra cá.

166 Talita [Uhum, você mora
167 aonde?

168 Helena Eu moro no Parque Anchieta... é... último bairro
169 do Rio ((risos))

170 Talita Aham ((risos))

171 Helena Sentido Baixada... Então, eu moro, eu moro no
172 Rio e venho pra cá... então... e várias pessoas
173 de outros municípios... da Baixa::da ou do Rio
174 vêm pra cá↓, porque é uma escola de QUALIDADE e
175 que tá num lugar... onde, que:: não tem tantas
176 oportunidades... então a implantação do cefet
177 aqui::... é mais com esse::... ponto de querer
178 dar >oportunidade< realmente às pessoas...
179 daQUI:: e da Baixada Fluminense °em si°.

180 Talita E você acha que as pessoas vêm pra cá mesmo
181 buscando... é:: qualida::de... qualidade de
182 ensino, uma boa escola?

183 Helena Sim... porque::... poxa, existem várias escolas,
184 assim... de ensino médio, às vezes perto da casa
185 da pessoa, mas ela vê, poxa... cefe::t... ensino
186 público FEDERAL... acho que até o emblema de
187 federal... já traz um, uma coisa de::...°como é
188 que eu vou dizer°... já traz aquilo de::...
189 poxa, é uma coisa que DÁ certo... sabe? A gente
190 vê, poxa, um monte de aluno do cefet se dá bem
191 em faculda::de... consegue empre::go em
192 empre::sas... então, as pessoas, assim, por mais
193 às vezes num... (estejam) muito antena::das e
194 tal, mas já sabem que... por ser uma escola
195 FEDERAL... já traz um cargo de... de...
196 QUALIDA::DE em si, °entendeu°?

(Helena, 4 de maio de 2010)

Helena inicia seu relato partindo de uma constatação acerca da região sócio-geográfica onde se localiza a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. A Baixada Fluminense é construída discursivamente como lugar precário no qual a carência de atenção governamental desdobra-se em sofrimento para a população.

“a Baixada Fluminense... é uma área que não é muito::... olhada pelos governantes.” (linhas 146-148)

“Esquecem um pouco da gente.” (linhas 148-149)

“uma área que sofre BASTANTE com i::sso” (linhas 151-152)

“não dão muita importância, investimentos aqui” (linhas 153-154)

O relato de Helena acerca da Baixada Fluminense assume um caráter denunciativo frente ao descaso do poder público em relação à região, ainda que a aluna procure suavizar sua crítica por meio do emprego de modalizadores (“um pouco” – linha 149; “não é totalmente” – linha 151). Os verbos “olhar” (modificado pela partícula negativa “não” – linha 147) e “esquecer” (linha 148) situam a Baixada Fluminense na condição de abandono e desprezo e ressaltam a omissão dos governantes, que não criam condições para a prosperidade material da região (construída discursivamente por Helena como “investimentos” – linha 153). A expressividade fonológica no vocábulo “BASTANTE” (linha 152) reverbera a intensidade do sofrimento da Baixada Fluminense, personificando as dificuldades enfrentadas por sua população. Como argumento para ilustrar tal quadro de infortúnio, Helena elabora uma narrativa mínima, com verbos no presente do indicativo, sobre um problema cotidiano na região: as enchentes.

“por exemplo, no caso quando tem chu::va... e tal” (linhas 149-150)

“aqui é uma área que, assim... total, não é totalmente, mas uma área que sofre BASTANTE com i::sso” (linhas 150-152)

Pela própria composição geológica da Baixada Fluminense, constituída de planícies baixas entre o mar e a serra nas quais predomina um clima tropical semi-úmido, a região é naturalmente suscetível a fortes chuvas durante o verão, o que pode levar à ocorrência de enchentes. Entretanto, na narrativa de Helena, a chuva é construída discursivamente não como um fenômeno da natureza, mas como um problema de caráter sócio-político decorrente da falta de investimentos públicos na região. É interessante ressaltar que a própria UnED de Nova Iguaçu do

CEFET/RJ já teve, em inúmeras ocasiões, suas instalações afetadas pelas chuvas de verão, resultando em perda de equipamentos de laboratórios e entrada de lama nas cisternas que abastecem a escola com água.

No prosseguimento da cena, a aluna insere o CEFET/RJ como personagem notório no sentido de reverter o quadro de abandono e precariedade tecido sobre a Baixada Fluminense. Entra em cena a retórica da oportunidade (bastante presente nos discursos do senso comum), segundo a qual se crê na mudança no quadro de privação social e escassez caso sejam oportunizadas maneiras de os sujeitos mostrarem suas potencialidades e, a partir da chance dada, mudarem de vida. O CEFET/RJ, inaugurado em Nova Iguaçu, é construído na fala de Helena como a oportunidade que aproximaria a Baixada Fluminense de um status já consolidado na capital do Estado.

“dar OPORTUNIDADE a essas pessoas daqui da Baixada Flumine::nse”
(linhas 160-161)

“trazer pra Baixada Fluminense uma coisa que talvez seria mais só ali da cidade do Ri::o... das cidades gra::ndes” (linhas 158-160)

“tá num lugar... onde, que:: não tem tantas oportunidades” (linhas 175-176)

“dar >oportunidade< realmente às pessoas... daQUI:: e da Baixada Fluminense °em si°” (178-179)

Helena constrói uma dicotomia entre a Baixada Fluminense e a cidade do Rio de Janeiro, espaços materializados discursivamente por meio dos advérbios “aqui” (linhas 150, 154, 155, 161) e “ali” (linha 159), respectivamente: aqui, a terra das ausências, do esquecimento, do sofrimento, do descaso; ali, o destino das oportunidades tão necessárias à gente “daqui”. É interessante notar, entretanto, que Helena ressignifica essa dicotomia entre as duas regiões sócio-geográficas com base na construção de um movimento migratório de contra-fluxo, de trânsito invertido. Já não é mais o morador da Baixada Fluminense que sai de sua localidade de origem para buscar as oportunidades na capital: “pessoas de VÁRIAS localidades, não só da Baixada, mas ATÉ do Rio mesmo” (163-164) é que seguem na contra-mão das expectativas tradicionais à procura de uma educação qualificada em uma instituição de prestígio. Se há uma alteração na rota prevista, também os significados que construímos sobre esse novo destino serão revisitados. A imagem da Baixada Fluminense passa, assim, a ser a de um lugar

que abriga “uma escola de QUALIDADE” (linha 174). Helena emprega uma série de dispositivos avaliativos que conferem ao CEFET/RJ uma noção de status, justificando, assim, o até então improvável fluxo migratório invertido para a Baixada Fluminense. A fonologia expressiva e o prolongamento de vogais contribuem para destacar e enaltecer o prestígio da instituição – por exemplo em “QUALIDADE” (linha 174), “QUALIDA::DE” (linha 196), “cefe::t” (linha 185), “FEDERAL” (linhas 186, 195). Também o prolongamento de vogais dá destaque aos efeitos positivos da passagem do aluno pelo CEFET/RJ no que diz respeito à garantia de ingresso no nível superior e no mercado de trabalho: “faculda::de” (linha 191), “empre::go” (linha 191), “empre::sas” (linha 192). Do mesmo modo, chama a atenção o emprego da interjeição “poxa” (linhas 183, 185, 189, 190) como eficiente recurso de avaliação externa que denota certo espanto e encantamento pela instituição construída discursivamente com base na noção de prestígio.

“poxa, existem várias escolas, assim... de ensino médio, às vezes perto da casa da pessoa” (linhas 183-185)

“mas ela vê, poxa... cefe::t... ensino público FEDERAL” (linhas 185-186)

“já traz aquilo de::... poxa, é uma coisa que DÁ certo... sabe?” (linhas 118-189)

“A gente vê, poxa, um monte de aluno do cefet se dá bem em faculda::de... consegue empre::go em empre::sas” (linhas 189-192)

Na tessitura desse drama que envolve a reconstrução da imagem tradicionalmente associada à Baixada Fluminense, é preciso chamar atenção para o alinhamento de Helena dentro desse enredo. A aluna constrói o seu bairro de residência como “último bairro do Rio” (linhas 168-169) no “Sentido Baixada” (linha 171). De fato, o bairro Parque Anchieta está localizado no subúrbio carioca e é vizinho ao município de Nilópolis. Creio, entretanto, que Helena constrói sua localidade de residência mais em termos simbólicos que propriamente espaciais. Morar no último bairro do Rio significa estar distante daquelas oportunidades destinadas às “cidades gra::ndes” (linha 160) e ocupar o lugar social das ausências e da precariedade, como é comumente o caso da Baixada Fluminense. Não à toa, Helena constrói-se com membro integrante dessa comunidade particular por meio do emprego do referente “a gente” (“Esquecem

um pouco da gente.” – linhas 148-149). Uma vez mais, Helena torna relevante, em sua narrativa, a noção de contra-fluxo: a orientação sobre seu bairro segue o itinerário do trem, ou do ônibus, de sua casa para a escola, ou seja, da capital para a Baixada Fluminense. Na busca pelas oportunidades não concedidas pelas instâncias governamentais, percorrem-se caminhos contrários aos comumente previstos, contribuindo na reelaboração de nossas afiliações identitárias.

As noções de precarização e ausência comumente atribuídas à Baixada Fluminense também figuram nas narrativas construídas pelos alunos sobre suas escolas de origem. Não são raros os relatos que situam, em lados antagônicos, o CEFET/RJ e as escolas onde os alunos cursaram o ensino fundamental. Na cena a seguir, Kátia (ver descrição da aluna na cena 4) constrói a escola estadual onde estudara como lugar sem regras, sem cobranças e sem a necessidade de estudar. Atributos semelhantes são tecidos em relação, também, a sua família.

5.2.2.

Cena 7: “Eu não estudava na outra escola”

99 Kátia °Eu também troquei muito°... Assim, pra MIM,
 100 é::... entrar pro cefet foi uma grande
 101 conquista... no meu ver, °assim°. <De início>,
 102 é... meus pais nunca foram aqueles pais assim de
 103 cobrar... igual a Joana falou, de ter aquela
 104 coisa assim de passar. Meus pais, assim... é até
 105 um pouco, assi::m... aliena::dos em relação a
 106 isso, não tinham conhecimento, >que nem<, ainda
 107 HOJE eles são assim... só não são tão porque EU
 108 entrei, e hoje eles têm mais contato com escola
 109 técnica, faculdade pública, com essas coisas...
 110 mas assim, era::... eu estudava em escola, é::
 111 pública, estadual... não tinha NADA dessas
 112 re::gras, assim, era, era até mais diferente,
 113 era coisas assim... bem mais so::litas... é::...
 114 você não tinha aquela coisa... eu sinceramente
 115 nem precisava estudar pra, pra fazer pro::va...
 116 e quando eu entrei pro cefet foi um <baque>
 117 porque eu vi que realmente eu precisava
 118 estudar... precisava... estar sempre ali
 119 estuda::ndo, contando >notinha daqui, notinha
 120 dali<, e eu não estudava na outra escola e
 121 tirava sempre no::ve, de::z... ah... eu
 122 gostavahhh ((risos))

(Kátia, 2 de outubro de 2009)

A cena 7 ocorre, na sequência interacional gerada em situação de entrevista com Kátia, anteriormente aos dados apresentados na cena 4 (item 5.1.4). Na análise desta, Kátia construiu a reação de seus pais diante da notícia de sua aprovação para o CEFET/RJ como “indiferença”, ao contrário da maior parte das narrativas dos alunos, em geral atravessadas por um forte cunho emotivo. A parte inicial da cena 7 pode ser, assim, interpretada como orientação que constrói inteligibilidade sobre o “descaso” dos pais, conforme construído por Kátia anteriormente.

“meus pais nunca foram aqueles pais assim de cobrar” (linhas 102-103)
 “Meus pais, assim... é até um pouco, assi::m... aliena::dos em relação a isso” (linhas 104—106)
 “não tinham conhecimento” (linhas 106)

No que concerne à participação e incentivo dos pais de Kátia em relação aos estudos, a aluna constrói essa relação como algo marcado por certo distanciamento. Isso se deve, como já discutido anteriormente, ao fato de o “mundo das escolas técnicas” (ver cena 4) inexistir no repertório de conhecimentos desses pais. As partículas negativas “nunca” (linha 102) e “não” (linha 106), além do prolongamento de vogal na palavra “aliena::dos” (linha 105) podem ser compreendidos como recursos avaliativos que ressaltam essa noção de afastamento e desconhecimento. Não se trata, portanto, de uma ausência deliberada, mas justificável em função do campo de possibilidades (Velho, 1994) que circunscreve as redes de saber e as moralidades desses pais. A narrativa que Kátia elabora em relação à sua escola anterior ao CEFET/RJ pode elucidar alguns aspectos referentes ao comportamento dos pais em relação ao valor do estudo.

Kátia sequencia orações narrativas com verbos no pretérito imperfeito para caracterizar os hábitos e rotinas da época em que era aluna de uma escola da rede pública estadual. Considero que essa sequência de orações, ao mesmo tempo em que constrói uma ação complicadora, também funciona como orientação dessa narrativa, uma vez que apresenta os traços que identificam essa instituição educacional em particular em oposição à UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ.

“eu estudava em escola, é:: pública, estadual” (linhas 110-111)
 “não tinha NADA dessas re::gras” (linhas 111-112)

“era até mais diferente” (linha 112)

“era coisas assim... bem mais so::ltas” (linha 113)

“eu sinceramente nem precisava estudar pra, pra fazer pro::va” (linhas 114-115)

“eu não estudava na outra escola” (linha 120)

“e tirava sempre no::ve, de::z” (linhas 120-121)

“ah... eu gostavahhh ((risos))” (linhas 121-122)

Kátia constrói discursivamente sua escola pública estadual de origem como um lugar livre de cerceamentos no qual, em oposição à lógica meritocrática típica de algumas instituições em nossa sociedade, a recompensa chega ao sujeito sem que seja empreendido qualquer esforço por ela. Kátia não estuda e, ainda assim, obtém ótimos resultados nos exames escolares (“e tirava sempre no::ve, de::z” – linhas 120-121). A partir desse quadro de ausência de exigências, por parte da própria escola, quanto ao empenho necessário à aluna para a obtenção do dito sucesso escolar, infere-se a razão pela qual os pais de Kátia “nunca foram aqueles pais assim de cobrar” (linhas 102-103). Se o rendimento escolar é alto (como sugerem as notas de Kátia), é compreensível que os pais considerem que não há por quê se preocupar, tampouco o quê cobrar. A chegada ao CEFET/RJ é construída como “um <baque>” (linha 116), uma mudança súbita, justamente porque altera, sensivelmente, a rotina de estudos (ou melhor, da ausência deles) da aluna.

“quando eu entrei pro cefet” (linha 116)

“eu vi que realmente eu precisava estudar” (linhas 117-118)

“precisava... estar sempre ali estuda::ndo, contando >notinha daqui, notinha dali<” (linhas 118-120)

A entrada para o CEFET/RJ pode ser entendida como um afastamento de Kátia de sua condição de origem o qual envolve uma espécie de “civilização” dos seus hábitos anteriores. A aluna parece ter ciência das consequências negativas nesse novo ambiente escolar caso não se desenraizasse de sua rotina marcada pela ausência dos estudos na escola anterior. Kátia constrói sua mudança de hábito como um processo gradativo, como um “cauteloso pouco a pouco⁴⁸” sinalizado pela utilização de formas verbais no gerúndio (“estuda::ndo, contando” – linha 119) e de estrutura paralelística no diminutivo (“>notinha daqui,

⁴⁸ Referência ao poema “Ode ao burguês”, de Mário de Andrade.

notinha dali<” – linhas 119-120). Assim como na cena 6, a noção de contra-fluxo assume relevância: devido ao ingresso de Kátia no CEFET/RJ, há uma alteração (ainda que discreta) no repertório de conhecimentos de seus pais (“ainda HOJE eles são assim... só não são tão porque EU entrei, e hoje eles têm mais contato com escola técnica, faculdade pública, com essas coisas” – linhas 106-109). O fluxo de transmissão de saberes que, tradicionalmente, parte dos pais para os filhos figura, aqui, no sentido contrário: são os pais de Kátia que aprendem com ela e, conseqüentemente, ressignificam suas identidades sociais.

A narrativa encenada por Kátia constrói um precário quadro da educação básica na Baixada Fluminense que pode inviabilizar projetos atrelados ao *ethos* de valorização do estudo como possibilidade de melhoria de vida e de sobrevivência aos signos da escassez e precariedade. Não se trata de característica exclusiva das escolas da rede estadual, como é o caso de Kátia. Em outras narrativas performadas por outros alunos participantes da presente pesquisa, também escolas municipais e particulares figuram um quadro crítico e preocupante no qual a escolarização é construída discursivamente como insuficiente e inadequada aos projetos futuros desses sujeitos. Na seção 5.4, focalizarei as narrativas que tratam especificamente sobre a mudança identitária proporcionada pelo ingresso no CEFET/RJ e, não raramente, as escolas anteriores são construídas pelos alunos como hierarquicamente inferiores à nova instituição de ensino.

Se, por um lado, Kátia constrói, na cena 7, a indiferença e alienação de seus pais frente ao valor do estudo, o mesmo não se pode dizer dos pais de Joana, na cena a ser discutida a seguir. Joana tinha dezessete anos, residia no Bairro da Luz, em Nova Iguaçu, e era aluna do 4º ano do curso técnico de Enfermagem, fazendo parte da mesma classe de Kátia. Joana fazia da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ uma espécie de “quintal de casa”: um lugar de encontro com amigos, de descontração, da sociabilidade prazerosa para além do valor atribuído aos estudos. Os dados nos quais constam as narrativas de Joana foram gerados na mesma situação de entrevista em grupo da qual participou Kátia e Raquel. Na cena 8, Joana constrói discursivamente o papel central de seus pais na decisão de seus rumos educacionais com base em um forte *ethos* de proteção e vigilância parentais.

5.2.3.

Cena 8: “Meus pais sempre quiseram esse negócio de estudar”

16 Joana Bom () ((risos)) Eu... ahm... os meus pais
 17 sempre quiseram esse °negócio de° <ESTUDA::R>...
 18 ou na faetec ou no cefet. Então eu sempre fui
 19 preparada pra::, pra isso mesmo... eu fiz
 20 cu::rso... preparatório pra faetec e °pra estudar
 21 aqui°... depois que eu entrei aqui, >acho que
 22 tudo mudou<... até assim >em relação aos meus
 23 pais<, ganhei BE::M mais liberdade depois que eu
 24 passei pra cá... °acho que aqui foi°... o
 25 COME::ÇO da, de TUDO pra mim.
 26 Talita [e liberdade, como assim?
 27 Joana Ah, pra fazer as minhas coisas, assim... é::...
 28 tudo, antes, na outra esco::la, era... ah,
 29 <responsá::vel>, é... >pra buscar nota<, tinha
 30 que ir meu <responsá::vel>, pra <assinar>... aqui
 31 não, aqui >já é eu... eu é que tenho que< avisar
 32 pra minha mãe... “mãe, ó, tirei ta::nto, tô de
 33 recuperação ou nã::o”, essas coisas °assim°...
 34 até pra sair. >Na outra escola ainda IA, minha
 35 mãe ainda< vinha comi::go, aí dizia “ah, tá
 36 perigoso, >vou contigo”, me levava< na
 37 esco::la... aqui ela NUNCA precisou... vir me
 38 trazer, °por mais que seja mais longe, né°?
 39 Talita Uhum
 40 Joana Parece que ela ganhou MAIS confiança assim,
 41 também.

(Joana, 2 de outubro de 2009)

O sumário tecido por Joana é bastante claro na explicitação do ponto de sua narrativa: situar o *ethos* de valorização da educação como algo cultivado no seio familiar (“os meus pais sempre quiseram esse °negócio de° <ESTUDA::R>” - linhas 16-17). Vêm de berço, de suas origens mais elementares, a atribuição de um valor positivo à escolarização em instituições de notoriedade e prestígio social (“ou na faetec ou no cefet” – linha 18) e a necessidade de que se prepare o caminho para que se chegue a tais instituições. Querer “esse °negócio de° <ESTUDA::R>” (linha 17), por parte dos pais, corresponde a um desejo fabricado com base na crença no potencial transformador da escolarização para os filhos das camadas populares. Uma breve sequência de ações, com verbos no pretérito perfeito, sustenta o ponto da narrativa e reforça a centralidade dos pais de Joana no preparo e na execução desse projeto de ingresso em uma instituição educacional renomada.

“Então eu sempre fui preparada pra::, pra isso mesmo” (linhas 18-19)
 “eu fiz cu::rso... preparatório pra faetec e °pra estudar aqui°”
 (linhas 19-21)

No prosseguir da cena, Joana inicia uma narrativa sobre as alterações proporcionadas pelo seu ingresso no CEFET/RJ, construído como ponto de virada (Mishler, 2002) em sua trajetória de vida (“°acho que aqui foi°... o COME::ÇO da, de TUDO pra mim.” – linhas 24-25) e com o sentido de aquisição de maior “liberdade” (“ganhei BE::M mais liberdade depois que eu passei pra cá” – linhas 23-24). Indagada por mim a respeito dos significados em torno dessa noção de liberdade, Joana constrói uma sequência narrativa que compara a atuação de seus pais no passado, quando era aluna de uma escola privada, e na atualidade, na condição de aluna da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ.

“na outra esco::la” (linha 28)	“aqui não” (linhas 30-31)
<p>“era... ah, <responsá::vel>, é... >pra buscar <u>nota</u>” (linhas 28-29)</p> <p>“tinha que ir meu <responsá::vel>, pra <assinar>” (linhas 29-30)</p>	<p>“aqui >já é eu... eu é que tenho que< avisar pra minha mãe... “mãe, ó, tirei ta::nto, tô de recuperação ou nã::o”, essas coisas °assim°...” (linhas 31-33)</p>
<p>“>Na outra escola ainda IA, minha mãe ainda< vinha comi::go” (linhas 34—35)</p> <p>“aí dizia “ah, tá perigoso, >vou contigo”,” (linhas 35-36)</p> <p>“me levava< na esco::la” (linhas 36-37)</p>	<p>“aqui ela NUNCA precisou... vir me trazer, °por mais que seja mais longe” (linhas 37-38)</p>

A “outra escola” (linhas 28, 34) e a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ (“aqui” – linhas 30, 31, 37) materializam espacialmente uma oposição entre dois universos simbólicos díspares: o primeiro, mais regrado e controlado pelos pais; o segundo, de ações mais independentes por parte de Joana. Se, antes, o desempenho estudantil era monitorado de perto pelos pais (que iam à escola para buscar o boletim com as notas bimestrais e atestar conhecimento delas, por meio

de uma assinatura – linhas 28-30), agora é Joana, por agentividade própria, que comunica à família os resultados obtidos. Joana, por meio da fala relatada, dramatiza essa espécie de “prestação de contas” à mãe (“mãe, ó, tirei ta::nto, tô de recuperação ou nã::o” – linhas 32-33) no que diz respeito ao seu rendimento no CEFET/RJ. O passado da aluna na escola anterior é construído de modo a posicionar sua mãe como guia, condutora dos caminhos a serem percorridos (“me levava< na esco::la” – linhas 36-37), bem como protetora contra as intempéries e inseguranças do cotidiano (“ái dizia “ah, tá perigoso, >vou contigo”” – linhas 35-36). Já na escola atual, a distância espacial (“por mais que seja mais longe” – linha 38) entre outras situações adversas não são mais tornadas relevantes a ponto de a vigilância materna ser totalmente descartada. Está em cena um *ethos* de proteção e vigilância parentais que, aos olhos de Joana, são interpretados como opressão e falta de confiança (linha 40). Os pais, por outro lado, parecem construir um sentido mais nobre para essa presença física constante nos caminhos trilhados por Joana, ancorando o significado de suas atitudes na visão de que a família deve proteger e sustentar seus filhos e conduzi-los ao melhor caminho para que seja considerada honrada.

Os valores cultivados no seio familiar adquirem um papel notório e decisivo na tessitura do *ethos* de valorização da educação formal como meio de ascensão social. Os discursos que circulam nas origens familiares são atravessados pela crença no estudo como percurso que dignifica o filho das camadas populares, proporcionando-o benefícios em termos de auto-afirmação, estabilidade, além de prestígio e notabilidade sociais. A cena a seguir é um exemplo do papel nuclear e englobante da família nos caminhos a serem percorridos pelos filhos. Desta vez, além da valoração atribuída à escolarização, a religião, o trabalho e a perpetuação da família tradicional também figuram como unidades fundacionais relevantes para os filhos das camadas populares.

A próxima atriz social a se apresentar nesse palco que dramatiza as moralidades enraizadas nas classes populares é Mariane, aluna do 2º ano Médio-Técnico em Enfermagem. Na ocasião da entrevista, Mariane tinha dezessete anos de idade, morava no bairro de Austin, em Nova Iguaçu, e era candidata à vaga de bolsista de Iniciação Tecnológica. Em certo trecho de sua entrevista, Mariane elenca seu pai como a pessoa que a levava a acreditar que o CEFET/RJ poderia lhe proporcionar uma educação diferente das escolas por onde havia circulado

anteriormente. Na cena 9, Mariane constrói seu pai não apenas como principal representante do *ethos* de valorização da educação, mas, também, como guardião de valores morais associados à conjugalidade, ao trabalho e à religião.

5.2.4.

Cena 9: “Ele quer que a gente se case, trabalhe e estude”

230 Talita °Não sabia°. E aí você, você acha que seu pai
 231 foi um... um grande... incentivador?
 232 Mariane [Sim... acredito que sim... Foi
 233 sim, porque, no caso, o meu pai só tem até a
 234 oitava sé::rie... e ele acredita... ele, ele faz
 235 de tudo... ele fala assim... “eu quero que vocês
 236 estu::dem... pra... futuramente vocês ter uma,
 237 vocês terem uma estabilidade... porque eu NÃO
 238 tive estudo”... Ele tem um bom empre::go <e
 239 tu::do>, mas é porque... ele tem uma
 240 característica assim... que é, gosta de criar as
 241 coisas↑... aí ele conseguiu, conseguiu a
 242 estabilidade dele. MAS... eu... é... ele fala
 243 que eu TENHO que ter estudo... que até mesmo
 244 AONDE nós estamos... necessita do estudo, >pra
 245 qualquer coisa que a gente vá fazer<. Ele já
 246 viveu um tempo atrás, né... em determinada época
 247 ele já fez um curso profissionalizante e tá
 248 trabalhando na á::rea.
 249 Talita Sei, e ele trabalha com quê?
 250 Mariane Meu pai é cabeleireiro.
 251 Talita Uhum↑
 252 Mariane Aí, ele já trabalha lá em ba::ixo... já...
 253 consegue, ele já trabalhou num... salão... que
 254 era... no rio sul...
 255 Talita Sei
 256 Mariane E aí então, ele conseguiu... >estabilidade da
 257 vida dele<, mas ele acredita, ele não gosta
 258 dessa área... ele fala que <NÃO QUER>... que a
 259 gente... siga essa á::rea. Então >ele fala
 260 assim<... “eu quero que vocês <ESTUDEM>”.
 261 Talita Ele não quer que vocês sejam cabeleireiras?
 262 Mariane Não, nada, NADA na área da... da beleza, °ele
 263 fala que°...
 264 Talita [É me::smo?... Mas por quê que ele... que ele
 265 diz isso?
 266 Mariane É que... °nós somos evangélicos°↓
 267 Talita Sim.
 268 Mariane e, nessa área... ele fala que::... que nos leva
 269 a OUTRAS coisas, entendeu?
 270 Talita Aham
 271 Mariane Aí ele não gosta, ele fala... que se... por
 272 e::le... ele já mudaria... ele falou, “a::h, eu
 273 quero comprar uma fazenda pra mim e me mudar
 274 LÁhh:: pro interiorhh... ((riso)) que eu não
 275 quero mais viver aqui::hh... °e nossa°, quando
 276 tiver oportunidade to indo embora daqui”... °Ele
 277 não gosta°.

278 Talita [Entendi.
 279 Então o, o emprego dele é mais assim, pro
 280 sustento, né?...
 281 Mariane I::sso.
 282 Talita É a profissão que tem, mas que ele faz mais...
 283 porque ele tem uma estabilida::de, né?
 284 Mariane Uhum. É, por isso.
 285 Talita E aí ele quer que vocês estudem?
 286 Mariane Isso, exatamente... que ele, ele quer que a
 287 gente ca::se... e TRABALHE, mesmo casa::da,
 288 né... porque hoje tem esse problema todo de
 289 famí::lia... hoje, tantos problemas que existem,
 290 né?
 291 Talita Uhum.
 292 Mariane Ele acredita que a gente tem que trabalhar...
 293 Talita Uhum.
 294 Mariane e se profissionalizar.
 295 Talita E você, o que que você pensa disso tudo? Cê, cê
 296 concorda com a opinião do seu pai?
 297 Mariane [Concordo↑, PLENAMENTE com ele...
 298 porque... eu acho que assim, a gente tá
 299 casa::ndo, a gente >tá fazendo<, tá constituindo
 300 famí::lia... mas mesmo assim... no momento que a
 301 gente tá bem, a gente pode tá ruim...
 302 Talita Uhum.
 303 Mariane e... eu posso tá hoje casa::da e amanhã já não
 304 ter mais laço nenhum... com aquele homem que me
 305 tirou da casa dos meus pa::is e... que me deu
 306 sustento por dete, por determinado te::mpo...
 307 e... do na::da ficar... ter, ter que voltar pra
 308 casa dos meus pais. E, então, eu acho que eu...
 309 me qualificando... desde o momento que ele pode
 310 me largar↑, eu posso... seguir meu caminho↓.

(Mariane, 4 de maio de 2010)

Mariane faz da minha pergunta inicial (“você acha que seu pai foi um... um grande... incentivador?” – linhas 230-231) o resumo/*abstract* da sua narrativa: apresentar seu pai como grande incentivador para seu ingresso em uma escola que pudesse oferecer um modelo de educação diferente do que, até então, constituía seu campo de possibilidades (Velho, 1994). Após a reafirmação desse sumário (“Sim... acredito que sim” – linha 232), a aluna prossegue com uma sequência de orações narrativas, alternando verbos no presente e no pretérito que servem de orientação a fim de caracterizar seu pai e os valores sociais e morais por ele personificados.

“o meu pai só tem até a oitava sé::rie” (linhas 233-234)

“ele faz de tudo” (linhas 234-235)

“Ele tem um bom empre::go <e tu::do>” (linhas 238-239)

“gosta de criar as coisas↑” (linhas 240-241)

“ele conseguiu, conseguiu a estabilidade dele.” (linhas 241-242)
 “ele já fez um curso profissionalizante” (linha 247)
 “tá trabalhando na á::rea.” (linhas 247-248)
 “Meu pai é cabeleireiro.” (linha 250)
 “ele já trabalha lá em ba::ixo” (linha 252)
 “ele já trabalhou num... salão... que era... no rio sul...” (linhas 253-254)
 “E aí então, ele conseguiu... >estabilidade da vida dele<” (linhas 256-257)

Mariane constrói discursivamente a imagem de seu pai com uma pessoa que, apesar do pouco grau de instrução formal, uma vez que só concluiu o Ensino Fundamental (“o meu pai só tem até a oitava sé::rie” – linhas 233-234), conquista sua estabilidade graças à sua capacidade inventiva (apresentada como um dom, um atributo nato) empregada na sua atuação profissional (“gosta de criar as coisas↑” – linhas 240-241). Uma sequência de traços valorativos acentua a imagem positiva desse pai que atinge sucesso na profissão, chegando ao ápice de trabalhar “lá em ba::ixo” (linha 252) – o que, entre as camadas populares, é sinônimo de “centro da cidade” (*downtown*). A referência ao “rio sul” (linha 254), *shopping center* localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, colabora na construção dessa escalada profissional do pai de Mariane, tendo em vista que tal centro comercial, situado em uma área nobre do Rio de Janeiro, é comumente visto como destinado a uma clientela com maior poder aquisitivo. Constrói-se uma hierarquização territorial, em que o “lá em ba::ixo” (linha 252) e o “rio sul” (linha 254) são vistos como referências de prestígio social em oposição ao local de origem e residência da família de Mariane: a Baixada Fluminense. O sucesso na profissão do pai é, assim, medido em função do local onde trabalha e do deslocamento espacial naturalmente esperado como signo de ascensão: da Baixada Fluminense para a capital.

Essa ascensão social vivenciada pelo pai, entretanto, não é apresentada como um modelo a ser seguido. O conectivo adversativo “mas” (linhas 239, 257) – empregado, também, por meio de fonologia expressiva (“MAS” – linha 242) – ressalta que, embora a trajetória profissional do pai seja de sucesso, não figura como exemplo a subsidiar o destino das gerações mais jovens. Chamo particular atenção, aqui, para o emprego da fala relatada (ora figurando como uma citação *verbatim*, ora reconstruída sob a forma de discurso indireto), importante recurso

retórico de persuasão (Riessman, 1993) que busca conferir credibilidade ao relato de Mariane. A aluna apresenta uma série de orações introduzidas pela expressão “ele fala” e é justamente na fala do pai que o *ethos* de valorização da educação como forma de ascensão social (particularmente no que tange à aquisição de estabilidade) se faz, repetidas vezes, presente.

“ele fala assim... “eu quero que vocês estu::dem... pra... futuramente vocês ter uma, vocês terem uma estabilidade... porque eu NÃO tive estudo” (linhas 235-238)

“ele fala que eu TENHO que ter estudo” (linhas 242-243)

“ele fala que <NÃO QUER>... que a gente... siga essa á::rea.” (linhas 258-259)

“Então >ele fala assim<... “eu quero que vocês <ESTUDEM>”.” (linhas 259-260)

O *ethos* de valorização da educação assume notoriedade na fala do pai (reconstruído por Mariane em sua narrativa) e destrona qualquer possibilidade de o modelo de ascensão social do pai ser adotado como referência para as gerações mais jovens da família. De algum modo, Mariane já está no caminho de afastamento de sua condição social herdada, uma vez que está em um curso de nível Médio-Técnico, diferentemente do que fizera seu pai. Como aponta a fala do pai, a condição elementar para garantir a estabilidade futura de Mariane são os estudos, e não outras vias possíveis. A palavra de ordem é, portanto, “estudar”. O discurso do pai parece bastante alinhado com esse *ethos*, típico das classes populares, que concebe a educação como forma se ascender socialmente com dignidade. “AONDE nós estamos” (linha 244) – leia-se “na Baixada Fluminense” –, o pobre só alcança estabilidade frente às lutas do dia-a-dia se estudar. O descrédito atribuído à Baixada Fluminense e a precariedade dos serviços oferecidos na região poderiam sugerir pouca (ou nenhuma) necessidade de mão-de-obra especializada via escolarização formal. O pai de Mariane, entretanto, atribui um valor positivo e emergencial à educação, ainda que, no nível do discurso, a Baixada Fluminense continue ocupando um lugar menor – “ele fala que eu TENHO que ter estudo... que até mesmo AONDE nós estamos... necessita do estudo, >pra qualquer coisa que a gente vá fazer<” (linhas 242-245). Se “até mesmo” (linha 243) na Baixada Fluminense a

escolarização se faz necessária, supõe-se que em regiões geográficas de maior prestígio social essa urgência se faça ainda maior.

Se, por um lado, o acesso à educação formal pode ser entendido como um caminho para que o filho das classes populares chegue às camadas médias por processos de individualização (Velho, 2008 [1981]), não se pode ignorar a natureza plural da sociedade complexa moderna contemporânea, onde valores contraditórios e permanentemente em disputa co-habitam. Comumente são associadas às classes populares características como o holismo, o gregarismo e a hierarquização e, a meu ver, esses valores parecem bastante presentes na fala do pai de Mariane. Assim, ao mesmo tempo em que esse pai incentiva sua filha a estudar para conquistar sua estabilidade, o tripé família/trabalho/localidade (Duarte, 1986) continua sendo pilares importantes (e bastante firmes, por sinal). Há, portanto, uma coexistência de *ethos* no discurso do pai e, por consequência, no de Mariane: religião (linha 266), conjugalidade (linha 287) e trabalho (linhas 287, 292, 294) figuram como orientadores de condutas moralmente valorizadas, assumindo uma importância equivalente à dada à educação escolarizada.

A (espécie de) proibição do pai para que a filha não atue profissionalmente “na área da... da beleza” (linha 262) poderia sugerir uma noção de sub-empregabilidade à ocupação de cabeleireiro do pai (linha 250), em contraste com uma formação de nível Médio-Técnico adquirida em uma instituição formal de ensino, como é o caso do CEFET/RJ. A hesitação de Mariane, entretanto, ao procurar justificar a proibição do pai sem mencionar diretamente as razões para tal (conforme aponta a vaga oração “que nos leva a OUTRAS coisas”, linhas 268-269), sugere que há valores outros em pauta, mormente no que concerne à importância da religião (“É que... °nós somos evangélicos°↓” – linha 266) e ao lugar social da mulher nas camadas populares (“ele quer que a gente ca::se... e TRABALHE, mesmo casa::da” – linhas 286-287). “Levar a outras coisas” pode sugerir um desvirtuamento não desejado, uma corrupção dos valores aprendidos no seio familiar, a perda da inocência original pelo contato com os valores das camadas médias urbanas. Todas essas sugestões caracterizam uma visão romantizada acerca dos valores cultivados nas classes populares (Duarte, 1986), na qual, para não ser corrompido e levado “a outras coisas”, o sujeito investe na preservação de seus atributos originais e, para tanto, foge dos centros urbanos.

“ele falou, “a::h, eu quero comprar uma fazenda pra mim e me mudar Láhh:: pro interiorhh... ((riso)) que eu não quero mais viver aqui::hh... °e nossa°, quando tiver oportunidade to indo embora daqui”” (linhas 272-276)

Na continuidade da interação, pergunto a Mariane se ela se alinhava ao discurso do pai (“Cê, cê concorda com a opinião do seu pai?” –linhas 295-296). Não posso deixar de mencionar a minha surpresa com a narrativa construída pela aluna. O estudo, até então elemento principal de dignificação e de possibilidade de mobilidade social, passa a figurar, no discurso de Mariane, como uma espécie de “plano B” para o caso de os projetos anteriores fracassarem. A aluna se alinha integralmente ao discurso de seu pai (“Concordo↑, PLENAMENTE com ele” – linha 297), configurando uma nova hierarquia de valores: em primeiro plano, o casamento; em seguida, o mercado de trabalho; por fim, a profissionalização via formação educacional.

“ele quer que a gente ca::se... e TRABALHE, mesmo casa::da” (linhas 286-287)

“Ele acredita que a gente tem que trabalhar” (linha 292)

“e se profissionalizar.” (linha 294)

Na cena 9, o estudo, que, até então, figurava como forma de aquisição de estabilidade, é construído discursivamente como um conhecimento a ser acionado em caso de desmoronamento nas relações de conjugalidade (“porque hoje tem esse problema todo de famí::lia” – linhas 288-289). Diante da instabilidade nos matrimônios contemporâneos (“no momento que a gente tá bem, a gente pode tá ruim” – linhas 300-301), a carta na manga para continuar no jogo da vida, o Plano B para o caso de o Plano A falhar, é o que se pode fazer como resultado da escolarização: “E, então, eu acho que eu... me qualificando... desde o momento que ele pode me largar↑, eu posso... seguir meu caminho↓” (linhas 308-310). Soma-se a esse novo status ocupado pelo *ethos* de valorização do estudo, construído discursivamente na narrativa de Mariane, a maneira como os lugares sociais de homem e mulher são apresentados: ao homem, cabe-lhe o papel de provedor e agente central do ente moral família; à mulher, reserva-se uma condição inferior nessa hierarquia conjugal.

“aquele homem que me tirou da casa dos meus pa::is” (linhas 304-305)
 “que me deu sustento por dete, por determinado te::mpo” (linhas 305-306)
 “do na::da ficar... ter, ter que voltar pra casa dos meus pais” (linhas 307-108)
 “ele pode me largar↑” (linhas 309-310)

As ações referentes ao papel masculino são marcadas por verbos na voz ativa (“tirou” – linha 305, “deu sustento” – linhas 305-306, “largar” – linha 310), enquanto a mulher é objetificada sob a forma pronominal “me” (“me tirou” – linhas 304-305, “me deu sustento” – linhas 305-306, “me largar” – linha 310). A tradicional relação hierárquica familiar, na qual o homem assume um papel agentivo e, à mulher, resta a condição de passividade, é legitimada como caminho moralmente correto, uma vez que aprendido em família e na religião, pelos valores do pai.

Admito que esse alinhamento de Mariane, especialmente em relação ao papel secundário da mulher na vida em sociedade, provocou em mim um sensível desconforto e certa perplexidade. Como membro proveniente das classes populares e da Baixada Fluminense, não me reconheci na narrativa de Mariane e, da mesma forma, não esperava encontrar um discurso tão tradicionalista em um contexto educacional caracterizado pela própria Mariane como “uma escola diferente” (ver anexos). A partir da entrevista feita com Mariane, pude concluir que essa concepção mais conservadora jamais deixou de existir, mesmo com as transformações do mundo contemporâneo. Como aponta Velho (2008 [1981], nas sociedades complexas, central é a noção de coexistência de consensos e tensões, continuidades e rupturas. Nesse sentido, a própria UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ miniaturiza a complexidade da vida contemporânea, em que mundos e discursos díspares co-habitam.

Ao término da presente seção, alguns aspectos merecem ser recuperados de modo a destacar os principais valores sociais construídos nas *narrativas de origem* aqui discutidas. Primeiramente, é inegável o papel estelar ocupado pela localidade e pela família nas quatro cenas apresentadas. A Baixada Fluminense e as escolas anteriores ao ingresso desses alunos na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ são construídas com base nos signos da precariedade e das ausências. Nesse sentido, a educação figura como possibilidade de reversão desse quadro

problemático do qual se originam os participantes desta pesquisa. Já a família corresponde a um importante ente formador das moralidades fundacionais dos sujeitos oriundos de classes populares, especialmente no que concerne ao valor do trabalho, da conjugalidade e da religião. Somado a isso, a família figura como principal fomentador do valor positivo atribuído à educação formal como meio de ascensão social. Não se pode, entretanto, ignorar o campo de tensões e desestabilizações no qual as relações sociais aqui discutidas se dão. Se, por um lado, parece consensual dizer que boa parte das famílias de classes populares valorizam a escolarização formal, o mesmo não se pode afirmar, por exemplo, a respeito da família de Kátia (cena 7). A imagem do pai de Mariane (cena 9), como incentivador dos estudos da filha e guardião dos valores morais familiares, parece cair em contradição quando sabemos da profissão (cabeleireiro) e da orientação religiosa (cristã evangélica) desse pai. Também surpreende o fluxo invertido sinalizado por Helena (cena 6) ao falar dos alunos da cidade do Rio de Janeiro que buscam uma educação de qualidade na região periférica da Baixada. A análise das cenas aqui elencadas só reforçam a complexidade e as ambiguidades da vida em sociedade, os movimentos de ida e vinda, de continuidades e rupturas, eliminando a possibilidade de incorrerem em uma leitura única e engessada acerca do contexto sócio-interacional em estudo.

Passarei, agora, ao item 5.3, no quais serão apresentadas narrativas que encenam as dificuldades e sacrifícios vivenciados pelos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, focalizando os significados construídos discursivamente acerca dessas noções.

5.3. O (per)curso

Na presente seção, o que denomino *narrativas de (per)curso* refere-se a enredos que encenam, em especial, as dificuldades vivenciadas pelos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ antes do ingresso ou durante a estada na instituição. Noções concernentes ao esforço e cansaço vividos pelos discentes, às perdas, aos fracassos, enfim, a toda sorte de obstáculos e sacrifícios são performadas discursivamente nas seis cenas que se seguem. Procuo criar

inteligibilidade acerca de como os narradores das cenas abaixo constroem significados sobre as dificuldades e sacrifícios vividos e o que isso diz a respeito de suas identidades sociais e do *ethos* de valorização da educação como meio de ascender socialmente.

Darei início à discussão das narrativas de (per)curso com Manuela (ver descrição da aluna na cena 2), que conta a história das dificuldades que teve de enfrentar para tornar-se aluna da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Manuela constrói discursivamente seu ingresso na instituição como uma aposta e a si mesma como alguém que, por dedicação própria, consegue vencer o jogo que à sua frente se pôs.

5.3.1.

Cena 10: “Eu investi todas as minhas expectativas aqui”

- 13 Manuela °Olha°, antes do <cefe::t>... °eu°, e::u... eu
 14 sempre gostei de estuda::r... sempre fui assim
 15 muito interessada nessas co::isas, °né°... e,
 16 graças a Deus sempre fui muito esforçada... e
 17 assi::m... eu tinha::... expectati::vas... meu
 18 primeiro objetivo não era vir pro cefe::t...
 19 °né°, mas assim... em decorrência assim de
 20 algumas circunstâncias... da minha vida eu
 21 acabei vindo pra cá... e isso >pra mim< foi
 22 muito bom... Antes eu tive experiências com
 23 grê::mio... assim me envolver com pessoas... de
 24 dentro da escola... me envolver com alguns
 25 trabalhos da escola também↑, sempre tive
 26 envolvida °nessas coisas°... e::... assi::m...
 27 MUDOU.
- 28 Talita °Uhum°, que circunstâncias são essas, °assim...
 29 que você falou°?
- 30 Manuela É::...
- 31 Talita É, que você falou que você veio pra cá por causa
 32 de algumas <circunstâncias>↓.
- 33 Manuela Porque assim... no final do a::no... é::...
 34 eu... >fiz, você tem que< fazer inscrição pro
 35 estado, né↑... pra estudar no estado↓.
- 36 Talita Uhum.
- 37 Manuela E eu NÃO TINHA feito essa inscrição... que é
 38 pela internet... eu não fiz essa inscrição,
 39 perdi essa época de inscrição. Então
 40 >automaticamente pra eu conseguir uma vaga< em
 41 outro lugar, eu ia ter que esperar época de
 42 matrícula <DA esco::la>... que eu quisesse ir
 43 >pra eu< poder entrar.
- 44 Talita Você estudava em escola pública?
- 45 Manuela Eu estudei em escola pública até a sétima
 46 série↓... °durante a minha vida toda eu estudei
 47 em escola pública°... só que na oitava série, eu

- 48 ganhei uma bolsa integral... nu::m... colégio
 49 particular... esse colégio::... >que tem aqui<
 50 perto da escola.
 51 Talita Uhum, aquele::... Atual.
 52 Manuela Isso.
 53 Talita Colégio Atual, uhum.
 54 Manuela [Eu ganhei uma bolsa integral ali::
 55 e fui estudar lá... Então naquela é::poca↑... eu
 56 tinha perdido essa época de inscrição pelas
 57 escolas estaduais... e eu não... não consegui. E
 58 eu também PERDI, >°olha como eu sou uma pessoa
 59 aérea°... eu perdi a::... a faetec °também°... Aí
 60 quando eu, quando eu... VI a possibilidade do
 61 cefet, eu investi TODAS as minhas...
 62 expectativas aqui... toda... <meu objeti::vo>...
 63 TUDO era pra cá... então eu comecei a estudar
 64 mu::ito pra poder conseguir passar na prova.
 65 Talita Você estudava em casa↑, como é que era?
 66 Manuela [eu estudei sozinha↓.
 67 Estudava sozinha em ca::sa... assim, e::u, um
 68 mês, >mais ou menos<... eu fiz uma média de um
 69 mês antes da prova... eu estudava TODO dia em
 70 casa... <sozinha>, lia MU::ITO... é... fazia
 71 muitos cá::lculos, muitos exercí::cios, pra
 72 poder passar pra cá.
 73 Talita Você não fez curso.
 74 Manuela Não, não fiz curso.
 75 Talita Uhum.
 76 Manuela °Não fiz curso em lugar nenhum°. Foi sozinha
 77 mesmo.

(Manuela, 29 de junho de 2009)

Manuela tece um movimento de orientação inicial cuja finalidade é construir-se como dedicada aluna já nas escolas anteriores onde havia estudado.

“e::u... eu sempre gostei de estuda::r” (linhas 13-14)

“sempre fui assim muito interessada nessas co::isas” (linhas 14-15)

“graças a Deus sempre fui muito esforçada” (linha 16)

“eu tive experiências com grê::mio” (linhas 22-23)

“assim me envolver com pessoas... de dentro da escola” (linhas 23-24)

“me envolver com alguns trabalhos da escola também↑” (linhas 24-25)

“sempre tive envolvida °nessas coisas°” (linhas 25-26)

Nesse sentido, é interessante observar que, em sua performance, o CEFET/RJ não é o agente responsável por uma mudança de comportamento em Manuela, ao contrário da construção narrativa de outros alunos em cenas que serão discutidas mais adiante. Manuela constrói sua auto-imagem de exímia estudante, integralmente devota às atividades concernentes ao universo escolar, como um atributo constante em sua vida (como sinaliza a repetição do advérbio

“sempre” – linhas 14, 16), uma característica nata, uma dádiva (“graças a Deus sempre fui muito esforçada” – linha 16). Esse movimento de orientação que envolve o engrandecimento identitário de Manuela é importante para justificar o modo como constrói a superação das dificuldades por ela vividas, como veremos a seguir.

Manuela afirma ter se tornado aluna da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ em virtude de algumas circunstâncias (“em decorrência assim de algumas circunstâncias... da minha vida eu acabei vindo pra cá” – linhas 19-21). De um modo semelhante à cena 3, na qual Wagner constrói sua chegada à instituição como um acidente, Manuela também não situa o CEFET/RJ como uma escolha (“meu primeiro objetivo não era vir pro cefe::t” – linhas 17-18), mas como um acontecimento casual. Assim como na narrativa de Wagner, uma sequência de episódios frustra os planos iniciais de Manuela, deixando-a à mercê do acaso e sem direção diante de perdas e erros em série.

“E eu NÃO TINHA feito essa inscrição... que é pela internet” (linhas 37-38)

“eu não fiz essa inscrição, perdi essa época de inscrição” (linhas 38-39)

“eu tinha perdido essa época de inscrição pelas escolas estaduais” (linhas 55-57)

“e eu não... não consegui” (linha 57)

“eu perdi a::... a faetec °também°” (linha 59)

“>°olha como eu sou uma pessoa aérea°<” (linhas 58-59)

Por causa de um traço de sua personalidade (ser “uma pessoa aérea” – linhas 58-59) construído discursivamente como um valor negativo e, até certo ponto, vexatório (daí se justifica sua fala em ritmo acelerado e em voz baixa, dificultando a clara escuta da frase), Manuela passa a correr o risco de, simplesmente, não ter onde estudar. Com a perda das inscrições nas escolas da rede estadual (incluindo a FAETEC – linha 59), o campo de possibilidades da aluna parecia bastante restrito. Mesmo as escolas privadas parecem não figurar como opção, considerando-se a informação de que, na oitava série, dependeu de “uma bolsa integral” (linha 48) para estudar em uma instituição particular. As perdas de Manuela figuram, também, em termos de perda de agentividade, uma vez que fica à deriva, sem ter conhecimento de como seria o seu primeiro ano do

Ensino Médio. Derrotada nesse jogo que envolve um encadeamento de perdas e dificuldades, Manuela reverte os rumos que diante dela se colocavam e reformula seu enredo. A UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ é construída discursivamente como um ponto de virada (Mishler, 2002) que permite a superação dessa sequência de perdas e resgata sua auto-imagem de exímia estudante, capaz de vencer no jogo da vida graças ao seu esforço individual.

“quando eu... VI a possibilidade do cefet” (linhas 60-61)

“eu investi TODAS as minhas... expectativas aqui” (linhas 61-62)

“toda... <meu objeti::vo>... TUDO era pra cá” (linhas 62-63)

A perspectiva de ingresso na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ é construída discursivamente por Manuela como uma espécie de jogo de azar, uma aposta alta, um “tudo ou nada” (“TUDO era pra cá” – linhas 62-63) em sua trajetória estudantil. A aluna situa o preparo para o processo seletivo para a instituição em termos de investimento cujo propósito único desejável seria o de obter ganho (“eu investi TODAS as minhas... expectativas aqui” – linhas 61-62). E para vencer nesse jogo de alto risco, em que se pode tudo perder ou ganhar, Manuela embrenha-se na auto-tessitura de um *self* agentivo, obstinado, que enfrenta as dificuldades em nome de um projeto maior: ser aprovada no concurso para a instituição e garantir, assim, a continuidade de seus estudos em uma escola tradicionalmente vista como de qualidade.

“eu comecei a estudar mu::ito pra poder conseguir passar na prova” (linhas 63-64)

“eu estudei sozinha↓” (linha 66)

“Estudava sozinha em ca::sa” (linha 67)

“eu fiz uma média de um mês antes da prova” (linhas 68-69)

“eu estudava TODO dia em casa... <sozinha>” (linhas 69-70)

“lia MU::ITO” (linha 70)

“fazia muitos cá::lculos, muitos exerci::cios” (linhas 70-71)

“Não fiz curso em lugar nenhum°. Foi sozinha mesmo.” (linhas 76-77)

A ação complicadora da narrativa de Manuela alterna verbos no pretérito perfeito e no imperfeito, dando destaque às ações empreendidas e aos hábitos que constituíam o passado antecedente ao ingresso da aluna no CEFET/RJ. Os verbos, em quase sua totalidade, fazem parte do campo semântico do universo da

escolarização: “estudar”, repetido em quatro ocasiões – linhas 63, 66,67,69; “ler” – linha 70; “fazer cálculos e exercícios” – linhas 70-71; “passar na prova” – linha 64. Chama particular atenção o emprego de recursos formais de performance, sob forma de avaliação encaixada. A fonologia expressiva em “mu::ito” (linha 64), “MU::ITO” (linha 70) e “TODO” (linha 69) destaca a intensidade e a frequência com que realizava seus estudos para o processo seletivo. Se, anteriormente, seu enredo era tecido com base na ideia de perda, desta vez impera a retórica do esforço, da exaustão diária e disciplinada (“eu fiz uma média de um mês antes da prova” – linhas 68-69), viabilizando, assim, seu projeto de entrada na instituição. A única negativa nessa performance narrativa (“oNão fiz curso em lugar nenhum^o” – linha 76) assume uma valoração positiva, dignificando a vitória de Manuela nesse jogo de alto risco. A aluna apresenta-se como alguém que, por mérito próprio, por força de seu trabalho metódico, alcança seus objetivos. Trata-se de um *ethos* materializado na imagem do *self made man*, do indivíduo solitário que acredita que as recompensas na vida social se dão em função do empenho e do suor de seu trabalho (Velho 2002 [1973]; Weber, 2001 [1904 e 1905]).

Por um lado, a forte presença desse *ethos* de valorização do esforço individual sugere um alinhamento da performance narrativa de Manuela com os valores das camadas médias contemporâneas, para as quais o indivíduo, e somente ele, é responsável por suas conquistas. Por outro lado, creio que esse empreendimento individual de Manuela possa também ser interpretado como forma de “viração” (Duarte & Gomes, 2008), meio de subsistência comum entre as classes trabalhadoras. Sabedora das limitações materiais que a circunscreve, Manuela “se vira” como pode. O estudo solitário, feito nas dependências de sua própria casa, enaltece o ganho alcançado por esse *self* exaustivamente empenhado na causa: estudar para passar na prova de seleção para o CEFET/RJ. Entretanto, estudar sozinha é o caminho encontrado por Manuela para sobreviver à lógica meritocrática que costuma orientar o contexto educacional brasileiro e às restrições econômicas a que está submetida: como Manuela não dispõe de recursos financeiros para fazer um curso preparatório ou matricular-se na rede particular, estudar sozinha é o que lhe resta.

A cena a seguir constrói as dificuldades vividas pelos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ em termos de preenchimento integral do tempo e de exaustão física. Além de Joana (já apresentada na cena 8), Raquel, aluna do 4º ano

do nível Médio-Técnico em Enfermagem, de dezoito anos de idade e moradora do bairro Jardim Esplanada, em Nova Iguaçu, também participa da conversa.

5.3.2.

Cena 11: “Tem nem tempo de respirar”

338 Talita ((risos)) E::... como é que é o dia-a-dia... de
 339 vocês aqui na escola?
 340 Joana Ago::ra... tá bem corrido.
 341 Talita É?
 342 Joana Agora, é::... estudar pra cá::, pro
 343 vestibula::r, pra outras <co::isas>... ainda tem
 344 estágio
 345 Raquel [tem NEM tempo de
 346 respirar.
 347 Joana É, tem... nem de respirar... aí durante, assim,
 348 >quando a gente começou era um pouco< mais
 349 tranquilo... que vinha:: de TA::RDE, dormia de
 350 manhã::... e de noite a gente ficava livre...
 351 não tâ::o livre assim >porque tinha sempre que
 352 estudar as matérias<, mas... AGORA tá MU:ITO
 353 corrido. É está::gio... agora não, porque o
 354 estágio tá parado, aí vem de manhã::, fica até
 355 umas... cinco ho::ras
 356 Talita Vocês estão ficando o dia, o dia inteiro na
 357 escola, né?
 358 Joana É::, a gente pega sete e vinte, >praticamente<
 359 de sete e vinte às quatro e vinte.
 360 Kátia () uns professores paradões por causa ()
 361 Joana ((risos)) É, às sextas ()... E:: eu no caso
 362 faço curso... sete horas, de sete às dez...
 363 então eu saio daqui quatro e vinte, vou pra casa
 364 CORRE::NDO... é só o tempo de >tomar banho,
 365 comer alguma coisa e voltar pro curso<... que
 366 nem eu, >eu tava falando com as meninas<... a
 367 gente teve prova HO::je... ontem eu fiquei no
 368 curso até umas DEZ horas... cheguei em casa
 369 MO::RTA, sem tempo assim, pra:: pegar a matéria
 370 mesmo e estudar... aí às vezes complica assim...
 371 °um pouco°
 372 Raquel A gente chega em casa tarde, ainda tem que
 373 estudar pro dia segui::nte... aí no dia seguinte
 374 é a mesma coisa... nunca tem um, um tempo livre,
 375 sempre tem que estar estudando prum negócio de
 376 amanhã::... não dá nem tempo assim de estudar
 377 antecipadamente... porque... >não tem<, num
 378 rola...

(Joana, Raquel e Kátia, 2 de outubro de 2009)

O ponto da narrativa co-construída por Joana e Raquel é a caracterização da exaustão que tipifica o cotidiano dos alunos da UnED de Nova Iguaçu do

CEFET/RJ. Dois movimentos narrativos podem ser identificados: um, no sentido de dramatizar esse cotidiano de dificuldades no nível de uma corporeidade; outro, no sentido de construir os estudos como parte da rotina dos alunos em tempo integral. Joana atribui essa intensificação e acúmulo das atividades ao fato de estarem no último ano do curso de Enfermagem, momento em que coincidem as tarefas de sala de aula, o estágio supervisionado na área técnica e o preparo para exames vestibulares em cursos livres realizados fora das dependências do CEFET/RJ. Joana constrói discursivamente uma cisão entre o “antes” e o “momento atual” de sua rotina estudantil, comparando a relativa calma de outrora com o turbilhão de atividades do momento presente.

“>quando a gente começou era um pouco< mais tranquilo” (linhas 348-349)

“Ago::ra... tá bem corrido.” (linha 340)

“vinha:: de TA::RDE, dormia de manhã::... e de noite a gente ficava livre” (linhas 349-350)

“mas... AGORA tá MU:ITO corrido” (linhas 352-353)

É interessante notar a construção do passado de Joana e de seus colegas de classe (“a gente” – linha 348) como um momento no qual a passagem do tempo ocorre de modo mais tranquilo e sistemático, havendo períodos delimitados para o descanso corporal (“dormia de manhã::” – linhas 349-350), as obrigações estudantis (“vinha:: de TA::RDE” – linha 349) e o tempo destinado a atividades outras, à escolha dos próprios alunos (“de noite a gente ficava livre” – linha 350). Já o presente é construído discursivamente como uma maratona, uma corrida de longo e cansativo percurso. Joana elabora um movimento de ação complicadora, com verbos no presente do indicativo, para caracterizar a rotina diária vivida pela coletividade dos alunos do 4º ano do curso de Enfermagem. Nesse movimento, Joana destaca o longo período de tempo em que permanecem nas dependências da escola, conferindo particular ênfase aos extremos de um dia comum de aula: de cedo pela manhã até o fim da tarde.

“vem de manhã::, fica até umas... cinco ho::ras” (linhas 354-355)

“a gente pega sete e vinte, >praticamente< de sete e vinte às quatro e vinte.” (linhas 358-359)

A fim de ratificar o ponto desse movimento narrativo de cunho mais coletivista, Joana constrói duas sub-narrativas nas quais ela própria figura como protagonista. Ao contar uma história sobre si, Joana investe discursivamente na produção e manutenção identitária de seu grupo, de uma coletividade.

1ª SUB-NARRATIVA

“eu no caso faço curso... sete horas, de sete às dez” (linhas 361-362)

“então eu saio daqui quatro e vinte” (linha 363)

“vou pra casa CORRE::NDO” (linhas 363-364)

“é só o tempo de >tomar banho,” (linha 364)

“comer alguma coisa” (linha 365)

“e voltar pro curso” (linhas 365-366)

2ª SUB-NARRATIVA

“>eu tava falando com as meninas<” (linha 366)

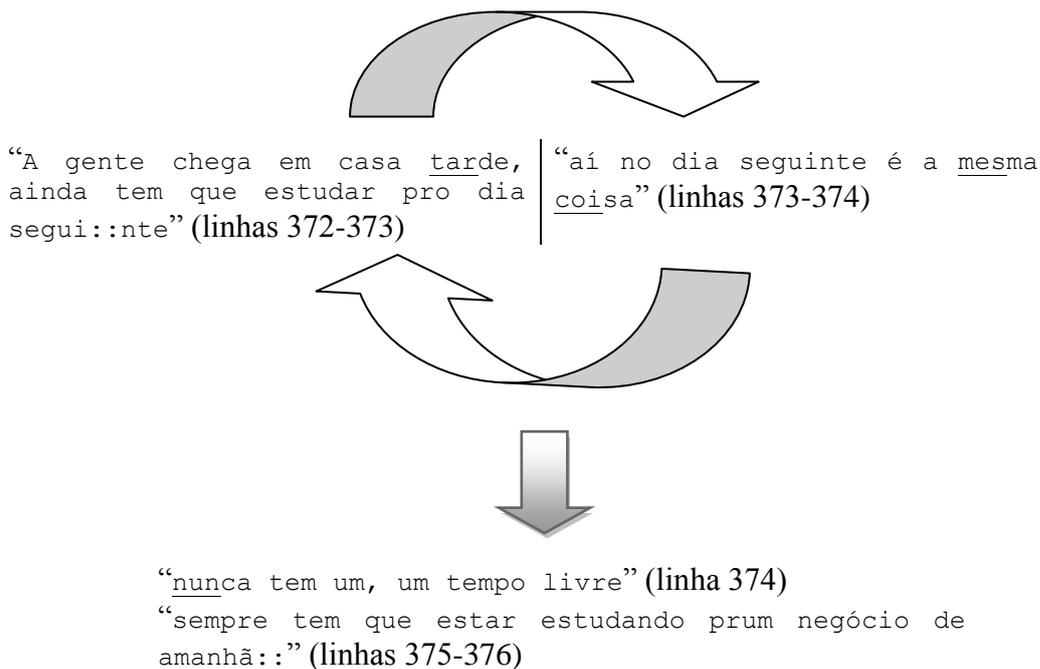
“a gente teve prova HO::je.” (linhas 366-367)

“ontem eu fiquei no curso até umas DEZ horas” (linhas 367-368)

“cheguei em casa MO::RTA” (linhas 368-369)

“sem tempo assim, pra:: pegar a matéria mesmo e estudar” (linhas 369-370)

Como hábil maratonista, Joana dramatiza a exaustão de seu cotidiano e os impactos do escasso tempo a ela disponível. A expressividade fonológica e o alongamento de vogal em “CORRE::NDO” (linha 364) encenam a velocidade empreendida pela aluna para dar conta do pouco tempo que lhe resta para atos elementares da vida humana, como a higiene pessoal (“tomar banho” – linha 364) e a alimentação (“comer alguma coisa” – linha 365). Envolvidos pela carga dramática da performance narrativa de Joana, corremos junto com ela e experienciamos o cansaço narrado. A aluna elenca Kátia e Raquel, participantes da mesma entrevista, como testemunhas que atestam a veracidade dessas emoções vividas (“>eu tava falando com as meninas<” - linha 366) e partilham da visão de que essa exaustão cotidiana pode incorrer em consequências problemáticas (por exemplo, fazer uma prova sem ter estudado previamente – linhas 366-367, 369-370). Raquel resgata o ponto da narrativa iniciada por Joana e elabora uma espécie de coda resumitiva relacionada ao cotidiano comum aos alunos como um todo, no qual falta tempo para a quantidade de estudos exigida.



Raquel constrói discursivamente um sentido de rotina contínua, um ciclo repetitivo e infundável no qual “sempre” (linha 375) é preciso estudar, apesar de “nunca” (linha 374) haver tempo para isso. O cotidiano dos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ é tecido como um percurso de dificuldades constantes, marcado pelo acúmulo de atividades e pelo sacrifício do tempo. Vale ressaltar o modo como o cansaço e a exaustão são dramatizados, na cena 11, como uma dolorida experiência corpórea. O verbo “correr” (linhas 340, 353, 364), marcado por dispositivos de avaliação encaixada, imprime ritmo e velocidade aos afazeres de Joana. A escassez de tempo é construída, por Joana e Raquel, como noção impactante para um processo elementar para os seres vivos, que é a respiração. As alunas conferem um aspecto fortemente dramático do acúmulo de afazeres, como se a energia necessária para a continuidade de suas rotinas fosse prejudicada pela falta de tempo (“tem NEM tempo de respirar.” – linhas 345-346). Sem a absorção do oxigênio necessário à manutenção da vida como alunas do CEFET/RJ, atinge-se o nível mais extremo da exaustão corpórea: “cheguei em casa MO::RTA” (linhas 368-369). Para Joana e Raquel, o (per)curso de dificuldades é vivido não somente no nível simbólico, mas também no corpo. Para chegar ao final dessa corrida rumo à ascensão via escolarização de qualidade, a dor e o martírio parecem ser construídos como elementos que tipificam esse percurso.

Na cena 12, a seguir, a retórica da dificuldade é performada tendo em vista uma narrativa bastante recorrente entre os atores sociais do CEFET/RJ: a da falta de base, de conhecimentos prévios que não foram adquiridos nas escolas anteriores. Mariane (ver descrição da aluna na cena 9) constrói uma narrativa bastante performática, ricamente tecida de dispositivos metanarrativos, e dramatiza a dificuldade e a aflição vividas em virtude dos precários conhecimentos de sua formação no ensino fundamental.

5.3.3.

Cena 12: “Eu não sabia fazer regra de três”

106 Mariane [Isso. Senti muita dificuldade porque, no
107 primeiro a::no... eu só... no que eu fiz
108 preparatório... eu só conseguia, assim, aprender
109 <aqui::lo> que eu não aprendi na escola.
110 Talita A::h, tá.
111 Mariane Eu não sabia fazer... é::... regra de trê::s...
112 eu não sabia NA::DA. Então, eu senti muita...
113 dificuldade... aí eu, “não, não vou fazer de
114 novo assim... Eu vou fazer DE NOVO... pra...
115 conseguir fazer a prova”.
116 Talita Aham, °entendi°... E aí você passou↑ E aí como é
117 que é agora o seu, seu dia-a-dia aqui? O
118 primeiro ano você achou que foi... você passou
119 no primeiro ano↑... você ficou reprovada? Não↓,
120 né?
121 Mariane Não, eu passé::i... foi MUITO difi::cil hhh...
122 porque... eu não conseguia assim... o meu jeito
123 de estudar... era, um dia antes da prova,
124 <pega::r, le::r> a matéria e fazer↑ a prova... e
125 aqui NÃO... eu tive que estudar TO::DO dia pra
126 fixar a maté::ria... que eu tenho uma
127 dificuldade <IMENSA> pra estuda::r, mas aí eu
128 tenho que... TODO DIA eu tenho que estudar. Se
129 eu não estudar TODOS os dias... o::... a
130 próxima aula eu já não consigo acompanha::r...
131 então, pra mim foi muito complexo, o meu
132 primeiro ano.
133 Talita Entendi. E aí você falou que, que agora pass-...
134 você MUDOU de hábito, né?
135 Mariane Isso... é exatamente dessa POSTURA... porque
136 senão↑... eu ia... ser reprovada↓... se for
137 pegar o meu boletim do primeiro até o quarto,
138 né... principalmente o terceiro bime::stre, foi
139 o meu melhor... é... bimestre aqui...
140 Talita Aham.
141 Mariane que eu tive que mudar ABSOLUTAMENTE de
142 postura... senão eu ia ser reprovada...
143 porque... até aquela visão... “ah, vou fazer a
144 prova, mas eu já se::i a matéria”... aí, eu
145 tirei notas BAIXÍSSIMAS no primeiro bimestre↓.

146 Aí no terceiro é que eu estudei mu::ito pra me
147 recuperar.

(Mariane, 4 de maio de 2010)

Em trecho antecedente ao fragmento interacional que compõe a cena 12, Mariane rememora sua primeira tentativa de ingresso no CEFET/RJ, quando concluía o ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual e, paralelamente, fazia um curso preparatório. A aluna presta concurso, primeiramente, para a Unidade Maracanã e, não tendo sido aprovada, decide refazer, no ano seguinte, o preparatório, ao mesmo tempo em que já cursava o 1º ano do ensino médio também em uma escola estadual. Quando Mariane é aprovada para a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, inevitavelmente, precisa refazer a 1ª série do Ensino Médio-Técnico, pois o regimento da instituição não permite o aproveitamento das disciplinas do currículo já cursadas em outras escolas. Considero essa contextualização importante no sentido de fornecer subsídios para uma melhor compreensão de sua performance narrativa/identitária na cena 12.

Podemos localizar, no relato de Mariane, dois movimentos narrativos complementares: o primeiro constrói as dificuldades enfrentadas pela aluna ainda antes de seu ingresso no CEFET/RJ, durante o período de estudos em um curso preparatório; no segundo movimento narrativo, Mariane, já na condição de aluna da instituição, acentua a dramaticidade em torno dos obstáculos vividos, bem como a necessidade do que nomeia “uma mudança de postura”. Ao reconstruir os passos tortuosos e de extrema dificuldade em seu percurso narrativo, Mariane focaliza a pena a que fora submetida por sua falta de base de conhecimentos prévios, bem como as transformações identitárias vividas no sentido de “civilizar” hábitos e comportamentos para que lograsse a conclusão de seus estudos de nível Médio-Técnico no CEFET/RJ.

Inicialmente, Mariane remonta a dificuldade sentida na primeira tentativa de passar no processo seletivo para o CEFET/RJ: “Senti muita dificuldade” (linha 106). A justificativa, construída por Mariane por meio de uma narrativa sobre seu processo de aprendizagem no curso preparatório, residiria na ausência de uma base sólida de conhecimentos de nível fundamental. O curso preparatório figura, na narrativa de Mariane, como via de preenchimento das ausências e

lacunas de aprendizagem deixadas pela escola de nível fundamental onde estudara: “no que eu fiz preparatório... eu só conseguia, assim, aprender <aqui::lo> que eu não aprendi na escola” (linhas 107-109). O aprendizado adquirido por Mariane no nível fundamental é construído em uma escala decrescente.

“Eu não sabia fazer... é::... regra de trê::s” (linha 111)
 “eu não sabia NA::DA” (linha 112)

A “regra de três” (linha 111) é um conteúdo aritmético comumente compreendido como conhecimento elementar (logo, básico) para a aprendizagem de outros conteúdos em Matemática. Na narrativa de Mariane, o não conhecimento dessa “regra básica” é construído como indício de que sua formação de nível fundamental foi falha. Um relativo sentido de indignação é construído em torno desse aprendizado que não houve, a ponto de Mariane reduzir o desconhecimento do que seria básico na escola básica (“regra de trê::s” – linha 111) ao nível de completa nulidade (“eu não sabia NA::DA” – linha 112). A constatação de que o fracasso experienciado atribui-se a uma falha em seu processo de aprendizagem é construída por Mariane como motivação para uma virada em sua narrativa. Por meio do emprego de fala relatada como discurso interior (Tannen, 1989), a aluna elabora o que teria sido seu pensamento face à lacuna em sua aprendizagem e à necessidade de mudanças nos rumos até então traçados por ela. Mariane, assim, constrói um *self* agentivo que nega as práticas empreendidas até então e busca, de modo perseverante, reelaborar seu percurso sobre outras bases.

“aí eu, “não, não vou fazer de novo assim... Eu vou fazer DE NOVO... pra... consequir fazer a prova”. (linhas 113-115)

Se, em seu primeiro movimento narrativo, a função do curso preparatório é construída discursivamente como um meio de Mariane “aprender aquilo que devia ter sido aprendido”, o segundo movimento já apresenta a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ como locus privilegiado para a aluna “aprender a estudar” – ou melhor, aprender a estudar segundo os moldes moralmente reconhecidos como “modos corretos de estudar”. Esse novo aprendizado envolve uma transformação

nas práticas e rotinas anteriores, bem como a travessia por um percurso de dificuldades extremas, como apontam os índices de avaliação no resumo/*abstract* dessa narrativa (“foi MUITO difí::cil hhh” – linha 121). As razões para as dificuldades experienciadas por Mariane são construídas ora como um atributo inato (como sugere o emprego do presente do indicativo no verbo “ter”, em “eu tenho uma dificuldade <IMENSA> pra estuda::r” – linhas 126-127), ora como uma “POSTURA” (linha 135) adquirida pelos métodos de estudo empregados quando era aluna de outras escolas. De qualquer forma, é notória a maneira como Mariane compõe a dimensão da mudança em seus hábitos de estudo, a partir de seu ingresso no CEFET/RJ, dando particular destaque à dramatização das dificuldades vividas nessa mudança.

“o meu jeito de estudar... era, um dia antes da prova, <pega::r, le::r> a matéria e fazer↑ a prova” (linhas 122-124)

“aqui NÃO... eu tive que estudar TO::DO dia pra fixar a maté::ria” (linhas 125-126)

“pra mim foi muito complexo” (linha 131)

Mariane constrói, no plano relativo ao passado em outras escolas, os estudos não como um hábito, uma rotina, mas como uma ação esporádica, eventual, e sem comprometimento (“um dia antes da prova” – linha 123). Já no tempo presente, o estudo é apresentado como um hábito que, obrigatoriamente (“tive que estudar” – linha 125), precisou ser desenvolvido pela aluna. A ação cotidiana de estudar é construída discursivamente pela expressividade fonológica e alongamento de vogal no vocábulo “TO: :DO” (linha 125). Esse deslocamento de uma forma específica de estudar para outra bastante diferente envolve uma espécie de “civilização” de Mariane, por meio da qual as práticas antigas são substituídas por outras consideradas adequadas aos *ethos* valorizados no CEFET/RJ, uma cultura escolar diferente das até então conhecidas por Mariane e que inaugura nela um novo repertório de sentidos.

“aquela visão... “ah, vou fazer a prova, mas eu já se::i a matéria”” (linhas 143-144)

“TODO DIA eu tenho que estudar” (linha 128)

“eu tive que mudar ABSOLUTAMENTE de postura” (linha 141-142)

A fala relatada como discurso interior (linhas 143-144) construída por Mariane remete ao hábito de estudos comum a boa parte dos alunos da rede básica no Brasil: o de se estudar apenas na véspera dos exames bimestres. A performance narrativa de Mariane sinaliza um abandono integral (“mudar ABSOLUTAMENTE de postura” – linha 141-142) desse hábito localizado no passado e uma conversão a uma nova ordem disciplinar: a do estudo diário (“TODO DIA” – linha 128). Mariane enfatiza, por meio de recursos formais de metanarração, o quão difícil e doloroso foi essa conversão, essa “civilização” de seus hábitos e comportamentos, uma vez que essa mudança de postura envolve, necessariamente, uma migração identitária: Mariane precisar aprender a ser outra pessoa, a agir de outra maneira. Esse percurso dificultoso envolve tropeços (como as notas baixas tiradas pela aluna ao longo do ano letivo – linhas 136-139, 144-147), bem como uma espécie de auto-consciência acerca das penas previstas, caso essa mudança não ocorra de modo satisfatório. Além das notas baixas e das dificuldades de acompanhar bem as aulas e conteúdos (linhas 128-129), a pena capital que Mariane poderia sofrer, caso a mudança absoluta dos hábitos de estudo não aconteça, figuraria na forma de reprovação (linhas 136, 142).

“eu tirei notas BAIXÍSSIMAS no primeiro bimestre↓. Aí no terceiro é que eu estudei mu::ito pra me recuperar.” (linhas 144-147)

“se for pegar o meu boletim do primeiro até o quarto, né... principalmente o terceiro bime::stre, foi o meu melhor... é... bimestre aqui” (linhas 136-139)

“Se eu não estudar TODOS os dias.... o::... a próxima aula eu já não consigo acompanha::r” (linhas 128-130)

“senão↑... eu ia... ser reprovada↓” (linha 136)

A cena 13, em seguida, constrói o cotidiano dos alunos dentro da instituição a partir de uma ótica diferenciada. O estudo em tempo integral, o acúmulo de atividades, as dificuldades vivenciadas são apresentadas discursivamente por Manuela (ver cenas 2 e 10) como benesses oferecidas pelo CEFET/RJ aos seus alunos. Em sua performance narrativa/identitária, Manuela enaltece os valores atribuídos ao trabalho árduo e ao empenho individual, partindo da amplamente difundida noção de que, em uma sociedade democrática, as oportunidades são

dadas igualmente a todos os indivíduos, cabendo a estes aproveitá-las da melhor maneira possível.

5.3.4.

Cena 13: “Não aprende quem não quer”

436 Talita Como é que é teu dia-a-dia aqui pra VIR pra
 437 escola?... como é que... cê vem, cê agora tá
 438 vindo ce::do, né↑, porque você agora tem aula de
 439 manhã, mas... como é que era...
 440 Manuela [É... eu venho pra cá de manhã::↑... tenho
 441 aula até as onze↓
 442 Talita Cê vem de ônibus?
 443 Manuela Venho de ônibus... é o único meio de transporte
 444 que eu te::nho, pra vir pra cá... venho de
 445 ô::nibus... e::((pausa longa)) GERALME::NTE...
 446 pelo menos na minha época de ensino médio... >a
 447 gente costumava< passa::r... o DIA inte::iro na
 448 escola↓
 449 Talita Uhum.
 450 Manuela Estuda::ndo, fazendo traba::lho, uma SÉ::RIE de
 451 >listas de exercícios que a gente tinha que
 452 fazer<, então era muito mais fácil ficar
 453 aqui::... até mesmo assim, pela::... pela
 454 infraestrutura que a escola... oferecia pra
 455 gente, °né°... ainda NÃO com o NÍVEL que ela
 456 poderia oferecer... MA::S... em vista de outros,
 457 de outros lugares, é u::m... bom, uma boa
 458 estrutura... então assim, em relação a... a
 459 bibliote::ca... a, aos livros, ao computado::r,
 460 à interne::t, enfim... era, °assim, uma°...
 461 ficava mais... flexí::vel às vezes pra gente
 462 estudar... se você não encontrava alguma coisa
 463 no livro, você ia lá no... na internet,
 464 pesquisava... ou senão procurava um professor
 465 pra te explicar... ou senão um ami::go... SEMPRE
 466 tinha::... várias, um LEQUE de opçõ::es pra
 467 você... conseguir estudar, pra você conseguir
 468 tirar suas dúvidas, então <realmente>, não a-...
 469 NÃO APRENDE... quem NÃO QUER↓... se a pessoa
 470 que::r, ela procu::ra, ela pesqui::sa... e::.....
 471 assim, é muito bom.

(Manuela, 29 de junho de 2009)

Manuela inicia sua narrativa por um caminho muito semelhante ao trilhado por Joana, Raquel e Mariane nas cenas anteriores (11 e 12). Ao ser indagada por mim acerca de seu cotidiano relacionado à escola (linhas 436-439), Manuela dá visibilidade a três dimensões: o tempo, a locomoção e os afazeres.

“eu venho pra cá de manhã::↑” (linha 440)

“tenho aula até as onze↓” (linhas 440-441)

“Venho de ônibus” (linha 443)

“>a gente costumava< passa::r... o DIA inte::i<ro na escola↓” (linhas 446-448)

“Estuda::ndo, fazendo traba::lho, uma SÉ::RIE de >listas de exercícios que a gente tinha que fazer<” (linhas 450-452)

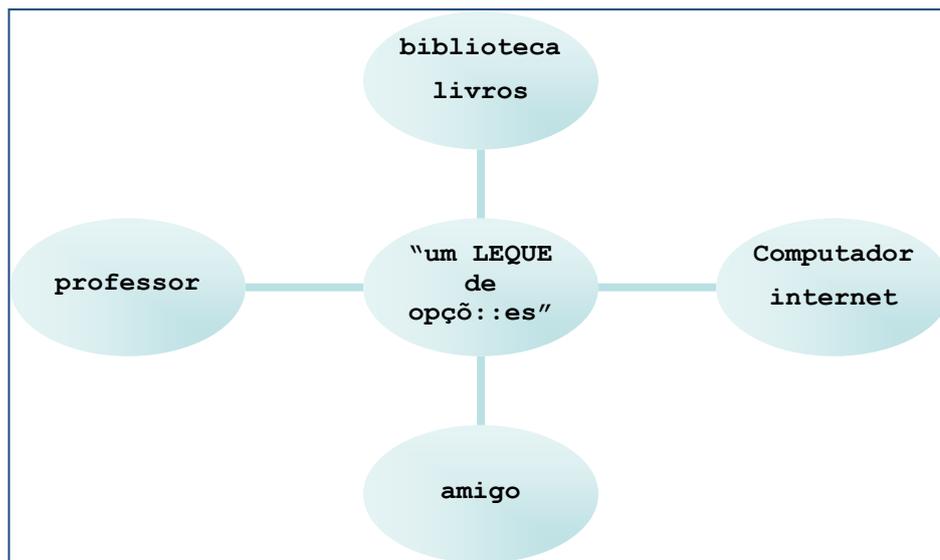
Assim como nas cenas 11 e 12, empregam-se a fonologia expressiva e o prolongamento de vogal como dispositivos avaliativos que destacam os longos períodos de tempo (“o DIA inte::i<ro” – linha 447) de permanência dos alunos nas dependências da escola. O transporte rodoviário, apresentado por Manuela como única forma de locomoção disponível para se chegar à instituição (“é o único meio de transporte que eu te::nho, pra vir pra cá” – linhas 443-444), sugere uma situação social de restrição, advinda tanto das limitações econômicas da aluna e sua família quanto do precário sistema de transportes da Baixada Fluminense (Duarte & Gomes, 2008). A utilização de verbos no gerúndio (“Estuda::ndo, fazendo” – linha 450) atribui um cunho processual, contínuo às ações enumeradas; já a fonologia expressiva em “SÉ::RIE de >listas de exercícios” (linhas 450-451) acentua o acúmulo de afazeres que tipificam o cotidiano do aluno da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. O quadro instaurado na fala de Manuela sugeriria que a retórica do cansaço, da exaustão e do sacrifício entraria em cena uma vez mais. A partir da oração “então era muito mais fácil ficar aqui:::” (linhas 452-453), entretanto, Manuela reverte os rumos a que sua narrativa parecia conduzir e, ao invés de focalizar as dificuldades vividas, passa a dar destaque às facilidades disponíveis. A aluna torna relevantes, em sua narrativa, indícios do que considera ser a boa infraestrutura da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Ainda que reconheça as limitações da instituição no que tange às suas potencialidades (“ainda NÃO com o NÍVEL que ela poderia oferecer” – linhas 455-456), a valoração positiva atribuída ao CEFET/RJ é tecida por meio do contraste (marcado pela conjunção “MA::s” – linha 456 – em fonologia expressiva) com outras instituições de ensino: “MA::s... em vista de outros, de outros lugares, é u::m... bom, uma boa estrutura” – linhas 456-458. Permanecer “o DIA inte::i<ro” (linha 447) no CEFET/RJ é construído, assim, como algo positivo e nada penoso, como sinaliza a coda avaliativa de Manuela (“assim, é muito bom.” – linha 471). O cotidiano de

estudos dos alunos, na performance de Manuela, deixa de ser um sacrifício, ou uma dificuldade extrema, em virtude das facilidades ofertadas pela instituição (“ficava mais... flexível às vezes pra gente estudar” – linhas 461-462).

Manuela enumera o que considera serem as facilidades ofertadas pela instituição, bem como as funções a que se destinam tais benesses. À “biblioteca... a, aos livros, ao computador, à internet” (linhas 458-460), destina-se o encargo da pesquisa; para tirar dúvidas sobre os conteúdos escolares, estão à disposição “um professor” (linha 464), “ou senão um amigo...” (linha 465). Os recursos materiais e humanos disponibilizados pela UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ são construídos discursivamente como “um leque de opções” (linha 466) que se colocam igualmente diante dos alunos da instituição. Por opção, entende-se a noção de escolha, de livre arbítrio, de autonomia do indivíduo. Assim, uma vez disponibilizadas, segundo a performance narrativa de Manuela, tantas opções para que todos os alunos estudem e aprendam no CEFET/RJ, a culpa pelos eventuais fracassos nesse percurso incide sobre o próprio aluno, e não sobre fatores de ordem mais macro. Por meio de uma coda resumitiva (“NÃO APRENDE... quem NÃO QUER↓” – linha 469), Manuela condensa a visão de mundo particular que norteia sua performance narrativa: a que atribui ao indivíduo a razão de seus sucessos ou fracassos.

Os discursos em torno do ideal de democracia partem da noção de que o indivíduo, regido pelo princípio de que os direitos e deveres são iguais para todos os cidadãos, é o senhor de seu próprio destino, autônomo para tomar suas decisões e agir livre de cerceamentos mais holistas. Em sua performance narrativa/identitária, Manuela apresenta-se como alguém alinhada a esse princípio democrático e individualizante, uma vez que culpabiliza o indivíduo por seu eventual fracasso de aprendizagem. Se a escola oferece infraestrutura física (livros, computadores, etc.) e humana (professores e amigos) para todos, qualquer aluno é, assim, capaz de aprender, a não ser que faça “escolhas erradas”. Manuela condiciona o aprendizado dentro da instituição à vontade individual: “se a pessoa quer, ela procura, ela pesquisa...” (linhas 469—470). Ao construir a imagem da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ como uma escola que “facilita” a vida dos alunos por causa da infraestrutura por ela oferecida, paralelamente, Manuela forja sua própria auto-imagem. Considero que, em sua

performance narrativa/identitária, Manuela espera ser reconhecida por sua plateia (no caso, eu mesma) como uma aluna que faz bom proveito dessas facilidades ofertadas pela escola e, portanto, como alguém que “quer aprender” e que, para tanto, faz as escolhas moralmente “corretas” para atingir seu sucesso e objetivos educacionais. O diagrama abaixo busca apresentar, esquematicamente, o modo como a instituição é construída na fala de Manuela: um leque disponível a todos, justificando, assim, a centralidade do querer individual para o alcance do sucesso.



“NÃO APRENDE... quem NÃO QUER↓” (linha 469)

Comumente a não-aprendizagem no contexto escolar é medida através dos índices de reprovação dos alunos, em geral construída como sinal de que o aluno não teve interesse (em outras palavras, “não quis aprender”, como apontou Manuela na cena 13) ou faltou-lhe base de conhecimentos em sua formação de nível fundamental (como visto na cena 12). O percurso de um aluno reprovado assume contornos de dificuldade não apenas por precisar repetir a série escolar em que, em tese, “fracassou”, mas também por ter de enfrentar os processos de estigmatização normalmente criados em torno dos “repetentes”.

Na próxima cena, veremos a atuação dramática de Gabriel, aluno do Ensino Médio-Técnico em Informática, morador de Nova Iguaçu e que tinha dezessete anos na ocasião da entrevista. Gabriel era uma das lideranças do grêmio

estudantil e frequentemente era visto com Márcia (presidente do grêmio) à frente da mobilização dos estudantes, seja em relação a questões mais internas da própria instituição ou a aspectos de ordem mais macro (como na organização de passeatas a favor da gratuidade nos transportes coletivos para estudantes da rede pública). Sua narrativa apresenta, como tema central, os desdobramentos de sua reprovação em 2008, ano em que ingressou na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Gabriel atribui às dificuldades e fracassos do momento presente (a saber, sua reprovação) um valor positivo, uma vez que estão a serviço de um projeto individual mais amplo associado à prosperidade futura. A cena a seguir faz parte dos primeiros minutos da conversa coletiva com os alunos do grêmio estudantil (como já apresentado na descrição da cena 3), marcados pelo livre relato de histórias sobre a chegada desses alunos à instituição.

5.3.5. Cena 14: “Valeu a pena ficar reprovado”

75 Gabriel Bom, meu nome é Gabrie::l... tenho... dezessete
76 pra dezoito a::nos... vim do Estado... é... decidi
77 voltar pro primeiro ano, >pro primeiro ano< pra
78 cá... porque eu vi que... no Estado... pelo ensino
79 que eu tinha lá... eu não ia conseguir alcançar
80 meus objetivos... que é... uma formação
81 profissional↓. Então eu voltei pra cá::...
82 infelizmente eu repetihh ((sorri))... estou
83 fazendo o primeiro ano pela <TERCEIRA VEZ>... mas,
84 mas tá valendo a pe::na... >sei que é isso mesmo
85 que eu quero da minha vida<... e é isso. To
86 gostando... com a reprovação, eu ganhei mais
87 responsabilida::de... com a responsabilidade,
88 aceitei tomar o cargo de representante de
89 tu::rma... e vendo que eu tenho a responsabilidade
90 suficiente, >eu aceitei entrar pro grêmio, a
91 convite< da Márcia... e... a gente () com o
92 grêmio... pra fazer a escola ir pra frente.

(Gabriel, 29 de junho de 2009)

A narrativa de Gabriel é permeada por uma série de recursos performáticos, por meio dos quais procura transmitir aos seus interlocutores uma impressão almejada de si. Há um emprego intensivo de recursos avaliativos e pouca ação complicadora propriamente dita. O início da narrativa de Gabriel pode ser

compreendido como uma orientação na qual procura, em primeiro lugar, apresentar-se.

O fato de Gabriel iniciar seu relato dizendo o seu nome (“meu nome é Gabrie::l” – linha 75) e sua idade (“tenho...dezessete pra dezoito a::nos” –linhas 75-76) já pode ser considerado uma primeira apresentação de si. A referência à idade em estado de transitoriedade chama particular atenção, uma vez que parece destacar a proximidade da maioridade, o que, de certa forma, dialogará com um importante valor construído ao longo de sua narrativa: o da responsabilidade, como será discutido adiante. A oração “vim do Estado” (linha 76) apresenta um claro viés de orientação, uma vez que contribui na construção discursiva do que Gabriel “era” antes de sua entrada ao CEFET/RJ para, posteriormente, tecer-se a imagem do que ele “veio a ser”.

“vim do Estado” (linha 76)

“decidi voltar pro primeiro ano” (linhas 76-77)

Gabriel, oriundo da rede estadual de ensino, vivencia a experiência de prestar o concurso para o CEFET/RJ por duas vezes, assim como acontecera com Mariane (ver cena 12) e com vários outros alunos da instituição. Como já vimos com a narrativa de Mariane, na cena 12, se um candidato ao processo seletivo do CEFET/RJ já tiver cursado a 1ª série do Ensino Médio em outra instituição de ensino, no caso de sua aprovação, precisará repetir, obrigatoriamente, a série já cursada. Entretanto, na narrativa de Gabriel, essa espécie de repetência forçada é construída em termos de decisão (“decidi voltar pro primeiro ano, >pro primeiro ano< pra cá” – linhas 76-78), sugerindo uma atitude consciente – logo, um explícito projeto (Schutz, 1962; Velho, 1994). Gabriel apresenta-se como um ser agentivo, responsável pelos rumos de sua vida, e sua decisão é construída com base em uma clara justificativa: querer alcançar seus objetivos (linhas 79-80).

“porque eu vi que... no Estado” (linha 78)

“pelo ensino que eu tinha lá...” (linhas 78-79)

“eu não ia conseguir alcançar meus objetivos...” (linhas 79-80)

“que é... uma formação profissional↓” (linhas 80-81)

“Então eu voltei pra cá::” (linha 81)

Gabriel parte de uma constatação (“eu vi” – linha 78) para construir discursivamente a sua decisão do que poderia ser chamado de “reprovação voluntária”. Primeiramente, Gabriel apropria-se de um recurso discursivo de identificação e diferenciação por meio do emprego dos referentes “lá” (linha 79) – a escola estadual – e “cá” (linhas 78 e 81) – o CEFET/RJ. Trata-se de uma oposição centrada, aqui, na questão da qualidade do ensino e permeada por um julgamento moral e ideológico acerca desses dois espaços: a noção de que o “cá” é melhor que o “lá”. Essa oposição, aliás, é bastante frequente nos relatos dos alunos da UnED de Nova Iguaçu⁴⁹. Mostrar-se diferente do aluno da escola estadual é quase que um ponto de honra; identificar-se como “cefetiano” assume um significativo valor de prestígio. Ao buscar alcançar seus objetivos (linhas 79-80), Gabriel vislumbra, ao estudar na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, uma possibilidade de colocar em prática seus projetos individuais, aliados a um *ethos* de ascensão social por meio da educação (particularmente a profissional – linhas 80-81). O aluno parece sinalizar que um ensino fraco não o permitirá alcançar melhores condições de vida, daí a necessidade do afastamento da sua condição de origem. Considero importante, entretanto, relativizar essa questão. Ao olhar de um observador externo, pode não fazer muito sentido essa diferenciação entre o “lá” e o “cá” construída por Gabriel, uma vez que tanto a escola estadual a que o aluno se refere quanto o CEFET/RJ localizam-se na mesma região sócio-geográfica: a Baixada Fluminense. Ambos os espaços seriam, em tese, marcados pela mesma condição de precariedade e marginalidade se comparados, por exemplo, às escolas situadas no Rio de Janeiro (capital). Contudo, é importante procurar reconhecer que valores o narrador torna relevantes discursivamente em sua narrativa, ao invés de partir de conclusões apriorísticas. Na narrativa de Gabriel, constrói-se uma partição valorativa entre dois universos de escolarização (a escola estadual vs. o CEFET/RJ), o que implica dizer que níveis diferentes de hierarquização podem acontecer ainda que dentro de uma mesma sociedade. Se os valores construídos são diferentes, isso implica dizer que estamos diante de outras as redes de significados (Geertz, 1989).

⁴⁹ Notas etnográficas registram a constante diferenciação que, nativamente, os alunos fazem de si próprios em relação aos alunos da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro). Arrisco dizer que se trata, inclusive, de um mecanismo de negação. Ser confundido como aluno da FAETEC pode ser motivo de muita indignação para alguns alunos do CEFET/RJ.

A narrativa de Gabriel atinge seu momento mais avaliativo e, portanto, mais fértil para que se percebam atributos morais socialmente valorizados sendo forjados discursivamente. O aluno investe em modalidades diferentes de recursos metanarrativos, dramatizando as dificuldades vivenciadas por ele no CEFET/RJ.

“infelizmente eu repetihh ((sorri))” (linha 82)

“estou fazendo o primeiro ano pela <TERCEIRA VEZ>” (linhas 82-83)

O emprego do intensificador lexical “infelizmente” (linha 82) e de fonologia expressiva em “TERCEIRA VEZ” (linhas 82-83) correspondem a formas de avaliação interna, por meio das quais Gabriel emite um julgamento, uma opinião a respeito de sua situação atual na escola. Desta vez, sua reprovação não fora planejada, ou seja, não fazia parte de um projeto pessoal traçado prévia e conscientemente; daí justifica-se a infelicidade sentida por ele (“infelizmente eu repetihh” – linha 82). Todo esse conjunto de ingredientes estabelece uma espécie de alinhamento entre o narrador e sua plateia. Somos fortemente envolvidos no drama vivido por esse rapaz que está cursando o 1º ano do Ensino Médio pela terceira vez, às vésperas de completar a maioridade (quando, em tese, estaria concluindo esse ciclo de ensino). Por outro lado, o lamento de Gabriel por sua reprovação parece ser suavizado pelo riso do aluno (linha 82). Logo em seguida, o aluno suspende o fluxo da ação complicadora e constrói uma avaliação externa cuja função central reside na ressignificação do fracasso experienciado.

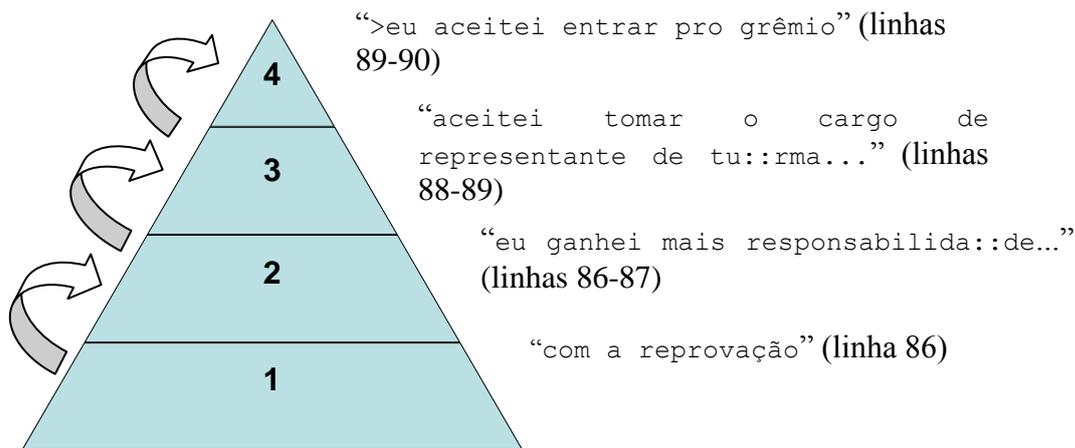
“mas tá valendo a pe:na...” (linha 84)

“>sei que é isso mesmo que eu quero da minha vida<” (linhas 84-85)

A conjunção “mas” (linha 84) é bastante sintomática nesse movimento de ressignificação do fracasso vivido: estabelece-se uma linha divisória entre os obstáculos e insucessos de outrora e os ganhos e vitórias do presente. Constrói-se uma retórica do sacrifício, da renúncia, do martírio, aliada, entretanto, a um ideal de recompensa futura. Mais que isso: uma retórica do sacrifício justificada por um projeto individual explícito (“>sei que é isso mesmo que eu quero da minha vida<” – linhas 84-85). Assim, o percurso de dificuldades vale a pena, tendo em vista sua tradução em termos de valores positivos atribuídos ao narrador. No caso específico de Gabriel, emergem, em sua narrativa permeada por recursos

avaliativos, os valores da responsabilidade e da liderança. O aluno imprime uma coda resumitiva (“e é isso” – linha 85) e, imediatamente, constrói outra avaliação externa que faz uma espécie de balanço dos resultados obtidos pós-fracasso. A pena (ou o castigo) resultante de sua reprovação na escola é ressignificada por Gabriel, que investe na construção de sua imagem como alguém que se tornou mais responsável depois do fracasso experienciado (“com a reprovação, eu ganhei mais responsabilida::de” – linhas 86-87). Gabriel constrói, discursivamente, os obstáculos do presente como engrenagens geradoras de benefícios para si próprio, especialmente no que tange ao seu engrandecimento identitário.

Por meio de uma construção sintática paralelística, evidenciada pela repetição da palavra “responsabilidade” e pela concatenação de ideias (linhas 86-90), Gabriel (re)constrói os desdobramentos de sua reprovação como uma sucessão de êxitos em cadeia. Passo a passo, Gabriel forja sua imagem de liderança socialmente aceita na escola, desde um nível micro (“tomar o cargo de representante de tu::rma” – linhas 88-89) a um nível mais macro (“entrar pro grêmio” – linha 90). Pouco a pouco, percebemos um líder estudantil sendo talhado discursivamente. Gabriel constrói, para seus interlocutores, a sua trajetória de ascensão social dentro da escola: de repetente (logo fracassado), passa a rapaz responsável; em seguida, sua responsabilidade o conduz a níveis mais altos de reconhecimento (primeiro em sua própria turma, depois na máxima representação dos alunos – o grêmio). A escalada de Gabriel, que migra de uma condição inicial de fracasso ao ápice do sucesso como importante liderança estudantil, pode ser visualizada no esquema piramidal abaixo:



Ressalto, aqui, o modo como o aluno reconstrói sua ascensão social dentro da própria escola: Gabriel afirma “aceitar” (linhas 88, 90) ser representante de turma e, posteriormente, membro do grêmio estudantil. Isso implica dizer que o sentido de responsabilidade e liderança adquiridas pós-reprovação é validado pelos seus outros discursivos, sejam eles seus colegas de classe ou a presidente do grêmio (“a convite< da Márcia” – linhas 90-91). Gabriel constrói-se, sócio-discursivamente, como um jovem obstinado com visão de futuro, que não se abate diante dos percalços e imprevistos e que, por sua persistente determinação e seu cativante entusiasmo, passa a ser reconhecido como uma interessante liderança entre seus pares. Trata-se de uma performance vinculada, especialmente, à noção de prosperidade e auto-afirmação individual (“>sei que é isso mesmo que eu quero da minha vida<” – linhas 84-85). Por outro lado, considero que, na narrativa de Gabriel, coexiste um forte *ethos* de solidariedade local. Ao apresentar-se engajado na tarefa de “fazer a escola ir pra frente” (linha 92), Gabriel parece almejar que o resultado de sua ascensão (no plano individual) sirva a interesses coletivistas e locais (no caso, à própria escola e a seus sujeitos sociais).

Na cena abaixo, uma nova atriz social sobe a esse palco de performances emergentes nas narrativas de (per)curso dos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Juliana era uma das candidatas à bolsa de Iniciação Tecnológica (já explicitada anteriormente) e, na ocasião da entrevista, tinha dezoito anos e era moradora do centro do município de Nova Iguaçu. Juliana também era membro do grêmio estudantil (do qual faziam parte Wagner e Gabriel – cenas 3 e 14,

respectivamente) e bastante alinhada às ideologias de orientação socialista no campo político. A aluna costumava apresentar-se discursivamente como uma idealista insatisfeita com as injustiças do mundo e como defensora dos direitos humanos. Assim como Gabriel (ver cena 14), Juliana foi reprovada no 1º ano do Ensino Médio e, além disso, trancou sua matrícula do curso técnico em Telecomunicações logo nesse seu primeiro ano como aluna da escola. Em uma escola cuja principal bandeira é a tradição no ensino tecnológico, a experiência de abandono de um curso técnico, como é o caso de Juliana, pode assumir um sentido simbólico negativizado tanto para a aluna quanto para a própria instituição. Enquanto Juliana figuraria no quadro de construções estigmatizadas comumente associadas à noção de fracasso individual, a escola poderia ter seu prestígio sócio-historicamente construído colocado em xeque, uma vez que a evasão de um aluno pode remeter a um sentido de inoperância por parte da instituição quanto à sua missão na sociedade. Vejamos, na cena 15, como Juliana constrói seu abandono do curso técnico em Telecomunicações e o que isso diz a respeito de sua própria identidade social.

5.3.6.

Cena 15: “Acho que tudo tem que ter paixão”

304 Juliana [Eu nunca... não, eu
 305 NUNCA quis o técnico.
 306 Talita Como é que foi essa situação?
 307 Juliana Muito, muito estranho... porque assim, eu tive
 308 um problema que foi o seguinte, no meu primeiro
 309 a::no, e::u... no primeiro bimestre, eu
 310 <conversei> com um professor do técnico... e::
 311 expliquei a minha situação... que:: eu não
 312 estava <SUPPORTANDO> ((riso)) assistir às
 313 a::ulas... eu sou uma pessoa assim, °Talita°, é::
 314 >eu não sei se foi< criação, eu não sei se >as
 315 coisas< que eu já li::, não sei se é o ambiente
 316 que eu vi::vo, >eu sou uma pessoa que< eu não
 317 gosto de fazer NADA pressionada, e::... e muitos
 318 vieram falando “mas ocê”... ehhsse final de
 319 semana mehhhsmo foi engraçahhdo, >se-, sábado<,
 320 sexta-feira... um menininho de TREZE aninhos lá
 321 do tae kwon do °até°... ele estudou no
 322 Tamandaré::, ele fa::z cultura ingle::sa, >um
 323 garoto< que... vai chegar aos dezoito anos já
 324 TOP, né?... falando “QUE que você vai tentar no
 325 vestibular?”, >aí< eu falei “História”... aí ele
 326 olhou pra minha cara... “você tá fazendo <cefet>
 327 pra fazer HISTÓ::RIA?”
 328 Talita O menino falou isso pra você?
 329 Juliana É... aí... TREZE aninhos... treze aninhos,

330 né?... aí:::, °a velha falando°...

331 Talita ((risos))

332 Juliana Aí eu fui e falei assim pra ele, eu falei...

333 " <POR QUÊ?>", aí ele... "não, você tem que

334 tentar um I::TA, um I::ME", aí começou a falar

335 "não, porque EU vou tentar ITA, I::ME, fazer

336 vestibular o quê, vou estu-" <enfim>... é uma,

337 isso é uma característica da galera que tá::,

338 que tá de fora assim, que pensa que::, mas, mas

339 É a lógica, >acho que< teoricamente, se você tá

340 dentro de um centro tecnológico... você va::i...

341 vocêhhh, você vai se formar num técnico PRA::

342 abastecer o mercado de traba::lho, né?... e, e

343 enfim, você vai exercer aquela profissão >ali< e

344 isso NÃO ocorre, >a gente< sabe que isso não

345 ocorre.

346 Talita Você acha que na, a teoria é uma e a prática é

347 outra?

348 Juliana Eu acho que::... é elaborado pra ser de um

349 jeito... mas::... não é °desse jeito... né°?...

350 assim, eu vejo isso pelo <convívio> com outras

351 pessoas já. Por exemplo, eu tenho uma ami::ga...

352 que ela fez até o terceiro ano em

353 informá::tica... terminou o mé::dio... a

354 Â::ngela, °você acho que deve ter dado aula pra

355 e::la°.

356 Talita °Ângela°?

357 Juliana A Ângela::...

358 Talita [°Ela terminou tem quanto tempo°?

359 Juliana Tem um ano.

360 Talita °De repente ela foi minha aluna°.

361 Juliana Então, ela fez vestibular pra educação fí::sica,

362 que era o sonho da vida dela... ela foi e

363 largou... porque acho que é integra::l, eu não

364 sei direito. Largo::u o último ano do técnico, e

365 muitas pessoas chegaram pra ela e falaram "não,

366 mas... mas é mais uma, uma forma de você

367 conseguir empre::go, °não sei quê"... mas::...
 368 eu acho que se você <não for>, é::... e acho que

369 tudo você tem que ter paixão... não adianta...

370 >não é<, não é discurso utó::pico de::... não é,

371 sabe, de fã de Che Gueva::ra, entendeu?

372 ((risos))

373 Talita Aham. ((Risos))

374 Juliana Mas acho que tudo tem que ter paixão, eu não

375 i::a conseguir dar co::nta de um técnico...

376 <sendo empurrado com a barri::ga>, >de um

377 técnico<... eu não ia, eu não ia conseguir fazer

378 aquilo bem. Agora dentro de uma faculdade de

379 Histó::ria, eu sei que, eu NASCI praquilo...

380 então por mais que eu tenha dificulda::de,

381 >porque dificuldade a gente vai encontrar< em

382 tudo na nossa vida... e::u, eu vou conseguir...

383 ser o melhor que eu puder ser naquilo, uma coisa

384 que eu não conseguiria... no Técnico.

(Juliana, 4 de maio de 2010)

O longo movimento narrativo de Juliana é tecido por meio de inúmeras estratégias metanarrativas que conferem dramaticidade ao seu relato, colocando em cena, inclusive, outros atores sociais, sejam eles membros ou não da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Juliana é uma narradora bastante performática e, em diversos momentos de sua narrativa, faz uso de recursos como fonologia expressiva, sons aspirados, pausas e risos com notório aspecto avaliativo (e crítico, na maioria das vezes), estilização da voz na dramatização de falas de outros personagens de seu enredo, enfim, dispositivos que envolvem emocionalmente quem a ouve. Recursos não verbais⁵⁰, como expressões faciais exageradas, gesticulação das mãos e outros movimentos corporais também eram bastante empregados por Juliana.

O ponto da narrativa da aluna é construir o curso técnico de Telecomunicações como algo indesejável (“eu NUNCA quis o técnico.” – linhas 304-305). O fato de o curso não fazer parte de um projeto (Schutz, 1962), conduzido consciente e voluntariamente por Juliana, justificaria, assim, o trancamento de sua matrícula e o conseqüente abandono do referido curso. A ação complicadora construída pela aluna recupera um diálogo com um professor de sua área técnica de origem e coloca em evidência o sofrimento vivido por ela em função da completa rejeição ao curso.

“no meu primeiro a::no, e::u... no primeiro bimestre” (linhas 308-309)

“eu <conversei> com um professor do técnico” (linhas 309-310)

“e:: expliquei a minha situação...” (linhas 310-311)

“que:: eu não estava <SUPPORTANDO> ((riso)) assistir às a::ulas” (linhas 311-313)

Juliana localiza temporalmente a prematuridade com que diagnosticou sua repulsa ao curso de Telecomunicações (ainda “no primeiro bimestre” – linha 309) e constrói o professor da área técnica como interlocutor/perito legitimado para ouvir seu “problema” (linha 308). A frequência às aulas do curso técnico é

⁵⁰ Como as entrevistas não foram geradas em vídeo, não incluí nas transcrições as marcas não-verbais nas performances narrativas/identitárias dos alunos participantes da presente pesquisa. No caso específico de Juliana, entretanto, creio ser importante incluir a menção aos seus usos corporais que, aliados aos dispositivos linguísticos empregados pela aluna, conferiram à sua performance narrativa contornos particularmente diferentes, se comparada aos demais alunos entrevistados.

construída discursivamente como sofrimento de dimensões amplas, a ponto de provocar certa repulsa, asco e intolerância. A expressividade fonológica e o ritmo pausado em “<SUPPORTANDO>” (linha 312), além do riso entremeado na própria oração narrativa (linha 312), conferem dramaticidade ao sentimento experienciado pela aluna, bem como certa perplexidade diante da situação a que foi submetida. Em seguida, Juliana elabora uma justificativa para tamanha intolerância ao curso técnico com base em atributos pessoais construídos discursivamente como traços de sua personalidade possivelmente motivados pelo seu repertório sócio-cultural.

“eu sou uma pessoa assim, °Talita°” (linha 313)

“>eu sou uma pessoa que< eu não gosto de fazer NADA pressionada” (linhas 316-317)

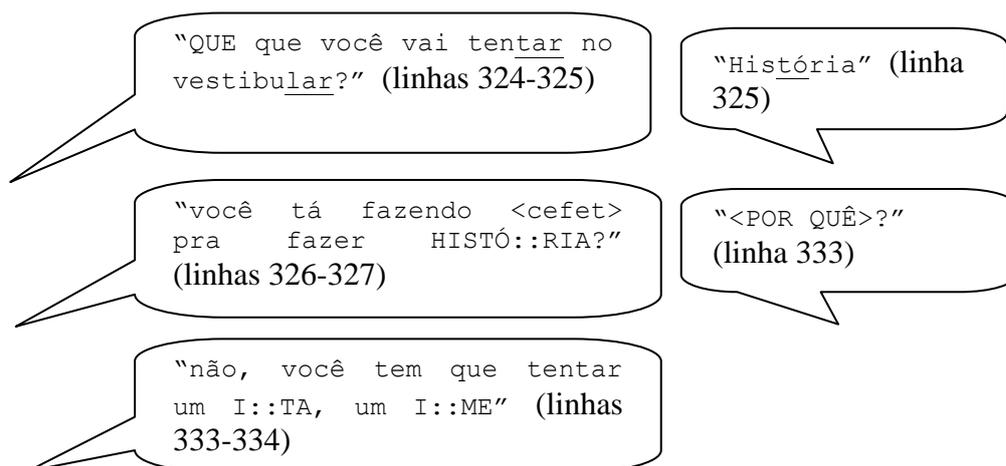
“>eu não sei se foi< criação,” (linha 314)

“eu não sei se >as coisas< que eu já li::” (linhas 314-315)

“não sei se é o ambiente que eu vi::vo,” (linhas 315-316)

Juliana investe, de início, na construção de uma conexão afetiva imediata entre mim (na condição de entrevistadora) e ela, através do emprego de um vocativo (“°Talita°” – linha 313). A aluna não emprega (como a maior parte dos alunos o faz) a forma de tratamento “senhor(a)” para se dirigir a mim, que era, na ocasião da entrevista, sua professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Pode-se dizer que Juliana desconstrói a relação hierárquica de poder e a assimetria interacional para me tratar como uma igual, uma amiga confiante de seu drama. Juliana apresenta-se como alguém que valoriza a liberdade como um atributo inerente às suas ações e torna relevante o mundo sócio-histórico que a circunscreve, possível condicionador desse seu espírito libertário que não aprecia coerções sociais (“eu não gosto de fazer NADA pressionada” – linhas 316-317). Três fatores são elencados por Juliana como possíveis orientadores dessa conduta que rejeita pressões sociais: a família (“criação” – linha 314), a educação (materializada na imagem dos livros – linhas 314-315) e a localidade (“o ambiente que eu vi::vo” – linhas 315-316).

Em seguida, Juliana constrói duas sub-narrativas que buscam ilustrar as tensões entre o que o indivíduo quer para si e as expectativas da sociedade que o circunda. Na primeira dessas sub-narrativas, Juliana constrói uma oposição entre suas moralidades em torno da temática da escolha profissional e os valores defendidos por um menino, membro de outro contexto social por onde Juliana circula. A aluna habilmente reconstrói o diálogo, localizado temporalmente em passado recente (“ehhsse final de semana mehhsmo” – linhas 318-319; “>se-, sábado<, sexta-feira” – linhas 319-320), entre ela e esse menino. A utilização da fala relatada, sob forma de discurso direto, transporta-nos para dentro do enredo ali dramatizado e confere vivacidade a esse diálogo que, na verdade, encena uma disputa de *ethos*: um que valoriza o status adquirido pela formação técnica no CEFET/RJ e outro que valoriza o sonho, a vontade individual.



O resumo da sub-narrativa que encena a conversa entre Juliana e “um menininho de TREZE aninhos lá do tae kwon do” (linhas 320-321) assume contornos avaliativos, uma vez que enquadra o momento vivido pela aluna como “engraçahhdo” (linha 319), ou seja, curioso, pitoresco. A orientação da sub-narrativa modela a identidade do menino como alguém está sendo preparado para galgar, em um curto período de tempo, um status social considerado como prestigioso. O fato de ter estudado em uma instituição tida como de excelência no

senso comum (“ele estudou no Tamandaré⁵¹::” - linhas 321-322) e de estar envolvido com a aprendizagem de línguas estrangeiras (“ele fa::z cultura ingle::sa” – linha 322) é interpretado por Juliana como signos da garantia de ascensão social desse menino por meio da educação formal: “vai chegar aos dezoito anos já TOP, né?” (linhas 323-324). Juliana e o menino, entretanto, afiliam-se a *ethos* distintos e isso se torna mais evidente quando o assunto em pauta é a preferência de curso universitário de Juliana.

A aluna estiliza sua voz na dramatização das falas do menino, por meio do emprego do discurso direto. O recurso da estilização sugere uma atitude de desprezo, por parte do menino, em relação à preferência de Juliana pelo curso de História (linha 327) e uma valoração altamente positiva atribuída a instituições militares de nível superior (“um I::TA⁵², um I::ME⁵³” – linha 334). Na performance narrativa de Juliana, o menino parece querer estabelecer uma competição entre as preferências em jogo: de um lado, a área de História, construída pelo menino como uma escolha incompatível com a trajetória escolar de Juliana (“você tá fazendo <cefet> pra fazer HISTÓ::RIA?” – linhas 326-327); do outro lado desse campo de batalha discursivo, o prestígio das escolas militares e a convicção, por parte do menino, de que a sua escolha é hierarquicamente superior à de Juliana (“não, porque EU vou tentar ITA, I::ME, fazer vestibular o quê, vou estu-” – linhas 335-336). A aluna, por meio de recursos linguísticos de avaliação encaixada (tais como a fonologia expressiva e o emprego da repetição em “TREZE aninhos... treze aninhos” – linha 329), constrói sua surpresa diante dos valores desse menino, uma criança (como sugere o emprego do grau diminutivo) que ecoa uma lógica fortemente enraizada no mundo da cultura acerca do papel das escolas de orientação

⁵¹ O Colégio-Curso Tamandaré é uma instituição de ensino tradicional e tida como referência no preparo de jovens para concursos vestibulares e para academias militares. Em sua página na Internet, o prestígio adquirido historicamente pela instituição figura em seu slogan mais recente: “Tamandaré: 60 anos de ensino forte”. (fonte: <http://www.tamandare.com.br/home.html>).

⁵² Instituto Tecnológico de Aeronáutica, sediado na cidade de São José dos Campos – SP. A instituição militar oferece cursos de Graduação e Pós-Graduação objetivando a formação de profissionais no campo aeroespacial. O processo seletivo para a instituição, tido como difícil e concorrido, atribui um forte sentido de prestígio aos alunos que lá ingressam (<http://www.ita.br/>).

⁵³ Instituto Militar de Engenharia, localizado na Praia Vermelha, no Rio de Janeiro. A instituição ligada ao Exército Brasileiro oferta cursos de Graduação e Pós-Graduação voltados, especialmente, para área de Engenharias. No *site* da instituição (<http://www.ime.eb.br/>), as palavras “Tradição”, “Tecnologia”, “Qualidade”, “Excelência” e “Credibilidade” figuram em destaque como símbolos maiores do prestígio atribuído a tal escola militar.

tecnológica: a visão de que “você vai se formar num técnico PRA:: abastecer o mercado de traba::lho” (linhas 341-342)

Juliana critica a visão de que o percurso dentro de uma escola tecnológica necessariamente seja pautado em uma definição prévia e previsível dos rumos futuros dos alunos. É nesse momento que a aluna constrói uma sub-narrativa cujo ponto é sinalizar que as expectativas gerais em torno da função das escolas técnicas costumam ser frustradas. O resumo dessa sub-narrativa é co-construído por nós duas, com base na coda resumitiva da sub-narrativa anterior (“<enfim>... é uma, isso é uma característica da galera que tá::, que tá de fora assim, que pensa que::, mas, mas É a lógica” – linhas 336-339).

“Você acha que na, a teoria é uma e a prática é outra?” (linhas 346-347)

“Eu acho que::... é elaborado pra ser de um jeito... mas::... não é °desse jeito... né°?” (linhas 348-349)

A ação complicadora da segunda sub-narrativa de Juliana coloca em cena as atitudes tomadas por uma amiga, ex-aluna da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, no que concerne à quebra dessa “lógica” (linha 339) comumente construída acerca da missão social da instituição. Ângela (linhas 354, 357) é mais uma aluna, assim como Juliana, que abandona o curso técnico, porém em um período de tempo mais tardio. A evasão no “último ano do técnico” (linha 364) é comumente interpretada como uma decisão negativa. Há uma visão circulante nesse contexto específico de que abandonar uma trajetória de estudos quando esta se aproxima do fim é uma espécie de desperdício de tempo e de oportunidades, um “nadar e morrer na praia”, como dito popularmente. Juliana constrói, em forma de discurso direto, uma fala em forma de coro coletivo (Tannen, 1989) que encena a opinião da comunidade em oposição à decisão de Ângela de abandonar o curso técnico em Informática.

“muitas pessoas chegaram pra ela e falaram “não, mas... mas é mais uma, uma forma de você conseguir empre::go, °não sei quê°” (linhas 365-367)

Juliana dramatiza um *ethos* coletivo que entende a educação formal em seu valor mais instrumental e utilitarista. Para as pessoas do convívio social de Ângela, concluir o curso técnico de Informática é construído como uma possibilidade de emprego, uma espécie de conhecimento reserva que pode ser mobilizado em caso de situações imprevistas. Para a comunidade, atribui-se uma valorização ao diploma de técnico e ao que este pode proporcionar em termos de inserção no mercado de trabalho. Para Juliana, entretanto, outras noções assumem maior notoriedade: o “sonho” (linha 362) e a “paixão” (linha 369) figuram como valores que dignificam o percurso de estudos do indivíduo. Ao contrário do olhar crítico lançado pela coletividade sobre a história de Ângela, Juliana constrói o abandono do curso técnico como uma decisão que constitui um projeto de felicidade e satisfação pessoal (logo, individual) no percurso educacional.

“ela fez vestibular pra educação fí::sica” (linha 361)

“que era o sonho da vida dela” (linha 362)

“ela foi e largou” (linhas 362-363)

“Largo::u o último ano do técnico” (linha 364)

“acho que tudo você tem que ter paixão... não adianta” (linhas 368-369)

“não é discurso utó::pico de::... não é, sabe, de fã de Che Gueva::ra, entendeu? ((risos))” (linhas 370-372)

“Mas acho que tudo tem que ter paixão” (linha 374)

É interessante notar que Juliana personifica as noções de sonho e de paixão na imagem de Che Guevara, um dos líderes e ideólogos da Revolução Cubana, na década de 1950, e símbolo da luta contra as injustiças sociais na América Latina. A referência ao mítico líder socialista é coerente com o modo como Juliana quer ser vista por seus outros discursivos e, nesse sentido, a “rebeldia” de sua atitude de abandonar o curso técnico de Telecomunicações é construída a partir de um ângulo mais positivo: trata-se de investimento autêntico, porque fruto de um sonho, na satisfação pessoal do indivíduo e contra os *ethos* mais englobantes da sociedade. Outro ingrediente notório em sua narrativa diz respeito à construção discursiva dos elementos considerados primordiais ao exercício de uma profissão. Entra em cena, na performance narrativa/identitária de Juliana, o valor do artífice (Sennet, 2009), cuja virtude maior reside em saber fazer bem o seu trabalho.

O CURSO TÉCNICO	A FACULDADE DE HISTÓRIA
<p>“eu não <u>i::a</u> conseguir dar co::nta de um <u>técnico</u>” (linhas 374-375)</p> <p>“<sendo empurrado com a barri::ga>” (linha 376)</p> <p>“eu não ia, eu <u>não ia</u> conseguir fazer aquilo bem.” (linhas 377-378)</p>	<p>“eu sei que, eu NASCI <u>praquilo</u>” (linhas 379)</p> <p>“e::u, eu <u>vou</u> conseguir... ser o <u>melhor</u> que eu puder ser naquilo” (linhas 382-383)</p>

Juliana é, entre todos os participantes da presente pesquisa, a aluna que, por meio de suas narrativas, mais se aproxima da definição de “artífice”, segundo apontado por Sennet (2009). Para o autor, “o orgulho pelo próprio trabalho está no cerne da habilidade artesanal, como recompensa da perícia e do empenho” (Sennet, 2009, p.328). O artífice é alguém que deseja, assim, que seu trabalho seja bem feito; daí se justifica o abandono de Juliana do curso técnico de Telecomunicações: “eu não ia conseguir fazer aquilo bem.” – linhas 377-378. A aptidão é construída discursivamente por Juliana como importante elemento que propiciará o bom trabalho, bem como o prazer e o sucesso no curso técnico. Sem ter “nascido” (linha 37) para a área técnica, seguir no curso seria um martírio, um esforço que não atribuiria mérito algum ao agente, algo “empurrado com a barri::ga>” (linha 376) – em outras palavras, feito sem perícia e habilidade. Ao contrário do curso técnico, Juliana constrói sua preferência pela área de História como habilidade inata (“eu sei que, eu NASCI praquilo” – linhas 379), garantindo sua boa execução e proporcionando a afeição pela área por completo. A aluna não correlaciona, entretanto, aptidão com facilidade nos estudos. A noção de dificuldade continua figurando na narrativa de Juliana, porém não mais com o sentido de repulsa e dissabor. As dificuldades são naturalizadas como parte do processo de aprendizagem (“>porque dificuldade a gente vai encontrar< em tudo na nossa vida” – linhas 381-382), podendo ser enfrentadas justamente em função de um objetivo maior: o desejo de fazer bem aquilo que se gosta (“eu vou conseguir... ser o melhor que eu puder ser naquilo” – linhas 382-383).

Vimos que as *narrativas de (per)curso* focalizaram as dificuldades vividas pelos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ em seu cotidiano. As longas

horas dentro da instituição, o acúmulo de tarefas, a necessidade permanente de estudar, o sacrifício e o esforço que levam à exaustão, a “civilização” de hábitos e comportamentos como exigência para sobreviver nesse contexto específico, em suma, percursos dificultosos narrados com intensa dramaticidade. Chamam atenção, entretanto, os pontos de virada (Mishler, 2002) construídos em algumas das seis cenas estudadas os quais, de alguma forma, ressignificam essas situações dramáticas de sacrifícios e obstáculos extenuantes. As dificuldades de hoje são construídas, em alguns excertos, como situações que enobrecem o indivíduo em termos de aprendizado vivido e de aquisição de responsabilidade. Nota-se uma valoração positiva atribuída ao sacrifício com base no ideal de que a recompensa futura depende, necessariamente, da superação de obstáculos.

Percorrer caminhos antes nunca trilhados provoca efeitos no sujeito caminheiro, que já não consegue olhar para o ponto de origem sem desvencilhar-se dos sentidos construídos durante o percurso. No trânsito de uma condição inicial a um destino que antes não figurava no seu repertório de conhecimentos, o sujeito, inevitavelmente, muda, transforma-se. Após termos viajado pelas narrativas de (per)curso dos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, passaremos pelo que denomino *narrativas de mudança*, nas quais são colocados em evidência os impactos identitários provocados pela entrada desses alunos na instituição. O eixo condutor das narrativas elencadas a seguir é sintetizado em uma frase comumente dita pelos alunos (e não apenas pelos que participam da presente pesquisa): “depois que eu entrei para o CEFET/RJ, minha vida mudou”. Procurarei dar destaque ao caráter valorativo da mudança, bem como aos efeitos que esta provoca nos discentes em termos de construção identitária. Em outras palavras, interessa a mim analisar que outros (e novos) atributos desses sujeitos sociais emergem discursivamente quando contam histórias sobre o que mudou em suas vidas ao se tornarem alunos da instituição.

5.4. A mudança

Na presente seção, serão estudadas seis narrativas que tematizam as mudanças provocadas nos alunos quando migraram de outras escolas para a

UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Considero que, ao se afastarem de sua condição original, o indivíduo passa a ser reconhecido por atributos tecidos no âmbito desse trânsito. Nas narrativas que se seguem, a mudança é construída sob vieses distintos: valores concernentes à aquisição de responsabilidade e maturidade, à transformação no modo de pensar e de planejar ações futuras, bem como ao reconhecimento do status adquirido pelo ingresso na instituição são encenados discursivamente nas narrativas aqui elencadas.

Iniciarei a discussão acerca dessas *narrativas de mudança* com Cláudio, membro do grêmio estudantil e aluno do 3º ano do Ensino Médio-Técnico do curso de Informática à época da entrevista. Cláudio tinha dezessete anos de idade e residia em Belford Roxo, município vizinho a Nova Iguaçu. Fui sua professora durante as três séries do Ensino Médio e, aos meus olhos, o aluno sempre se apresentou como um rapaz atento e responsável, além de cortês com seus colegas e professores. Em sua narrativa, Cláudio engaja-se na tessitura de seu autorretrato com base em valores associados ao mérito atribuído ao jovem trabalhador, responsável e amadurecido, uma vez que tem de conciliar as exigências da vida estudantil com as demandas do mercado de trabalho atual.

5.4.1.

Cena 16: “Eu levava a vida como um adolescente”

21 Cláudio Bom, é... eu voltei o primeiro a::no, fiz a prova
 22 duas vezes, >a primeira<... fiquei na segunda
 23 fase... NÃO fiz curso preparatório NENHUM, pra
 24 nenhuma das duas vezes... vim da escola estadual,
 25 colégio estadual... o... po, depois que eu entrei
 26 aqui, né, mudou coisa <pra cara::MBA>, eu tava
 27 acostumado a... levar a vida como um adolescente,
 28 >criança, depois que eu entrei aqui junto com o
 29 CEFET eu comecei a trabalhar também<... foi:: <pro
 30 banco>... pro HSBC, aí já começou a... a
 31 responsabilidade, >se já tinha dobrado por causa
 32 do CEFET, triplicou por causa do trabalho<,
 33 também... saía de casa SEIS e meia da manhã e
 34 chegava em casa onze da noite... °por causa do
 35 trabalho°... bom, é... () depois aprendi ()
 36 aqui... além do, do que eu aprendi em sala de
 37 aula, >aprendi muito com as pessoas fora da sala
 38 de aula aqui na esco::la<... muita coisa... vários
 39 assuntos... é... cultura útil... inútil... é... to
 40 no terceiro ano, né... pela primeira vez estou
 41 só... só no colé::gio... aqui no CEFET... só
 42 fazendo o médio e o técnico... e... fazendo
 43 vestibular... acho que eu vou... >começar a

44 faculdade só depois que terminar o quarto ano<...
45 e é... °isso aí°.

(Cláudio, 29 de junho de 2009)

É possível reconhecer, na narrativa de Cláudio, três principais movimentos temporais: o passado (linhas 21-38), a que se destina a maior parte do relato do aluno; o momento presente (linhas 38-43); e o direcionamento de um futuro relativamente planejado (linhas 43-45). O início de sua narrativa é marcado por uma sequência de cinco orações no pretérito perfeito que remetem ao período referente ao processo seletivo para ingresso no CEFET/RJ.

“eu voltei o primeiro a::no” (linha 21)

“fiz a prova duas vezes” (linhas 21-22)

“>a primeira<... fiquei na segunda fase...” (linhas 22-23)

“NÃO fiz curso preparatório NENHUM” (linha 23)

“vim da escola estadual” (linha 24)

Essas orações narrativas não foram organizadas por Cláudio em uma sequência propriamente cronológica. O ordenamento de ações parece destacar o percurso do aluno para superar uma situação de fracasso experienciada. Por dois anos consecutivos, o aluno candidatou-se a uma vaga na instituição, obtendo êxito somente na segunda tentativa (“fiquei na segunda fase...” – linhas 22-23). A consequência de não ter sido aprovado em seu primeiro exame de seleção é apontada por Cláudio já na sua primeira oração narrativa (“eu voltei o primeiro a::no” – linha 21). Esse, aliás, é um dado bastante frequente na instituição. Há muitos casos de alunos que já haviam cursado a 1ª série do Ensino Médio em outra escola e que, quando conseguiram a aprovação para o CEFET/RJ, preferiram repetir a série. A meu ver, essa “preferência” por cursar a mesma série novamente (porém em uma escola de renome e tradição) está atrelada aos projetos desses jovens (e também de suas famílias) relacionados à possibilidade de ascensão social futura pela escolarização.

É possível reconhecer, na narrativa de Cláudio, um primeiro movimento no sentido de atribuir um valor positivo ao seu esforço e mérito individuais. O aluno constrói uma imagem de si como alguém que, por dedicação e esforço próprios, sem a ajuda de qualquer pessoa ou instituição, alcançou seus propósitos. A

expressividade fonológica empregada nos vocábulos “não” e “nenhum” (“NÃO fiz curso preparatório NENHUM” – linha 23) pode ser interpretada como uma avaliação encaixada por meio da qual Cláudio sinaliza como quer ser visto pela sua plateia: como alguém que venceu os desafios sozinho, como um *self made man*. O fato de ele não ter se preparado para o processo seletivo do CEFET/RJ em cursos destinados a este fim pode ser entendido como um argumento significativo que sustenta essa noção de mérito individual. Soma-se a isso o fato de Cláudio apresentar-se como aluno oriundo da rede estadual de Educação, à qual são atribuídos inúmeros estereótipos depreciativos⁵⁴ no senso comum. Os tradicionais valores negativos associados às escolas estaduais, especialmente no que tange à duvidosa qualidade de ensino oferecida a seus estudantes, são construídos, na narrativa de Cláudio, como tendo sido superados, vencidos, graças ao empenho individual do aluno.

Esse primeiro conjunto de orações narrativas pode ser compreendido como orientação para a ação complicadora propriamente dita da narrativa de Cláudio. É nesse momento que se reconhece, por meio da sua performance de rapaz esforçado e dedicado, o emprego de recursos avaliativos que sinalizam o ponto da narrativa de Cláudio: mostrar, para seus ouvintes, como a sua vida mudou depois que se tornou aluno do CEFET/RJ. O aluno caracteriza sua entrada na instituição como um ponto de virada (Mishler, 2002) em sua vida: “depois que eu entrei aqui↑, né, mudou coisa <pra cara::MBA>” (linhas 25-26). Assim, estabelece-se uma cisão entre dois universos: o antes e o depois em sua trajetória de vida. O universo da criança/adolescente é colocado em oposição ao do jovem trabalhador. O divisor de águas, nesse percurso entre o antes e o depois de sua vida, é a entrada no CEFET/RJ. O antes é apresentado como um hábito (construído pelo uso do pretérito imperfeito – “tava acostumado” – linha 26) que foi substituído por uma nova ordem: a do trabalho e da responsabilidade. Se, antes, a vida de criança poderia oferecer a Cláudio maior liberdade em suas ações, agora sua rotina é regrada, disciplinada e marcada pela exaustão e pelo sacrifício. Uma série de dispositivos metanarrativos (logo performáticos) constrói essas noções no relato de Cláudio.

⁵⁴ Entre eles, destacam-se: a carência de professores; a deficiência na qualidade do ensino; a precariedade das instalações físicas da escola, o desestímulo de docentes e discentes; a não-capacitação dos alunos, entre outros.

ANTES	DEPOIS
“eu tava acostumado a... levar a vida como um adolescente, >criança” (linhas 26-28)	<p>“eu comecei a trabalhar também” (linha 29)</p> <p>“aí já começou a... a responsabilidade” (linhas 30-31)</p> <p>“já tinha dobrado por causa do CEFET” (linhas 31-32)</p> <p>“triplicou por causa do trabalho” (linha 32)</p> <p>“saía de casa SEIS e meia da manhã” (linha 33)</p> <p>“chegava em casa onze da noite” (linha 34)</p>

A mudança é marcada em termos prosódicos, especialmente no alongamento de vogal e na ênfase dada à palavra “caramba” (“mudou coisa <pra cara::MBA” – linha 26). A estrutura paralelística evidenciada pela repetição do verbo “começar” (“comecei a trabalhar” – linha 29; “começou a... a responsabilidade” – linhas 30-31) chama especial atenção a essa vida nova que chega para substituir os hábitos do passado. A progressão matemática atribuída à noção de responsabilidade (primeiramente “dobrada” – linha 31; em seguida “triplicada” – linha 32), além das alternâncias no ritmo da fala (linhas 28-35), enfatizam o acúmulo crescente de atividades em sua rotina diária. Toda exaustão e sacrifício envolvidos nesses afazeres são, particularmente, notados nas disposições antitéticas “saía de casa” (linha 33) vs. “chegava em casa” (linha 34) e “manhã” (linha 33) vs. “noite” (linha 34). O afastamento de casa, compreendida aqui no seu sentido mais vivencial que físico (Duarte & Gomes, 2008), emerge, na narrativa de Cláudio, como elemento necessário para a aquisição da responsabilidade exigida por esse novo mundo. Tudo isso, entretanto, é construído como algo positivo em sua vida. As noções de responsabilidade e de amadurecimento, resultantes de seu incansável esforço individual, são construídas sócio-discursivamente como atributos socialmente valorizados em sua performance narrativa/identitária de jovem trabalhador.

A resolução da narrativa de Cláudio aponta para o desencadear de todo esse processo de mudança. O resultado de todo esforço, sacrifício, responsabilidade e amadurecimento experienciados é sintetizado na noção de aprendizagem (que é, em última análise, aquilo que mais se busca na educação escolarizada).

“depois aprendi () aqui...” (linhas 35-36)

“além do, do que eu aprendi em sala de aula” (linhas 36-37)

“>aprendi muito com as pessoas fora da sala de aula” (linhas 37-38)

“vários assuntos... é... cultura útil... inútil...” (linhas 38-39)

A repetição do verbo “aprender” (linhas 35 e 37) pode ser entendida como um dispositivo metanarrativo por meio do qual Cláudio atribui relevância ao passado vivido. É como se todo percurso de dificuldades tivesse valido a pena, uma vez que se traduziu em termos de responsabilidade e de aprendizado. É interessante notar que Cláudio constrói discursivamente essa noção de aprendizagem sob forma de uma gradação crescente. Parece, a meu ver, existir uma escala de valores entre o aprender “em sala de aula” (linhas 36-37) e o aprender “fora da sala de aula” (linha 37), em que o segundo termo assume maior notoriedade. O saber escolarizado (a “cultura útil” – linha 39) é o que, em tese, possibilitará a ascensão social; por essa razão, Cláudio vem há tempos perseguindo esse tipo de aprendizado (não à toa, prestou, por duas vezes, concurso para instituição, preferindo, inclusive, repetir de série). Entretanto, Cláudio amplia sensivelmente o conceito de aprendizagem e atribui alto grau de relevância à mera sociabilidade (Simmel, 2006). A chamada cultura “inútil” (linha 39) enfatiza a noção de interação social livre das obrigações curriculares, além de privilegiar o estar com, a coletividade. O *self made man*, o jovem rapaz que, sozinho e com o esforço do seu trabalho, vence os obstáculos e supera o fracasso de outrora, desloca seu olhar para o aprendizado construído nas redes de solidariedade e situa-o como um tipo de conhecimento mais válido que aquele aprendido “em sala de aula”.

No fim de sua narrativa, Cláudio constrói uma coda, conectando os eventos passados vivenciados ao momento presente, e sinaliza o que, possivelmente, há de vir no futuro. O fato de estar na última série do Ensino Médio (“to no terceiro ano” – linhas 39-40) pode ser caracterizado como um período de transição: funda-se um ciclo escolar, inicia-se outro, seja pelo ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho. Quanto ao presente, Cláudio focaliza dois aspectos: o ineditismo em não mais acumular estudos e o trabalho (“pela primeira vez estou só... só no colé::gio...” – linhas 40-41); e o preparo para seu futuro acadêmico (“fazendo vestibular...” linhas 42-43). É interessante notar que o

trabalho já não figura em seu momento presente, nem chega a ser cogitado para os planos futuros. A conclusão dos estudos de Nível Técnico⁵⁵ e a possibilidade de ingressar na universidade (“acho que eu vou... >começar a faculdade só depois que terminar o quarto ano<” – linhas 43-44) emergem como principais projetos, relativamente planejados, do aluno. Pode não haver garantias para que esse *ethos* de ascensão social via formação bacharelesca se cumpra, entretanto creio ser inegável que a inclusão do tema “faculdade” (linha 44) em sua narrativa já sinaliza, ao menos, um roteiro para suas narrativas futuras.

Na construção discursiva do antes e do depois da chegada de um aluno ao CEFET/RJ, por vezes a dimensão da mudança figura como uma necessidade de adaptação às rotinas e exigências desse “mundo novo”, diferente do universo de origem do aluno. É assim que Manuela (ver cenas 2, 10 e 17) constrói o sentido da mudança proporcionada por seu ingresso na instituição. Na cena 17, a aluna focaliza o esforço empreendido por ela para ajustar-se e aculturar-se ao “ritmo” da nova escola e suprir o que considera ser uma “deficiência” (linha 250, cena 17) de aprendizagem advinda da oitava série do ensino fundamental. Manuela atribui uma valoração altamente positiva aos efeitos da mudança em sua construção identitária, no que diz respeito ao seu crescimento pessoal, assim como visto na performance narrativa/identitária de Cláudio (na cena 16).

5.4.2.

Cena 17: “A gente se depara com um mundo novo”

245 Manuela Eu não sabia na::da, fiquei completamente
 246 perdi::da... e assim, o Pablo me ajudou
 247 MUI::TO...ele::...assim, me deu um livro de
 248 química e eu estudava, TODO DIA eu estuda::va...
 249 e tive que correr mu::ito atrás, porque a minha
 250 deficiência em quí::mica e fí::sica... assim,
 251 era mu::ito grande... era muito grande, então
 252 pra eu começar a entrar no ritmo de::le, eu tive
 253 que aprender mui::ta coisa. E mu::ita coisa eu
 254 tive que aprender assim, do li::vro...
 255 porque::... tinha, ele chegava na sa::la, ele
 256 ia... passava matéria do ensino médio... ele não
 257 i::a voltar, é::... °como é que se fala°...
 258 conteúdos, não, é::...
 259 Talita Sim, os conteúdos da, da oitava série? Não.

⁵⁵ Na ocasião da entrevista, depois de o aluno concluir o 3º ano do Ensino Médio na UnED de Nova Iguaçu, ainda permanecia na escola por mais um ano para findar as disciplinas de formação técnica.

260 Manuela É, aquelas definiçõ::es, essas definições be::m
 261 primiti::vas...
 262 Talita [Ah, sim.
 263 Manuela = EU é que tinha que... correr
 264 atrás, então assim... pra mim, em relação a
 265 e::ssas matérias assim, foi um pouco difí::cil
 266 deu... >pra eu< me adapta::r... outras, assim,
 267 é... assim, inovaçõ::es, né, tipo LER LI::VROS,
 268 que não era minha... do meu costu::me... >eu
 269 comecei, tive que< passar a ler li::vros,
 270 °então°... foi MUITO bom↓. Assim, eu CRESCI::
 271 muito... eu aprendi ma::is, eu amadureci...
 272 porque a gente vem daquela... fa::se, de
 273 infância↓
 274 Talita Uhum
 275 Manuela E quando a gente chega aqui::... se depara com
 276 um mundo novo... um mundo de pessoas muito mais
 277 amadureci::das... professores MUI::TO, assim...
 278 melhor prepara::dos, né... professores às vezes
 279 com <MESTRA::DÓ> ou com <DOUTORA::DO>... e coisa
 280 que numa escola municipal às vezes você não
 281 tem... >às vezes não<... na ma::ioria das vezes
 282 você não tem... °professor assim° tão bem
 283 preparado como os que tem aqui... então... um
 284 TURBILHÃ::O de INFORMAÇÃ::O... que você tem que
 285 ir se adapta::ndo... e assim... é <MU::ITO
 286 BOM>... eu achei assim <EXCELE::NTE> ter vindo
 287 pra cá::... assim, pra mim eu pude aproveitar o
 288 má::ximo... assim, da minha capacidade, eu pude
 289 aproveitar aqui dentro.

(Manuela, 29 de junho de 2009)

Já no começo de sua narrativa, Manuela constrói duas orações narrativas que encapsulam seu estado emocional ao chegar na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. A sequência narrativa “Eu não sabia na::da, fiquei completamente perdi::da” (linhas 245-246) constrói a constatação de Manuela em relação ao conhecimento adquirido antes de tornar-se aluna do CEFET/RJ, bem como o sentimento vivenciado no trânsito por rotinas e práticas que não figuravam em seu repertório vivencial. Sentir-se “perdi::da” (linha 246) implica não saber que rumos tomar, o que gera certa imobilidade e aflição (marcada pelo alongamento de vogal) uma vez que o norte a ser seguido não lhe é conhecido. A enfática nulidade (“na::da” –linha 245) atribuída ao seu conhecimento prévio indicia as dificuldades que tipificaríamos esse caminho sem um norte definido.

Nesse momento, Manuela elenca Pablo (nome fictício para um professor de Química da escola) como guia nesse trânsito, aquele que lhe fornecerá instrumentos que lhe servirão de bússola e lanterna para seguir esse caminho

inaugural de modo mais agentivo, sem se sentir mais perdida (“o Pablo me ajudou MUI::TO” – linhas 246-247). Pablo, que é conhecido entre os alunos da instituição como professor exigente e temido pelo alto grau de dificuldade de suas avaliações bimestrais, tem sua identidade forjada, pelo discurso de Manuela, como aquele que sinaliza para a aluna o que é necessário para percorrer esse caminho. A ajuda (linha 246) de Pablo, entretanto, não é construída como uma facilitação do percurso. Apesar das lacunas de conhecimento de Manuela oriundas de seu ensino fundamental, particularmente nas Ciências Exatas (“porque a minha deficiência em quí::mica e fí::sica... assim, era mu::ito grande” – linhas 249-251), na construção narrativa em questão, Pablo não paternaliza sua ajuda à aluna, o que confere à mudança de hábitos vivida por ela um cunho fortemente agentivo.

AÇÕES DE PABLO	AÇÕES DE MANUELA
“ele::...assim, me deu um <u>livro</u> de <u>química</u> ” (linhas 247-248)	“eu estudava, TODO DIA eu estuda::va” (linha 248)
“ele chegava na sa::la, ele ia... passava matéria do ensino <u>médio</u> ” (linhas 255-256)	“tive que correr mu::ito atrás” (linha 249)
“ele não i::a <u>voltar</u> ” (linhas 256-257)	“pra eu <u>começar</u> a entrar no <u>ritmo</u> de::le, eu tive que aprender <u>mui::ta</u> coisa.” (linhas 252-253)
“aquelas <u>definiçõ::es</u> , essas definições be::m <u>primiti::vas</u> ” (linhas 260-261)	“E <u>mu::ita</u> coisa eu tive que aprender assim, <u>do</u> <u>li::vro</u> ” (linhas 253-254)
	“EU é que tinha que... correr atrás” (linhas 263-264)

É notório observar que Pablo é construído como aquele professor que ajuda Manuela, sem que isso fosse motivado por um sentimento de pena pelas dificuldades enfrentadas pela aluna. Pablo dá um livro a Manuela (objetificada pelo pronome oblíquo “me” – linha 247) e não modifica sua ação docente em função de sua ausência de conhecimentos advindos do ensino fundamental – construídos, aliás, por Manuela como algo elementar e hierarquicamente menor, em comparação ao Ensino Médio (“essas definições be::m primiti::vas” – linhas 260-261). A ação de Pablo é apenas o dispositivo que aciona as engrenagens do esforço empreendido por Manuela para sua adaptação aos passos (“entrar no ritmo” – linha 252) necessários para seguir no caminho, sem mais

se sentir perdida como inicialmente. As ações investidas pela aluna são construídas com verbos na voz ativa, além da presença de expressões adverbiais (“TODO DIA” – linha 248, “mu::ito” – linha 249, “mui::ta” – linha 253) que atribuem um cunho avaliativo relacionado ao seu exaustivo empenho para se adequar às exigências da escola. A aculturação a esse contexto novo para Manuela, diferente de sua condição original de educação formal, é construída como uma busca de caráter obrigatório (“tive que correr mu::ito atrás” – linha 249) e de responsabilidade exclusiva do indivíduo (“EU é que tinha que... correr atrás” – linhas 263-264). Ainda que Pablo, o professor guia, aponte o caminho, quem caminha (aliás, “corre”) com seus próprios passos é Manuela. Assim como na cena 10, a performance narrativa de Manuela constrói sua auto-imagem como alguém que, sozinha e por mérito próprio, supera as dificuldades e dá cabo de seus projetos. Aprender “do li::vro” (linha 254) significa “aprender sozinha”, sem qualquer ajuda, o que traz à tona, uma vez mais, o *ethos* de valorização do empenho e do trabalho individual, materializado na imagem do *self made man*.

A adaptação de Manuela a uma realidade que não lhe era familiar (“não era minha... do meu costu::me” – linha 268), ainda que envolva obstáculos (“foi um pouco difí::cil” – linha 265), é avaliada positivamente em sua performance narrativa.

“foi MUITO bom↓” (linha 270)

“é <MU::ITO BOM>” (linhas 285-286)

“eu achei assim <EXCELE::NTE> ter vindo pra cá::” (linhas 286-287)

“eu CRESCI:: muito... eu aprendi ma::is, eu amadureci...” (linhas 270-271)

De modo bastante similar à narrativa de Cláudio (na cena 16), Manuela constrói a noção de amadurecimento, a passagem da vida de criança para a adulta, como efeito identitário positivo do processo de mudança vivenciado pelo trânsito na instituição. O CEFET/RJ figura como caminho propiciador de mudanças, fazendo Manuela migrar de um estado de nulidade (“Eu não sabia na::da” – linha 245) ao de plenitude de conhecimentos (“um TURBILHÃ::O de INFORMAÇÃ::O” – linhas 283-284). É interessante notar, também, o modo como

Manuela descreve a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Os dispositivos de avaliação (encaixada ou externa) empregados pela aluna constroem uma espécie de deslumbramento, de fascinação, em relação à instituição, especialmente tendo em vista que o CEFET/RJ é construído como “um mundo novo” (linha 276). Na tessitura discursiva desse universo tão diferente de seu mundo de origem, Manuela coloca em evidência, de modo bastante especial, o aspecto humano da instituição. A aluna constrói a identidade do CEFET/RJ, desse “mundo novo”, com base nas qualidades das pessoas que atuam nesse mundo (“um mundo de pessoas muito mais amadureci::das” – linhas 276-277), conferindo particular destaque aos professores da instituição: “professores MUI::TO, assim... melhor prepara::dos” (linhas 277-278). A formação educacional de seus professores (reverberada por fonologia bastante expressiva: “com <MESTRA::DO> ou com <DOCTORA::DO>” – linha 279) provoca certo encantamento em Manuela, visto que se trata de situação incomum em seu mundo de origem (“numa escola municipal às vezes você não tem... >às vezes não<... na ma::ioria das vezes você não tem... °professor assim° tão bem preparado como os que tem aqui” – linhas 280-283).

A composição desse painel que envolve a mudança de um estado inicial identitário para outro simbolicamente melhor, nas performances narrativas dos alunos participantes da presente pesquisa, em geral passa pela tessitura de movimentos de orientação cuja finalidade reside no contraste entre as escolas anteriores e a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Na narrativa de Manuela, por exemplo, comparar a formação dos professores da rede municipal de ensino com a dos docentes do CEFET/RJ significa dizer que sua educação atual é melhor que a anterior. Se as condições de educação migraram para um estado valorativo superior, conseqüentemente a aluna pode construir sua auto-imagem também a partir desse mesmo movimento. Na cena abaixo, Juliana (ver cena 15) também compara a escola onde cursou o ensino fundamental com o CEFET/RJ e constrói discursivamente os impactos identitários nessa mudança de uma instituição para outra. Desta vez, além da polarização estabelecida entre os docentes de uma e outra escola, entram em cena dois *ethos* concorrentes: um que destaca o valor em torno da localidade e da parentalidade, e outro relacionado a um processo de desenraizamento de sua condição original.

5.4.3.

Cena 18: “Se eu tivesse ficado fechada naquele colégio de bairro...”

25 Juliana Então, enfim... eu tava estudan-, eu sempre
 26 estudei em escola particular, é escola de,
 27 escola de bairro, aquela escola que <TODO mundo
 28 estuda>...
 29 Talita AHam.
 30 Juliana Que o vizinho↑, o filho do vizinho↑, o neto↑,
 31 todo mundo estuda.
 32 Talita Cê, você mora aqui em Nova Iguaçu?
 33 Juliana É, eu moro perto do Gregos e Troianos.
 34 Talita Sim.
 (...) ⁵⁶
 58 Fiz a prova pro cefet↑, passei pro cefet↑... eu
 59 passei por causa da redação, porque eu quase
 60 gabaritei redação, e::... a pro::va de
 61 Matemática foi um... ((faz uma careta))
 62 Talita Desastre. Ai, vai bater. ((porta bate por causa
 63 do vento))
 64 Juliana <Sem comentários> >a prova de Matemática<... aí,
 65 FUI... e fiz e tal, aí PASSE::Ihhh, aquela coisa
 66 toda... e:: eu acho que é mal de, de calouro
 67 mesmo, de achar que tudo vai ser... a mil
 68 maravilhas... e o meu primeiro a::no, ele não
 69 foi um primeiro ano... desleixado. Muitas
 70 pessoas até dentro da escola ficaram admiradas
 71 de eu ter ficado entre os doze que repetiram,
 72 né?... no primeiro ano. E::... aí eu fui
 73 aprendendo. >Eu fiz o primeiro ano de no::vo,
 74 fiz o primeiro ano< bem mais tranquila na
 75 questão das exa::tas, na parte das exatas...
 76 porque aí a gente vai aprendendo como
 77 estuda::r... e amadureci muito, acho que se eu
 78 não tivesse entr-, vindo pro cefet... eu não
 79 teria:: esse posicioname::nto, eu não teria::...
 80 essa, essa visão, essa forma... porque eu acho
 81 que::... eu passo a maior parte do meu tempo
 82 aqui dentro... e:: as pessoas que eu MAIS
 83 convivo durante o meu dia são professores e são
 84 alunos... e:: ambiente escolar é isso, >você<,
 85 você tá convivendo com as difere::nças, você...
 86 é, num, não tem... tudo bem, QUALQUER outro::,
 87 outra escola eu, eu conviveria com a diferença
 88 >e tudo mais<, mas >acho que<... se eu tivesse
 89 ficado <fechada> lá naquele colégio de ba::irro,
 90 onde são pessoas do ba::irro... são... não é
 91 querendo falar mal >do meu antigo colégio<, mas
 92 os profissionais não são qualificados... não tem
 93 comparação com os profissionais daqui... isso é
 94 uma coisa que muitas pessoas veem i::sso...

(Juliana, 4 de maio de 2010)

⁵⁶ Foi feito um recorte na seqüência narrativa de Juliana (das linhas 35 a 57), na tentativa de focalizar mais propriamente a *narrativa de mudança* da aluna, e não as motivações para sua chegada à instituição (como é o caso das linhas retiradas nesta cena específica).

A construção da narrativa de Juliana não obedece a uma estrutura propriamente linear. Pelo contrário, trata-se de enredo construído com idas e vindas, rupturas e continuidades, assim como o próprio fluxo da vida em sociedade. Diversos assuntos são mobilizados pela aluna, porém é possível observar que sua performance narrativa, ainda que pareça escapar de uma rota supostamente planejada, conduz a um ponto central: construir a mudança de “posicioname::nto” (linha 79) da aluna em função da migração de uma “escola de bairro” (linha 27) para o CEFET/RJ. Sua narrativa inicia-se, por sinal, com um movimento de orientação cujo objetivo é caracterizar essa sua escola de origem.

“eu sempre estudei em escola particular” (linhas 25-26)

“escola de bairro” (linha 27)

“aquela escola que <TODO mundo estuda>” (linhas 27-28)

“Que o vizinho↑, o filho do vizinho↑, o neto↑, todo mundo estuda.” (linhas 30-31)

Juliana constrói discursivamente a escola onde estudara antes de tornar-se aluna do CEFET/RJ como instituição estreitamente vinculada à localidade. O bairro corresponde a um dos entes morais mais emblemáticos entre as classes populares, especialmente no que tange à valorização das redes de solidariedade locais e ao pertencimento familiar (Duarte & Gomes, 2008). A “escola de bairro” (linha 27) de Juliana é o lugar que congrega a vizinhança e, por isso, nela a aluna consegue visualizar “TODO mundo” (linha 27) – ou seja, todas as pessoas pertencentes a essa rede de convívio social tecida com base no lugar de residência. Além da vizinhança, a parentalidade também assume relevância nesse movimento de orientação caracterizador de sua escola de origem. O trânsito por essa escola é construído, na narrativa de Juliana, como algo hereditário, passado de geração a geração no seio familiar, como sugere a sequência enumerativa “o vizinho↑, o filho do vizinho↑, o neto↑” (linha 30). O vínculo com a escola, transmitido de pai para filho, sugere um enraizamento ao bairro, à localidade onde se reside, como se a escola assumisse uma função de “puxadinho” dessas famílias bastante apegadas à localidade. Da mesma forma, a construção narrativa de Juliana aponta para previsibilidade desse vínculo com a escola do bairro, como se o destino

dessas gerações fortemente arraigadas à localidade de origem fosse um só: “todo mundo” (linha 31) estudar no mesmo lugar, na mesma escola.

Juliana passa a narrar a história de sua aprovação e chegada à UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, deixando em suspensão a caracterização de sua escola de origem. A aluna desloca-se da euforia pela aprovação no processo seletivo para a instituição (“fiz e tal, aí PASSE::Ihhh, aquela coisa toda” – linhas 65-66) à frustração pela reprovação no seu primeiro ano como aluna do CEFET/RJ. A fonologia expressiva, combinada à aspiração da sílaba final em “PASSE::Ihhh” (linha 65), funciona como avaliação encaixada que dramatiza a alegria e comemoração da aluna após ter sido aprovada no concurso para instituição. Já o momento da reprovação não é propriamente nomeado pela aluna, provavelmente porque este já era um conhecimento partilhado entre nós duas. Na condição de professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de Juliana, eu já conhecia sua história de reprovação na 1ª série do Ensino Médio (ou, pelo menos, parte dessa história). É interessante notar, entretanto, que a aluna associa sua reprovação a um comportamento que denominou “mal de, de calouro” (linha 66). Calouro é um termo comumente atribuído a estudantes novatos e, por isso, inexperientes, em uma instituição. Juliana constrói sua reprovação como resultado de certo encantamento típico de um aluno novato que, ao chegar a um “mundo novo” (como construído por Manuela na cena 17), não vislumbra os percursos que estão por vir, ofuscado ainda pela felicidade de ter sido aprovado no concurso. Este, então, seria o mal do calouro: “achar que tudo vai ser... a mil maravilhas” (linhas 67-68).

Apesar de ver-se inserida nessa lógica concernente ao “mal de calouro”, Juliana não encontra uma justificativa para sua reprovação, tampouco se culpabiliza por isso. Na construção discursiva do seu primeiro ano na instituição (“o meu primeiro a::no, ele não foi um primeiro ano... desleixado” – linhas 68-69), Juliana parece não reconhecer um merecimento pela punição recebida (a reprovação); não à toa, a aluna ainda constrói a surpresa de seus interlocutores dentro da instituição pela notícia de sua reprovação, juntamente com um numeroso grupo de alunos de sua turma (“Muitas pessoas até dentro da escola ficaram admiradas de eu ter ficado entre os doze que repetiram” – linhas 69-71). O relato de Juliana não é, entretanto, carregado de qualquer sentimento de tristeza ou mesmo revolta na construção de sua

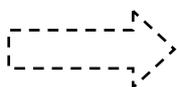
reprovação no 1º ano do Ensino Médio no CEFET/RJ. Pelo contrário, a aluna constrói um sentido de leveza ao ano em que cursou a 1ª série pela segunda vez (“>Eu fiz o primeiro ano de no::vo, fiz o primeiro ano< bem mais tranquila” – linhas 73-74) e, ainda, ressignifica aquilo que, tradicionalmente, seria interpretado como símbolo maior de fracasso no contexto escolar. Sua reprovação é, assim, reinterpretada como oportunidade singular para aprender e, portanto, mudar: “aí eu fui aprendendo” (linhas 72-73); “aí a gente vai aprendendo como estuda::r” (linhas 76-77); “e amadureci muito” (linha 77).

Juliana tece uma cisão entre duas condições existenciais em sua vida, marcadas discursivamente pelo conectivo condicional “se” (linhas 77, 88), e o que cada uma delas lhe proporcionaria em termos de construção identitária. Em ambos os lados dessa cisão, os desdobramentos identitários de Juliana ocupam um lugar de descrédito e de negação.

“se eu não tivesse entr-, vindo pro cefet...” (linhas 77-78)

“eu não teria:: esse posicioname::nto” (linhas 78-79)

“eu não teria::... essa, essa visão, essa forma” (linhas 79-80)

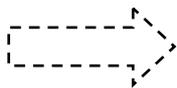


Construção identitária positiva graças à entrada na instituição

“se eu tivesse ficado <fechada> lá naquele colégio de ba::irro” (linhas 88-89)

“onde são pessoas do ba::irro” (linha 90)

“não é querendo falar mal >do meu antigo colégio<, mas os profissionais não são qualificados” (linhas 90-92)



Construção indireta dos efeitos negativos da permanência na escola de origem

Juliana enaltece as práticas e atributos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ por meio dos quais transformou sua identidade. O convívio social, o tempo de permanência da escola, a qualificação dos profissionais que nela atuam, a própria reprovação na 1ª série do Ensino Médio, enfim, tudo aquilo que é

desenvolvido “aqui dentro” (linha 82) opõe-se ao universo simbólico representado por “aquele colégio de ba::irro” (linha 89). A dimensão da mudança é construída, na performance narrativa/identitária de Juliana, com base na migração espacial e no desenraizamento do *ethos* da localidade. Sair do bairro de origem, onde todos se conhecem porque são vizinhos ou parentes, é o que possibilita Juliana ser outra pessoa. No trânsito entre iguais, Juliana permaneceria “<fechada>” (linha 89), ao contrário do que proporcionaria o convívio com a diferença (linha 85) no CEFET/RJ. O quadro abaixo sintetiza a polarização tecida na performance narrativa/identitária de Juliana.

ESCOLA DE BAIRRO	CEFET/RJ
Convívio com iguais	Convívio com a diferença
Profissionais não-qualificados	Profissionais qualificados
Fechada	Outro posicionamento, outra visão
Permanência identitária	Migração identitária

Outra noção importante construída nas narrativas de mudança dos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ diz respeito ao status adquirido em função de sua passagem pela instituição. A pouca oferta de educação pública de qualidade nas localidades de origem popular, como é o caso da Baixada Fluminense, acaba dando uma visibilidade maior àqueles que conseguem driblar esse quadro de escassez. O orgulho e prestígio comumente atribuídos ao aluno do CEFET/RJ, dado ao concorrido processo seletivo para a instituição e à respeitabilidade por ela adquirida sócio-historicamente, potencializam-se, a meu ver, nesse contexto específico. Aos filhos das classes trabalhadoras, atribui-se um status prestigioso por sua capacidade de chegar a uma escola renomada, o que o caracterizaria como uma exceção dentro de um quadro mais amplo de precariedade. O aluno do CEFET/RJ torna-se, assim, orgulho da família e da comunidade, passando a ser visto como um modelo de sucesso a ser seguido.

Na cena 19, Joana (ver cenas 8 e 11) dramatiza um curioso episódio no qual o prestígio do aluno do CEFET/RJ entra em cena em uma conversa entre a aluna e uma médica socorrista. A excepcionalidade do lócus de interação performado por Joana torna sua narrativa não apenas contável, mas também bastante teatral,

contando com o emprego de sofisticados dispositivos linguísticos de avaliação, como a estilização da fala relatada.

5.4.4.

Cena 19: “Ah, você é fera, hein?”

805 Kátia [MAIO::R ORGULHO, né? ((risos))
 806 Joana Eu tava... >semana passada que eu passei< mal,
 807 eu fui pra emergê::ncia... aí eu passa::ndo
 808 MAL... aí eu deitei assim no... na cama... aí a
 809 médica... ((voz estilizada)) “NO::SSA, você
 810 estuda no CEFE::T?”... Eu passando MA::L, hein,
 811 ela vindo me examina::r, aí eu, ((voz
 812 estilizada, simulando estar fraca para falar))
 813 “<AHA:M>”... ela, ((voz estilizada)) “AH, você É
 814 FE::RA, hein?... que não sei o quê”... e eu
 815 quase morrendo, aí eu, ((voz estilizada))
 816 “<aham, tá... brigada>”.

(Joana, 2 de outubro de 2009)

A avaliação tecida por Kátia acerca do orgulho de ser aluno do CEFET/RJ (linha 805) funciona como resumo/*abstract* para a narrativa de Joana. A aluna encena uma situação vivida por ela em um setor de emergência de um hospital da região, para onde fora levada após sentir-se mal. Joana dramatiza um diálogo entre ela e a médica plantonista cujo ponto é o prestígio adquirido pelo trânsito por uma instituição de ensino renomada. A aluna inicia sua narrativa bem aos moldes labovianos, com um movimento de orientação (“semana passada” – linha 806), e sequencia orações narrativas com verbos no pretérito perfeito.

“eu passei< mal” (linha 806)

“eu fui pra emergê::ncia” (linha 807)

“aí eu deitei assim no... na cama” (linha 808)

Joana procurar destacar a gravidade do seu quadro clínico por meio do emprego de verbos no gerúndio (“passa::ndo” – linha 807, “passando” – linha 810, “morrendo” – linha 814), o que contribuiu para a dramatização do aspecto processual e contínuo de seu mal-estar. A aluna intensifica o sofrimento provocado pela indisposição física através do emprego de fonologia expressiva (“MAL” – linha 808), associada, em seguida, ao prolongamento de vogal (“MA: :L”

– linha 810). A performance da dor física vivida atinge seu clímax no momento em que Joana constrói seu mal-estar como uma situação de morte iminente (como sinaliza o vocábulo “quase” – linha 814).

“aí eu passa::ndo MAL” (linhas 807-808)

“Eu passando MA::L” (linhas 810)

“e eu quase morrendo” (linha 814)

A gradação ascendente desse quadro de mal-estar é associada, na performance narrativa da aluna, a uma espécie de choque de enquadres e expectativas concernentes àquela situação vivida. Diante de um contexto emergencial como a cena construída por Joana sugere, espera-se que as ações da médica sejam voltadas para o alívio imediato desse quadro de sofrimento vivido pela aluna. No entanto, a médica desloca o enquadre clínico para uma conversa sobre os valores prestigiosos atribuídos aos CEFET/RJ, bem como os impactos identitários que incidem sobre Joana em decorrência desse prestígio da instituição. Joana havia passado mal nas dependências da escola e fora levada à emergência do hospital ainda uniformizada. Desperta a atenção da médica o logotipo da instituição bordado na camiseta da aluna, que, naquele contexto interacional específico, era paciente do hospital. O emblema do CEFET/RJ motiva uma alteração nos rumos da interação médica-paciente e coloca em cena outras identidades de Joana: aquelas relacionadas aos valores e crenças acerca do que significa ser um aluno do CEFET/RJ. A construção da conversa entre as duas personagens dessa narrativa chama particular atenção em função dos dispositivos de performance empregados por Juliana, com especial destaque para a fala relatada estilizada.

Para performar as falas relatadas (em discurso direto) da médica, Joana eleva bastante seu tom de voz, enquanto que, na dramatização de suas próprias falas, a aluna pronuncia as palavras mais vagarosamente, como se lhe faltassem forças (uma vez que “quase morrendo” – linha 814) para responder aos turnos iniciados pela médica. Na fala da médica, figuram duas interjeições (“NO::SSA” – linha 809, “AH” – linha 813) que, ditas em fonologia expressiva, constroem o espanto, a admirável surpresa experienciada pela médica ao identificar, no uniforme de Juliana, um signo tradicionalmente atribuído às noções de excelência, qualidade de ensino e, conseqüentemente, prestígio. Não à toa, o nome da

instituição também é dito em fonologia expressiva (“CEFE::T” – linha 810), enaltecendo, ainda mais, esse status adquirido. Juliana passa a ser vista pela médica não mais como paciente da emergência do hospital, mas como uma aluna “FE::RA” (linha 814). Todo um conjunto de crenças e valores é evocado na fala da médica. Ser um aluno “fera” significa incorporar as noções de inteligência e brilhantismo acadêmico como partes integrantes de sua identidade social. Ser chamado de “fera”, nesse contexto específico, é interpretado como um elogio e Joana, mesmo enfraquecida pelo mal-estar clínico vivido, valida o louvor a ela direcionado por meio de um agradecimento (“<aham, tá... brigada>” – linha 816). Para a médica, Joana é “fera” por ser aluna do CEFET/RJ, personalizando, assim, uma espécie de kit identitário de atributos valorados por uma comunidade: esforço, dedicação aos estudos, responsabilidade, inteligência, prestígio, garantia de futuro pelo estudo em uma escola qualificada etc.

“NO::SSA, você estuda no
CEFE::T?” (linhas 809-810)

“<AHA:M>” (linha 813)

“AH, você É FE::RA,
hein?...” (linhas 813-814)

“<aham, tá... brigada>”
(linha 816)

Na cena a seguir, Joana e Raquel narrativizam a notória influência do CEFET/RJ no que tange à ressignificação de suas identidades para a comunidade da qual fazem parte. As alunas adquirem um prestígio diante de suas famílias e vizinhança, passando a figurar como personagens de histórias de sucesso dignas de serem seguidas pelas gerações mais jovens. As identidades das alunas são talhadas em função do êxito de terem sido aprovadas para uma instituição publicamente consagrada e, por essa razão, Joana e Raquel tornam-se referências notórias do quão representativo se faz o *ethos* de valorização da educação como meio de melhoria de vida entre as camadas populares.

5.4.5.

Cena 20: “As pessoas falam como se você fosse um modelo”

845 Raquel Eu tenho uma irmã mais nova... aí, a, a minha
846 mãe fica assim... “ó, sua irmã passou pro
847 cefet... você pode ir estuda::ndo e tratando de
848 passar também”
849 Talita ((risos))
850 Raquel °Não sei o quê, todo mundo reconhece... >quando
851 eu passo< de unifo::rme.. “QUE I::SSO, HEIN?,
852 cefet, hein?”
853 Joana É, lá no meu condomí::nio, eu e minha irmã
854 >somos< a referência, assim... por causa disso,
855 que a minha irmã estudou na faetec... e::u
856 passei pro cefet, e a minha irmã passou pra
857 rura::l... e agora eu vivo nessa correria
858 estuda::ndo... aí todo mundo fala, “NO::SSA,
859 ó... a filha da Vânia”... minha mãe é
860 professora... “passou pra não sei ao::nde...
861 >passou pra não sei quê<, você também tem que
862 fazer i::sso”... >aí todo mundo<, °tem até° uma
863 vizinha que vai fazer prova pra cá... aí a mãe
864 dela fica... “ó, você ajuda a minha fi::lha,
865 he::in?... porque eu quero que ela passe >pra
866 estudar< que nem você passou pra lá::, hein? °Que
867 não sei quê”=
868 Talita [Aham ((risos))]
869 Joana = é engraça::do, °assim, as
870 pessoas°... falam >como se você fosse um<
871 MODE::LO, assim, por estudar aqui no cefet.

(Joana e Raquel, 2 de outubro de 2009)

É possível observar, na cena 20, uma sequência de quatro narrativas curtas interligadas pelo mesmo ponto: sinalizar o prestígio adquirido pelo aluno que ingressa no CEFET/RJ, resultando no entalhe de sua auto-imagem como um exemplo a ser seguido. Raquel dá início à sua performance com a elaboração de duas narrativas encadeadas (linhas 845-852), que são imediatamente complementadas pelas duas narrativas de Joana (linhas 853-867; 869-871). Essa seriação de narrativas remete à noção de *segundas histórias* (Garcez, 2001; Bastos, 2005), segundo a qual, no passo a passo da conversa cotidiana, é comum que uma história seja construída a partir de uma primeira história, mantendo-se o mesmo ponto ou tópico principal. O papel central dessa seriação reside na construção da intersubjetividade dos narradores e na ratificação do pertencimento a um grupo que partilha histórias em comum. Na co-construção narrativa tecida por Raquel e Joana, cada história nova reforça o assunto apresentado pela anterior

e acrescenta, gradativamente, os exemplos vivos oriundos dos círculos sociais dos quais as alunas fazem parte.

A primeira narrativa de Raquel coloca em cena os desdobramentos proporcionados no seio familiar em função de seu ingresso no CEFET/RJ. Os participantes que sobem a esse palco discursivo são sua mãe, sua irmã caçula e a própria Raquel. A aluna formula uma fala relatada e dramatiza o que, na construção narrativa de Raquel, corresponde a uma cobrança permanente da mãe direcionada à filha caçula.

“ó, sua irmã passou pro cefet... você pode ir estudando e tratando de passar também” (linhas 846-848)

Na performance narrativa de Raquel, temos acesso apenas à fala da mãe, ocupando sua irmã caçula o lugar da escuta atenta e obediente aos valores ensinados, transmitidos pela mãe. A aprovação de Raquel no processo seletivo para a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ assume um status prestigioso e a aluna, assim, passa a ser vista como modelo no qual se esmerar, um padrão a ser seguido. O orgulho e felicidade pela presença da filha mais velha em uma instituição de ensino de renome são transferidos para a caçula sob forma de pressão familiar (“tratando de passar também.” – linhas 847-848). Se Raquel já havia sido motivo de orgulho para sua família com o mérito de sua conquista, é chegada a hora de sua irmã dar continuidade ao mesmo modelo de sucesso personificado por Raquel. A mãe sinaliza, inclusive, as vias que devem ser percorridas para se chegar ao mesmo feito da irmã: o estudo (“você pode ir estudando” – linha 847). Na fala relatada construída por Raquel, o que a mãe exige de sua filha mais jovem é a perpetuação do *ethos* de valorização da educação como forma de melhoria de vida e de aquisição de prestígio. Raquel já fizera sua parte; agora cabe à sua irmã dar continuidade a esse projeto familiar.

Na segunda, e curta, narrativa de Raquel, a aluna já se reporta ao modo como a comunidade, em sentido mais amplo, avalia o status adquirido em função de sua entrada na instituição. O resumo/*abstract* dessa narrativa mínima condensa a noção concernente ao reconhecimento das pessoas, em sua totalidade, face ao prestígio do CEFET/RJ e o que isso implica no que tange à construção identitária de seus alunos (“todo mundo reconhece” – linha 850). Em seguida, a ação

complicadora é talhada com base em dois movimentos: o trânsito de Raquel, em sua comunidade, portando os signos atrelados ao prestígio da instituição escolar na qual estuda; e a reação da comunidade diante desses signos.

“>quando eu passo< de
unifo::rme” (linhas 850-851)

“QUE I::SSO, HEIN?, cefet,
hein?” (linhas 851-852)

Assim como na cena 19, o uniforme da escola torna-se sinônimo da excelência, da tradição e do prestígio sócio-historicamente construídos acerca do CEFET/RJ. Vestir o uniforme da instituição, assim, é carregar (mesmo que de modo indeliberado) no corpo todos esses valores prestigiosos. Raquel constrói uma fala relatada em coro coletivo, como se os membros de sua comunidade (“todo mundo” – linha 850) tivessem a mesma reação ao contemplarem Raquel vestindo o uniforme da escola. A pergunta “QUE I::SSO, HEIN?” (linha 851) funciona, no nível pragmático, menos como indagação e mais como uma exclamação de cunho elogioso, tal qual uma “cantada”, um flerte. Assim, o fato de Raquel ser aluna do CEFET/RJ faz emergir todo um sistema de crenças e valores relacionados ao prestígio e notabilidade da instituição e, portanto, motiva os comentários elogiosos por parte daqueles atores sociais que, mesmo estando fora desse universo escolar, não deixam de valorar positivamente esse *ethos* particular.

A terceira narrativa nessa sequência é construída por Joana e, desta vez, o enfoque incide sobre a perspectiva da vizinhança acerca do prestígio adquirido pelo ingresso da aluna em uma instituição considerada de qualidade. O CEFET/RJ assume um lugar menos exclusivista e divide as atenções, no que diz respeito à noção de prestígio e notoriedade, com outras instituições também renomadas socialmente, como a FAETEC (linha 855) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (“rura::l” – linha 857). Joana constrói, inicialmente, a cronologia das aprovações em processos seletivos para essas instituições de ensino (linhas 855-857), colocando em cena o percurso vivido por ela própria e por sua irmã mais velha. Em seguida, a aluna reporta-se ao modo como sua localidade (materializada na imagem do “condomí::nio” – linha 853) avalia tais aprovações nos concursos, transformando Joana em exemplo a ser seguido pelas gerações mais jovens de sua localidade (como acontecera na primeira narrativa de Raquel – linhas 845-848).

“a minha irmã estudou na faetec” (linha 855)

“e::u passei pro cefet” (linhas 855-856)

“a minha irmã passou pra rura::l” (linhas 856-857)

“agora eu vivo nessa correria estuda::ndo” (linhas 857-858)

“NO::SSA, ó... a filha da Vânia (...) passou pra não sei ao::nde... >passou pra não sei quê<, você também tem que fazer i::sso” (linhas 858-862)

Por meio do uso de fala relatada, Joana constrói a avaliação de um “todo mundo” (linha 858), que conversa com um “você” (linha 861), acerca dos valores positivos relacionados à sua entrada em uma escola de renome. Segundo a performance narrativa de Joana, o nome da instituição e do curso para os quais se consegue a aprovação parece não assumir centralidade (“passou pra não sei ao::nde... >passou pra não sei quê<” – linhas 860-861). Para essa voz que fala em nome de uma coletividade, representada pelo bairro, mais importante parece ser a aprovação, em si, para instituições de boa qualidade e, da mesma forma, que esse percurso possa ser replicável por outros sujeitos. É provável que o “você” (linha 861) a quem se destina a fala relatada desse coro coletivo refira-se a membros mais jovens da localidade que possam, ainda, seguir o exemplo de Joana e sua irmã. Outro aspecto importante nesse movimento narrativo diz respeito ao modo como a identidade de Joana é forjada nessa fala relatada em coro. Na performance dessa coletividade, Joana é “a filha da Vânia” (linha 859), ou seja, não é apresentada por seu nome próprio. Além disso, a aluna torna relevante a profissão de sua mãe (“minha mãe é professora” – linhas 859-860). Esses dois ingredientes na performance narrativa de Joana reverberam a noção de que o *ethos* de valorização da educação como forma de ascensão social são tecidos no âmbito familiar. A mãe de Joana, por ser professora, já circula por discursos que conferem à educação um status dignificante, o que parece contribuir para a perpetuação desses valores dentro de casa, com as próprias filhas.

Na quarta narrativa, Joana formula um exemplo vivo da valoração atribuída por sua comunidade à educação formal em escolas tradicionalmente tidas como qualificadas e prestigiosas. Joana desloca-se da construção de um painel mais generalista a respeito dos valores de sua vizinhança para a tessitura de um

episódio local e contemporâneo ao momento da geração dessa entrevista. A aluna conta a história de uma vizinha que prestaria concurso para a UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ (“otem até^o uma vizinha que vai fazer prova pra cá” – linhas 862-863) e coloca em cena a mãe dessa vizinha e, com ela, todas as expectativas em torno da aprovação de sua filha para a instituição.

“ó, você ajuda a minha fi::lha, he::in?... porque eu quero que ela passe >pra estudar< que nem você passou pra lá:::, hein?” (linhas 864-865)

Por meio do emprego de fala relatada, Joana dramatiza o pedido dessa mãe para que Joana auxilie sua filha no preparo necessário à aprovação no processo seletivo para o CEFET/RJ. Uma vez mais, Joana é construída discursivamente como um exemplo a ser seguido, tendo em vista o status adquirido por ela ao se tornar aluna de uma instituição de renome (“eu quero que ela passe >pra estudar< que nem você passou pra lá:::, hein?” – linhas 865-866). É preciso destacar, entretanto, que, ao invés de pautar-se na retórica do mérito individual, do esforço solitário que se desdobra sob forma de êxito, a vizinha de Joana torna relevantes as redes de solidariedade (“ó, você ajuda a minha fi::lha, he::in?” – linhas 864-865) como caminhos para que sua filha conquiste a aprovação para o CEFET/RJ. Com base em uma moralidade em torno das relações de confiança, de amizade e de ajuda mútua, típica das trajetórias das classes trabalhadoras (Duarte & Gomes, 2008), a vizinha credita o êxito futuro de sua filha a um empreendimento coletivo, que envolve a interação entre os anseios da filha com a experiência acumulada de Joana. Como a aluna já está familiarizada com os meandros relacionados ao concurso e ao cotidiano da instituição, isso é interpretado pela vizinha como uma experiência favorável no sentido de apontar que caminhos devem ser percorridos por sua filha.

Se, por um lado, os alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ mudam seu status no âmbito da família e da localidade, deixando um legado a ser seguido pelas gerações contemporâneas e/ou mais jovens, também esses alunos têm seus modelos de referência dentro da própria instituição, o que pode favorecer a uma alteração significativa nos seus projetos futuros. Na cena 21, a seguir, Kátia e Joana compõem, conjuntamente, uma narrativa de mudança com base na

referência que se tornaram os docentes do CEFET/RJ no que tange à reelaboração no campo de possibilidades (Velho, 1994) dessas alunas. O mundo anterior, pautado em ambições mais enraizadas na localidade, é substituído por um outro, novo, amplo e potencialmente provedor de uma vida melhor.

5.4.6.

Cena 21: “Pode estudar que dá!”

929 Kátia E eu acho que é legal também, assim, você...
 930 é::, conhecer <novas histórias> dos
 931 professores... na, na minha rede pública,
 932 assim... no meu ensino fundamental, as minhas
 933 professoras... a MAIORI::A tinha, tinha passado
 934 pra faculdade particular... e aqui não... você
 935 tem uma referência... totalmente difere::nte,
 936 sabe?, a referência de professores, é::...
 937 qualifica::dos, assim, que:: fazem mestra::do,
 938 >doutorado<, que NÃO se CANSAM, sabe, de
 939 estudar, que estão sempre ali busca::ndo... e
 940 você >olha aquilo e fala<, “cara::ca... se ele
 941 consegue, eu também CONSIGO”, é uma coisa, é::
 942 Joana [“quem sabe um dia eu não vou tá
 943 aqui também” ((risos))
 944 Kátia É::... <EXATAME::NTE>... é uma coisa assim,
 945 é::... que te dá FORÇAS pra continuar ali... pô,
 946 meu professor dá aula aqui::... pra CARA::MBA e
 947 estu::da, faz, sabe... é muita::, é muito
 948 assim... dá, cria novos... novas ideias na sua
 949 me::nte, novos conceitos... mudou MUITA coisa
 950 que eu pensava.
 951 Joana Eu °tinha assim° a intenção... “ah, vou fazer
 952 faculda::de, acabou a faculdade, vou arranjar
 953 meu empre::go e pronto”=
 954 Kátia [eu vou trabalhar e <ACABO::U>↑
 955 Joana = ago::ra NÃ::O... >terminou
 956 a faculdade, quero fazer pós, quero fazer
 957 mestrado↑, quero doutora::do↑<, e tudohh...
 958 POSSÍ::VEL... até:: o último=
 959 Kátia [é::... até o último.
 960 Joana = pra ter a melhor qualificaçã::o,
 961 pra, pra te::r... >tudo<... mas assim, acho
 962 que:: cefet, é::
 963 Kátia Porque antes da gente entrar aqui::... ou então
 964 eu quero que eu vá viver >igual ao meu pai e a
 965 minha mãe< ou então um pouquinho melhor,
 966 sabe?... Assim, “ah, quero ter minha ca::sa, ou
 967 então quero morar no meu apartame::nto”, assim,
 968 você tem aquela ideia, mas hoje não... acho que
 969 hoje você não tem só ideia assim, de
 970 moradi::a... tem ideia assim... “ah, eu quero
 971 VIAJA::R... eu quero::”... entendeu?
 972 Joana Se fosse uma mansão, né? ((risos))
 973 Todas ((risos))
 974 Joana Ou um CARRÃ::O↑ ((risos))

975 Kátia Até:: entã::o... é:: ((risos))... até então você
 976 pensa assim... "ah, eu vou faze::r, minha
 977 graduaçã::o e vou acaba::r"↑
 978 Joana Arranjar um dinhe::iro↑
 979 Kátia "Arranjar um empre::go e vo::u me sustentar e tá
 980 tudo bem", sabe? Mas quando você entra aqui::,
 981 que você olha também, >acho que<, os professores
 982 também são muito exemplo, °sabe?... que quando
 983 você o::lha... "ah, pô... professora Alessandra
 984 <VIAJO::U> pra... Estados Uni::dos... coisa
 985 lega::l... eu também PO::SSO", sabe?, ">cla::ro
 986 que dá<"... acho que assim, tem um incentivo,
 987 >essa coisa assim, de você<... REALMENTE...
 988 ver... que:: é só você estudar que você
 989 conse::gue chegar lá, sabe? É SIMPLES, gente...
 990 pode estudar que dá ((risos))

(Joana e Kátia, 2 de outubro de 2009)

Kátia começa contando uma “história sobre as histórias” às quais teve acesso no seu percurso como aluna da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ e que assumiram relevância significativa em sua trajetória de vida. Nesse cenário, os personagens que encenam essas “<novas histórias>” (linha 930) são os professores da instituição, construídos por Kátia não somente como modelos a serem seguidos, mas como exemplos vivos da possibilidade real de ascensão social via escolarização formal. A orientação inicial da narrativa da aluna estabelece uma linha divisória que aparta dois universos simbólicos distintos: de um lado, figuram os professores que lhe deram aulas durante o ensino fundamental; do outro, localizam-se os professores do CEFET/RJ. A escola na qual Kátia estudava anteriormente constitui um universo simbólico de “histórias velhas”, ou seja, de um mundo já familiar à aluna, sem rupturas nesse enredo já previsível. A familiaridade por esse contexto é tamanha a ponto de Kátia se apropriar dele, por meio do uso de pronomes indicativos de posse (“minha rede pública” – linha 931; “meu ensino fundamental” – linha 932; “minhas professoras” – linhas 932-933). Já o CEFET/RJ é construído discursivamente como um mundo divergente cujo ineditismo ganha visibilidade, em especial, pela formação educacional de seu corpo docente (matriculado em cursos de “mestra::do, >doutorado<” – linhas 937-938). Kátia constrói um valor altamente positivo à qualificação de seus professores atuais, destacando o tipo de instrução por eles adquirida.

Na escola de ensino fundamental	No CEFET/RJ
“na <u>minha</u> rede <u>pública</u> ” (linha 931)	“e <u>aqui não</u> ” (linha 934)
“no meu ensino <u>fundamental</u> ” (linha 932)	“você tem uma referência... <u>totalmente difere::nte</u> ” (linhas 934-935)
“as minhas professoras... a MAIORI::A tinha, tinha passado pra faculdade particular” (linhas 932-934)	“a referência de professores, é::... <u>qualifica::dos</u> ” (linhas 936-937)
	“que:: fazem <u>mestra::do</u> , >doutorado<” (linhas 937-938)
	“que NÃO se CANSAM, sabe, de estudar” (linhas 938-939)
	“que estão sempre ali <u>busca::ndo</u> ” (linha 939)

Alguns dispositivos linguísticos de avaliação contribuem na construção do efeito de admiração na performance narrativa da aluna. Os atributos moralmente validados por Kátia em relação aos seus professores são performados ora com fonologia expressiva, ora com prolongamento de vogais. A escola é “difere::nte” (linha 935), os professores são “qualifica::dos” (linha 937) e incansáveis (“NÃO se CANSAM” – linha 938), além de não se acomodarem com a titulação adquirida; por isso é que, continuamente, estão “busca::ndo” (linha 939) se qualificar mais e mais.

É interessante notar que Kátia elenca poucos elementos de orientação para caracterizar a identidade do corpo docente da escola de ensino fundamental. Inicialmente, sabe-se, apenas, que havia um predomínio de professores formados em instituições universitárias privadas (“a MAIORI::A tinha, tinha passado pra faculdade particular” – linhas 932-934). Em nenhum momento, Kátia menciona o tipo de instituição (se pública ou particular) onde estudaram seus professores do Ensino Médio. Entretanto, somos capazes de reconhecer o dualismo valorativo construído por Kátia, no qual a qualificação dos professores do CEFET/RJ é colocada em lado oposto à formação universitária dos docentes de sua escola de origem. A “faculdade particular” (linha 934) é construída, assim, como metáfora inversa de todos os atributos tecidos em relação à trajetória educacional (ascendente e incessante) dos docentes do CEFET/RJ.

Uma vez traçada essa cisão entre o mundo anterior e o atual, tecido com base em “<novas histórias>” (linha 930), Kátia dá início à construção da

identidade de seus professores do CEFET/RJ como modelos a serem seguidos (“uma referência” – linha 935) e legítimas fontes de inspiração e motivação para os alunos da instituição. Kátia constrói discursivamente a ação do aluno que, ao reconhecer nos professores do CEFET/RJ um exemplo de sucesso, ressignifica suas práticas e passa a acreditar que sua própria vida pode seguir rumos dignificantes, como é o caso de seus professores. Kátia se utiliza da fala relatada como discurso interior (Tannen, 1989) para dramatizar o pensamento novo desse aluno, referenciado de forma generalista por meio do pronome de tratamento “você” (linha 940). Joana ratifica o ponto de Kátia, novamente através do emprego desse tipo particular de fala relatada.

“você >olha aquilo e fala<, “cara::ca... se ele consegue, eu também CONSIGO” (linhas 940-941)

““quem sabe um dia eu não vou tá aqui também” ((risos))” (linhas 942-943)

A constatação (“olha aquilo” – linha 940), por parte do aluno, de que um modelo de sucesso alcançado pelos estudos está ali, bem diante de si, torna-se um exemplo vivo e real do *ethos* de valorização da educação como meio de ascensão social. A interjeição “cara::ca” (linha 940) constrói discursivamente uma espécie de iluminação mental, uma descoberta por parte do aluno de que, sim, é possível alcançar prestígio por meio da educação. A expressão popular “chegar lá”, na qual o “lá” é sinônimo do lugar destinado à realização dos sonhos e projetos do indivíduo, é ressignificada por Joana, substituindo-se o “lá” pelo referente “aqui” (linha 943). Joana vislumbra pode chegar “aqui também” (linha 943) no futuro, ocupando o mesmo lugar de destaque de seus professores. Ser docente da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ é, assim, construído como um auge dessa escalada que confere status e respeitabilidade a quem não se cansa (linha 938) de estudar. Soma-se a isso o fato de os docentes serem construídos discursivamente como motivação para a continuidade nos estudos (“te dá FORÇAS pra continuar ali” – linha 945), tendo em vista que o esforço empreendido por esses professores, ao conciliarem as atividades de trabalho com as de estudo (“meu professor dá aula aqui::... pra CARA::MBA e estu::da” – linhas 946—947), é interpretado como algo recompensador.

Em seguida, Kátia e Joana co-constroem uma narrativa cujo ponto reside na apresentação das mudanças provocadas em suas vidas graças à experiência concreta de terem estudado em uma instituição com professores tão qualificados. Kátia constrói a dimensão da mudança como algo que acontece no plano mental, no nível do pensar. Dentro desse campo semântico associado à noção de pensamento, figuram as intenções, as opiniões, as reflexões, os projetos, os sonhos desses alunos.

“cria novos... novas ideias na sua me::nte” (linhas 948-949)

“novos conceitos” (linha 949)

“mudou MUITA coisa que eu pensava.” (linhas 949-950)

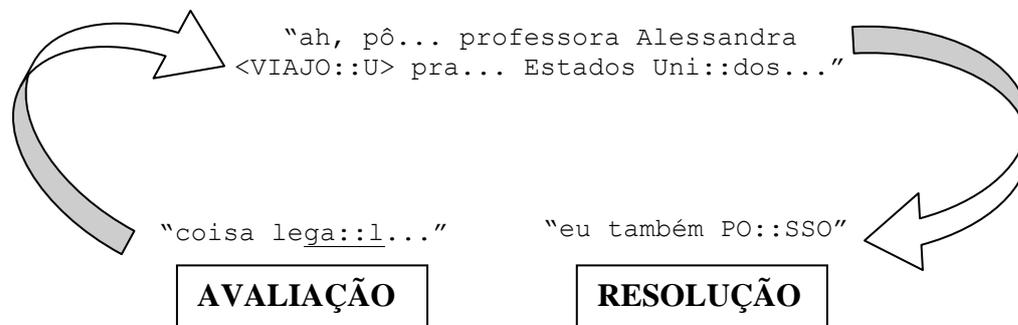
Essa mudança conceitual, de pensamento, é elaborada com base na caracterização das intenções do passado em contraposição aos projetos ideados na atualidade (ou seja, depois de os professores do CEFET/RJ já figurarem como modelos a serem seguidos). A construção discursiva dos anseios situados no passado de Kátia e Joana é permeada por uma série de recursos linguísticos de metanarração, como os já comumente empregados nas narrativas anteriormente discutidas (a fonologia expressiva, o alongamento de vogais, a alternância no ritmo da fala, entre outros). Assume particular destaque, aqui, a fala relatada como discurso interior, utilizada na dramatização dos pensamentos e desejos dessas alunas no que tange à utilidade prática dos conhecimentos aprendidos na escola. Dentre os verbos (ou locuções verbais) empregados, predominam os volitivos (“vou fazer” – linha 951; “quero ter” – linha 966; “vo::u me sustentar” – linha 979; entre outros) e os de pensamento (“Eu °tinha assim° a intenção” – linha 951; “você pensa” – linhas 975-976). É curioso notar que tudo aquilo que essas alunas almejam antes de serem alunas do CEFET/RJ (“antes da gente entrar aqui::” – linha 963) está intimamente ligado a valores bastante caros às classes populares em geral: o trabalho (“eu vou trabalhar” – linha 954), a família (“viver >igual ao meu pai e a minha mãe<” – linhas 964-965), o enraizamento à localidade (“quero ter minha ca::sa” – linha 966), a sobrevivência (“vo::u me sustentar” – linha 979), o estudo sob uma visão mais instrumental (“acabou a faculdade, vou arranjar meu empre::go e pronto” – linhas 952-953). As alunas parecem construir uma função para o

estudo como instrumento que proporcionaria uma condição de vida estável, por meio da entrada no mercado de trabalho, para dar cabo das expectativas já previsíveis em relação ao lugar social dos filhos das classes trabalhadoras. Os poucos movimentos de afastamento da condição social herdada pelas alunas figuram como mobilidade relativa e bastante sutil, não chegando a constituir uma ruptura nos enredos previstos para elas. Os anseios de Kátia e Joana são, assim, circunscritos pelo tripé família/trabalho/localidade (Duarte, 1986); viver “um pouquinho melhor” que os pais” (linha 965) ou morar no próprio apartamento (linha 967), ao invés da casa, já figurariam como situações acima do esperado.

ANTES	DEPOIS
<p>“Eu °tinha assim° a intenção... “ah, vou fazer faculda::de, acabou a faculdade, vou arranjar meu empre::go e pronto”” (linhas 951-953)</p>	<p>“>terminou a faculda<u>de</u>, quero fazer <u>pós</u>, quero fazer mestrado↑, quero doutora::do↑<, e <u>tudohh...</u> POSSÍ::VEL... até:: o <u>último</u>=” (linhas 955—958)</p>
<p>“eu vou trabalhar e <ACABO::U>↑” (linha 954)</p>	<p>“= pra ter a <u>melhor</u> qualificaçã::o, pra, pra te::r... ><u>tudo</u><” (linhas 960-961)</p>
<p>“ou então eu quero que eu vá viver >igual ao meu pai e a minha <u>mãe</u>< ou então um pouquinho <u>melhor</u>” (linhas 963-965)</p>	<p>“ah, eu <u>quero</u> VIAJA::R... eu quero::” (linhas 970-971)</p>
<p>“ah, quero ter minha ca::sa, ou então quero morar no meu apartame::nto” (linhas 966-967)</p>	<p>“ah, pô... professora Alessandra <VIAJO::U> pra... Estados Uni::dos... coisa <u>lega::l</u>... eu também PO::SSO”, sabe?, “>cla::ro que dá<” (linhas 983-986)</p>
<p>“você pensa assim... “ah, eu vou faze::r, minha <u>graduaçã::o</u> e vou <u>acaba::r</u>”↑” (linhas 975-976)</p>	
<p>“Arranjar um empre::go e vo::u me sustentar e tá tudo bem” (linhas 979-980)</p>	

Os anseios e enredos até então previstos para Kátia e Joana mudam de rumo quando constroem a influência que o CEFET/RJ proporcionara em suas vidas. Os estudos universitários já não são o fim, mas o começo de uma jornada que envolve uma sequência ascendente e cumulativa de estudos: “quero fazer pós, quero fazer mestrado↑, quero doutora::do↑” (linhas 956- 957). Já não basta estudar para ingressar no mercado de trabalho, mas estudar “tudohh...

POSSÍ::VEL... até:: o último=” (linhas 957-958). Se antes o objetivo era fixar-se à localidade pela aquisição de moradia (linhas 966-967), agora o desejo é deslocar-se, afastar-se dos mecanismos enraizadores (“eu quero VIAJA::R” – linhas 970-971). Todas essas mudanças nos projetos e desejos das alunas estão coerentes com a construção narrativa do início da presente cena: apresentar os professores do CEFET/RJ como modelos de sucesso a serem seguidos. Não à toa, Kátia ilustra, por meio de uma pequena narrativa, um exemplo desses professores em quem se esmerar: trata-se de Alessandra (nome fictício), professora de língua inglesa que, no ano em que os dados da presente entrevista foram gerados, havia feito uma viagem para o exterior. O episódio é construído por Kátia como situação exemplar de um sonho possível de ser realizado.



A viagem para o exterior é construída por Kátia como possibilidade real para si própria, e não mais um anseio longínquo. Alessandra é talhada como exemplo concreto do modelo que os professores do CEFET/RJ se tornam para os alunos da instituição. A viagem da professora passa a ser vista como resultado final de todo investimento, feito pela coletividade dos professores, na educação contínua. Aquela professora que, assim como tantos outros docentes da instituição, trabalha e não se cansa de estudar (conforme construído por Kátia na linha 938), torna visíveis suas condições de poder viajar, bem como os significados prestigiosos associados a esse deslocamento espacial para um país estrangeiro (por exemplo, saber falar uma língua estrangeira, conhecer outras pessoas lugares, além da própria questão financeira). Kátia constrói uma relação de causa e efeito e, tomando como referência a experiência vivida pela professora Alessandra, elabora o que poderia ser considerado a fórmula da ascensão social: “é só você estudar que você conse::gue chegar lá, sabe? É SIMPLES, gente... pode estudar que dá ((risos))” – linhas 988-990.

Considero que a cena 21 apresenta, de forma mais evidente, o quão notório é esse *ethos* de valorização da educação como meio de ascensão social, especialmente quando as evidências dessa mobilidade ascendente são experienciadas concretamente. No caso de Kátia, ter testemunhado a realização de um acontecimento valorado positivamente, como é o caso da viagem da professora de inglês, figura como prova real de que “estudar vale a pena”, que estudar faz a pessoa “chegar lá” (linha 989). Isso só foi possível, entretanto, porque Kátia, assim como Joana, migrou de uma escola para outra. Nesse deslocamento, tiveram acesso a “novas histórias” (linha 930) que desencadearam uma mudança no seu campo de possibilidades (Velho, 1994), bem como uma transformação identitária. O trânsito por outras narrativas, experiências de vida e *ethos* ressignifica os conceitos e projetos dessas alunas; sendo assim, nessa travessia, Kátia e Joana transformam-se em outras e, com isso, seus percursos futuros também assumirão outras feições.

As seis cenas analisadas na presente seção temática traz para o palco interacional da vida em sociedade os impactos identitários proporcionados pela passagem dos alunos participantes desta pesquisa pela UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. O ingresso na instituição é construído, nas narrativas aqui estudadas, como um ponto de virada (Mishler, 2002) em suas trajetórias de vida. A noção de mudança é tecida como a aquisição de uma condição melhor em comparação à herdada. O CEFET/RJ é construído discursivamente como um mundo novo que insere o aluno em um novo repertório de significados, tornando-o um indivíduo diferente, modificado pelo trânsito por esferas jamais percorridas anteriormente. Dentre os valores emergentes nessas *narrativas de mudança*, destacam-se: o prestígio adquirido pelo aluno do CEFET/RJ, tornando-o um modelo de sucesso a ser seguido; a significativa alteração do campo de possibilidades desse indivíduo; e o desenraizamento da condição de origem.

Passarei, agora, à estação final desse itinerário percorrido pelos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ com o que intitulo *narrativas de destino*. O último eixo temático da análise de dados do presente trabalho trata, especificamente, do modo como os alunos constroem o fim dessa trajetória dentro da instituição e as expectativas em relação ao porvir. Foram destacadas duas cenas nas quais a noção de destino não se desvencilha da forma como os alunos avaliam o próprio percurso vivido dentro da escola. Ou seja, o futuro é moldado

discursivamente em função do modo como os alunos interpretam seu passado e de como, nessa trajetória, suas identidades foram forjadas.

5.5. O destino

O termo “destino” pode sugerir diferentes conotações: direção, meta, finalidade, sorte, acaso, enfim, futuro resultante ou não da vontade do sujeito. Considero essa ambiguidade conceitual particularmente produtiva, uma vez que constitui o cerne das *narrativas de destino* que aqui serão apresentadas. Ao narrativizarem o que esperam para suas vidas futuras, é comum que os alunos do CEFET/RJ construam seus destinos como uma escolha relativamente planejada; é o caso, por exemplo, dos relatos que projetam a entrada no mercado de trabalho ou na universidade. De modo similar, são constantes as histórias relacionadas às dúvidas do porvir, sendo o futuro construído como o lugar das incertezas e do ingresso a um mundo dotado de outro tipo de sociabilidade. Algo particularmente notório nas narrativas dos alunos da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ diz respeito ao forte vínculo com a instituição, uma espécie de nó relacional que faz a noção de futuro ser atravessada por certa imprecisão e estranhamento em relação ao mundo “fora do CEFET/RJ”.

Na cena 22, Joana, Kátia e Raquel co-constroem suas rotas de vida, após a conclusão dos estudos de Ensino Médio-Técnico no CEFET/RJ, como de difícil previsão, tendo em vista o forte vínculo com seu presente vivencial, ainda na condição de alunas da instituição. Assim, a vida a ser trilhada fora das dependências da instituição é construída com base na reafirmação do presente das alunas dentro do CEFET/RJ.

5.5.1. Cena 22: “Hoje eu não me vejo fora”

658 Talita Agora o que eu tô:: achando interessante também
659 é que vocês estão falando mesmo assim do, do...
660 em momentos de desâ::nimo, que dá vontade de
661 ficar... né↑, de jogar bara::lho, quer ver os
662 amigos, né... cês num... num SAEM da escola, né?
663 Vocês permanecem no espaço da escola, ou
664 então... PRÓXIMOS, né?, aqui em fre::nte, né..
665

666 como é que vocês se identificam <com a
 667 escola>?... Que vínculo é esse que vocês têm com
 668 a escola? Como é que vocês se veem dentro da
 escola?

669 Joana Hoje eu não me vejo fora, °assim°... não consigo
 670 imaginar =

671 Raquel [é estra::nho imaginar
 672 Joana =ano que vem como... vou ACORDA::R e
 673 não vai ter mais cefet pra mim? Eu vou PRA
 674 O::NDE? ((risos))
 675 Todas ((fala simultânea))
 676 Joana Acho que... viro::u... >meio que segunda casa<,
 677 acho que a prime::ira casa, né, porque a gente
 678 passa mais tempo aqui::... <do que lá>. Às vezes
 679 não tem nada pra fazer aqui de importante,
 680 "ah... vou pra esco::la, ué... vou ficar
 681 lá::"... g::osto do cefet... eu me sinto BE::M
 682 aqui.

683 Kátia Eu também... eu me sinto em casa.

684 Joana >Saio falando com todo< mu::ndo, eu chego...
 685 brinco com o Lula... aí passo >ali na cantina<,
 686 brinco com as meninas que trabalham ali::... aí
 687 >passo no pátio<, brinco com todo mu::ndo...
 688 então eu já::... assim, >interajo com todo<
 689 mu::ndo, é::... eu não me vejo assim, °fora
 690 daqui°... eu acho que vai ser °bastante::°...
 691 difícil quando eu... "mãe, °tenho que ir pro
 692 cefet hoje não°. Vou ficar em CASA"... que que eu
 693 vou fazerhh?

694 Kátia Eu acho que >vai tem um dia que eu vou<
 695 acorda::r, vou vestir o uniforme da esco::la e
 696 vou pro ponto do ô::nibus... minha mãe vai lá me
 697 buscar, "minha fi::lha, que que tá acontecendo?"
 698 ((risos))

(Joana, Raquel e Kátia, 2 de outubro de 2009)

A cena 22 é motivada por uma curiosidade suscitada em mim ao longo de uma troca de turnos (anterior à sequência interacional aqui apresentada) na qual as alunas constroem discursivamente o tipo de sociabilidade comum ao seu cotidiano como alunas do CEFET/RJ. Chamaram-me particular atenção alguns relatos seus sobre uma espécie de vida paralela àquela de sacrifício e exaustão típicos da rotina de estudos de boa parte dos alunos da instituição. Essa vida paralela caracterizava-se por atividades nem sempre valoradas positivamente pela comunidade escolar e, também, nos discursos do senso comum: "matar aulas" para ficarem no pátio da escola jogando baralho ou conversando com os amigos, ou mesmo para participarem de celebrações festivas em lanchonetes ou casas vizinhas à própria escola, ocupava o cotidiano dessas alunas de modo tão significativo quanto às obrigações associadas à vida estudantil. Minha curiosidade residia no fato de as

alunas permanecerem nas dependências da escola mesmo tendo infringido a lógica tradicional de que deveriam, em tese, assistir às aulas, e não fugir delas. Por que não se deslocavam para outros lugares para que a “infração” não fosse descoberta? Não estariam sujeitas às penas da instituição caso fossem “flagradas” matando aula? Enfim, que lógica justificaria a permanência delas no espaço escolar ainda que estivessem fazendo “algo errado”, segundo o olhar da instituição? Esses questionamentos servem de contexto para o turno que inicia a cena 22 (linhas 658- 668).

Indago-as, assim, acerca do tipo de vínculo construído entre as alunas e a instituição. A forte identificação com a escola origina a co-construção de uma narrativa pautada na oposição entre o liame identitário tecido *dentro* da escola e a desestabilização proporcionada pela iminente condição de estarem *fora* da escola.

“Como é que vocês se veem dentro da escola?” (linhas 667-668)

“Hoje eu não me vejo fora” (linha 669)

O resumo/*abstract* da narrativa iniciada por Joana (e, em seguida, complementada por Raquel e Kátia) constrói o forte vínculo entre a aluna e a instituição, vínculo este que, uma vez desfeito, pode provocar uma espécie de apagamento identitário (“não me vejo fora” – linha 669). A oposição “dentro” (linha 667) vs. “fora” (linha 669) sustenta uma cisão entre o presente, marcado pela afeição à escola, e o futuro de Joana, assinalado pelas noções de imprecisão, incerteza e desorientação.

“não consigo imaginar =” (linhas 669-670)

“=ano que vem como... vou ACORDA::R e não vai ter mais cefet pra mim? Eu vou PRA O::NDE? ((risos))” (linhas 672-674)

“que que eu vou fazerhh?” (linhas 692-693)

O fato de Joana estar no último ano do curso técnico de Enfermagem é utilizado pela aluna como elemento de orientação que contribui na construção dessa tensão entre as certezas do presente e a desorientação a ser vivida no futuro. Hoje, Joana sabe o que fazer e para onde ir logo assim que seu dia começar: basta que dê sequência à sua rotina previsível de acordar (linha 672), ir para a escola, voltar para casa e, no dia seguinte, repetir essa mesma rotina circular (como visto

na análise na cena 11). No “ano que vem” (linha 672), Joana já terá concluído seu ciclo como estudante do CEFET/RJ, possivelmente originando outra sequência de atividades rotineiras que, por enquanto, não figuram no seu repertório de projeções (“não consigo imaginar =” – linhas 669-670), tampouco no de Raquel (“[é estra::nho imaginar” – linha 671). Emerge, assim, uma performance narrativa/identitária de desorientação justificada pela incerteza e insegurança do porvir. O emprego de orações interrogativas ressalta esse sentido de desorientação provocado pela exclusão do CEFET/RJ da rotina diária da aluna: “não vai ter mais cefet pra mim?” (linha 673); “Eu vou PRA O::NDE?” (linhas 673-674); “que que eu vou fazerhh?” (linhas 692-693).

É interessante notar o modo como Joana e Kátia atribuem às suas respectivas mães o papel de testemunhas oculares da desorientação vivida quando o CEFET/RJ deixa de figurar como centro de referência a partir do qual suas rotinas vivenciais são tecidas. O emprego da fala relatada, como importante recurso metanarrativo, reconstrói diálogos não ainda ocorridos por se tratar de situações imaginadas acerca desse futuro incerto, sem o CEFET/RJ em suas vidas.

“eu acho que vai ser °bastante::°... difícil quando eu... “mãe, °tenho que ir pro cefet hoje não°. Vou ficar em CASA”... que que eu vou fazerhh?” (linhas 690-693)

“Eu acho que >vai tem um dia que eu vou< acorda::r, vou vestir o uniforme da esco::la e vou pro ponto do ô::nibus... minha mãe vai lá me buscar, “minha fi::lha, que que tá acontecendo?” ((risos))” (linhas 694-698)

As ações imaginadas por Joana e Kátia parecem não fazer o menor sentido. A perda de referência das alunas, construída com base na retirada do CEFET/RJ de suas vidas, torna suas hipotéticas ações futuras situações absurdas e sem nexo. “Ficar em CASA” (linha 692) é interpretado por Joana como algo incomum e ilógico, pois o significado do seu dia-a-dia está atrelado ao seu agir dentro da escola. Sem o CEFET/RJ, não há o que Joana fazer (linhas 692-693). Kátia narrativiza um dia qualquer de seu futuro no qual reproduziria uma sequência de ações típicas de seu cotidiano atual: acordar (linha 695), vestir seu uniforme (linha 695), tomar o transporte público rumo à escola (linha 696). A surpresa de sua mãe, dramatizada via fala relatada (“minha fi::lha, que que tá

acontecendo?” – linha 697), justifica-se dado ao absurdo na repetição de um ritual destinado a um lugar não mais existente em sua vida. As alunas, assim, situam a família (aqui presenciada por suas respectivas mães) como instância que testemunha a perda de sentido de suas vidas quando o CEFET/RJ sai de cena e que, ao mesmo tempo, vivencia os efeitos dessa desorientação existencial.

Joana aponta que o CEFET/RJ tornou-se “>meio que segunda casa<, acho que a prime::ira casa” (linhas 676-677) para as alunas e esse valor atribuído à instituição onde passam boa parte de seu tempo (“porque a gente passa mais tempo aqui::... <do que lá>” – linhas 677-678) pode criar inteligibilidade acerca desse sentido de desorientação construído no nível do discurso. Entre as camadas populares, a casa é entendida como locus privilegiado de sociabilidade, legítimo reduto de relacionalidade, de partilha de práticas cotidianas por um tempo continuado. É o recinto destinado ao aconchego familiar, à proteção, à afetividade, aos laços de confiança e amizade. Apartada dessas referências tão emblemáticas, ou seja, longe daquilo que considera ser sua “prime::ira casa” (linha 677), Joana vê-se à deriva, sem destino certo. O futuro da aluna é coberto por uma bruma de incertezas, uma vez que não consegue vislumbrar o porvir longe de suas raízes.

Joana (ratificada por Kátia e Raquel) constrói discursivamente o sentido de insegurança em torno de seu destino longe do CEFET/RJ em virtude de uma dificuldade em desenraizar-se desse lugar tornado casa, no qual se sente amparada e amiga de todos. Da linha 684 à 690, a aluna sequencia uma ação complicadora com verbos no presente do indicativo a fim de caracterizar sua rotina dentro das dependências da instituição. A narrativa de Joana é tecida com base em um forte *ethos* de receptividade e relacionalidade, como se as dependências da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ fosse transformada em uma espécie de quintal de casa. Não à toa, Joana emprega, por três vezes, o verbo “brincar” (linhas 685, 686, 687), ressaltando a construção do espaço escolar como locus vivencial de prazer e aconchego, bem como esfera privilegiada para o estabelecimento de relações interpessoais. A aluna elabora uma construção sintática paralelística na qual sequencia seis orações no tempo presente: cada movimento empenhado pela aluna destina-se a uma brincadeira com os sujeitos sociais que transitam pelo espaço da escola. Os movimentos encadeados pela aluna procuram reconstruir discursivamente o caminho que se percorre da entrada da escola até o pátio

(localizado no térreo do prédio). Ao chegar à instituição (“eu chego” – linha 684), Lula, nome fictício para o funcionário que trabalha fazendo serviços de manutenção na escola, é o primeiro com quem Joana brinca (“brinco com o Lula” – linha 685). Dando prosseguimento aos seus passos, Joana já dirige sua diversão às funcionárias da cantina (“aí passo >ali na cantina<, brinco com as meninas que trabalham ali:::” – linhas 685-686). Por fim, ao chegar ao pátio, o prazer da relacionalidade destina-se a uma coletividade de sujeitos que transitam nesse “quintal” (“aí >passo no pátio<, brinco com todo mu::ndo” – linhas 686-687). Na narrativa de Joana, uma gradação ascendente constrói o passo a passo da sociabilidade de quintal que caracteriza esse contexto: a cantina é expandida para o pátio; um único funcionário passa a um grupo de funcionárias até chegar à plena coletividade – “todo mu::ndo” (linha 687, 688-689). O CEFET/RJ é construído como um mundo prazeroso, divertido e bastante familiar a Joana. Conceber um destino para si própria longe de todos esses valores tão caros à aluna provoca-lhe um forte sentido de desorientação. A escola é entendida como lugar que lhe proporciona afetividade e conforto e que colabora, sobremaneira, na tessitura de sua identidade social (“eu não me vejo assim, °fora daqui°” – linhas 689-690). Assim, sem a escola, Joana perde o rumo e suas referências identitárias.

“>Saio falando com todo< mu::ndo” (linha 684)	
“eu <u>chego</u> ” (linha 684)	“brinco com o <u>Lula</u> ” (linha 685)
“aí <u>passo</u> >ali na cantina<” (linha 685)	“brinco com as meninas que trabalham <u>ali:::</u> ” (linha 686)
“aí >passo no <u>pátio</u> <” (linhas 686-687)	“brinco com todo <u>mu::ndo</u> ” (linha 687)
“então eu já::... assim, >interajo com todo< <u>mu::ndo</u> ” (linhas 688-689)	
“eu não me vejo assim, °fora daqui°” (linhas 689-690)	

Diferentemente do sentido de desorientação performado por Joana, Kátia e Raquel, a noção de destino é construída por outro viés na próxima (e última) cena a ser aqui discutida. Na cena 23, Manuela procura juntar os fios dessa trama para procurar criar inteligibilidade acerca de seu percurso como aluna do CEFET/RJ e os desdobramentos vivenciais dessa trajetória. Manuela reconstrói passado e

presente na tentativa de forjar seus projetos futuros e, de modo bastante peculiar, metaforiza seu momento atual de vida como um “rito de passagem”.

5.5.2.

Cena 23: “Agora eu tô vivendo um novo rito de passagem”

808 Talita Uhum. E você? Cê acha que tua en-, cê já falou
 809 um pouco isso no início, mas agora cê tá no...
 810 no último ano do técnico, né... já concluiu o
 811 mé::dio... cê me falou que vai fazer um concurso
 812 na semana que vem, né... como é que você se vê,
 813 assim, depois desse tempo de ensino médio e
 814 agora quase o final do técnico... como é que a
 815 tua vida tá agora... em função desses três::s,
 816 quase quatro anos aqui dentro?
 817 Manuela Eu conheço, >pude conhecer< muito mais o
 818 cefe::t... pude conhecer... as pessoas que
 819 trabalham aqui::... foi muito bo::m... é::, to
 820 me preparando agora pra... pros concursos da
 821 vida, né... da minha área de enferma::gem...
 822 estou me preparando pra... o ene::m, pra entrar
 823 na faculda::de... quero entrar na faculda::de...
 824 VOU entrar na faculda::de... e::... estou me
 825 preparando pra essa, pra esse RITO de passagem,
 826 né... inclusive >um dos temas< da::... da prova
 827 que EU FIZ foi essa, ensino médio, rito de
 828 passagem.
 829 Talita Ah, é verdade... o tema da redação.
 830 Manuela [inclusive foi ESSA a redação
 831 que eu escrevi.
 832 Talita Ah, foi?
 833 Manuela Foi, foi essa a redação que eu escrevi... e::...
 834 e assim agora eu tô vivendo um novo rito de
 835 passagem, sair daqui do cefe::t... e ir pra
 836 faculdade... e assim, que é uma coisa que eu
 837 almejo, que era ()... e estou me esforçando
 838 pra isso... é sobre aquilo, o que você tem, você
 839 tem que se esforçar e conseguir.

(Manuela, 29 de junho de 2009)

A cena 23 corresponde a um recorte da parte final da entrevista com Manuela no qual indago a aluna acerca de seus possíveis projetos para o futuro. Em conversa informal ocorrida entre nós duas na semana anterior à entrevista, Manuela havia me dito que estava em vias de prestar um concurso de nível médio para sua área de formação. Com base no conhecimento de que a aluna estava concluindo seu ciclo de estudos na instituição (“agora cê tá no... no último ano do técnico, né... já concluiu o mé::dio” – linhas 809-811) e na

minha lembrança dessa nossa conversa informal (“cê me falou que vai fazer um concurso na semana que vem, né” – linha 811-812), solicito que Manuela elabore um autorretrato identitário (“como é que a tua vida tá agora” – linhas 814-815) com base nessa experiência vivida como aluna do CEFET/RJ (“em função desses trê::s, quase quatro anos aqui dentro?” – linhas 815-816). A partir de então, Manuela constrói uma sequência narrativa englobando três movimentos temporais: a avaliação do passado; as ações do presente; e os anseios para o futuro.

PASSADO

“Eu conheço, >pude conhecer< muito mais o cefe::t” (linhas 817-818)
 “pude conhecer... as pessoas que trabalham aqui::” (linhas 818-819)
 “foi muito bo::m” (linha 819)

PRESENTE

“to me preparando agora pra... pros concursos da vida, né... da minha área de enferma::gem” (linhas 819-821)
 “estou me preparando pra... o ene::m, pra entrar na faculda::de” (linhas 822-823)

FUTURO

“quero entrar na faculda::de” (linha 823)
 “VOU entrar na faculda::de” (linha 824)

No que tange à reconstrução de seu passado, Manuela elabora uma avaliação externa (“foi muito bo::m” – linha 819) que valora positivamente o conhecimento oportunizado pelo contato com os funcionários da instituição. Em seguida, a aluna desloca-se temporalmente para o momento presente, construído como uma preparação contínua para exames de seleção quer para o mercado de trabalho (“da minha área de enferma::gem” – linha 821), quer para o ingresso no ensino superior (“o ene::m, pra entrar na faculda::de” – linhas 822-823). O emprego de locuções compostas pelo gerúndio do verbo “preparar” (“to me preparando” – linhas 819-820; “estou me preparando” – linha 822) ressaltam essa noção de ação permanente e contínua. É interessante notar que Manuela refere-se aos processos de seleção como “concursos da vida” (linhas 820-821), sugerindo ser o curso da existência humana uma eterna competição para

a qual é preciso estar permanentemente preparada. Já o futuro de Manuela é construído em termos volitivos: a entrada para a universidade é desejada (“quero entrar na faculda::de” – linha 823) e, por esse motivo, interpretada como meta a ser alcançada (“VOU entrar na faculda::de” – linha 824).

Para moldar discursivamente seu destino, seu futuro após o tempo de permanência no CEFET/RJ, Manuela utiliza-se da metáfora da qual me apropriei ao longo de todo este trabalho: a noção de passagem, de trânsito, de travessia. O término de seus estudos no CEFET/RJ e seu consequente ingresso no ensino superior é construído como um rito de passagem (linhas 825, 834-835), uma espécie de ritual de iniciação a uma nova cultura. Para poder entrar nesse novo mundo, Manuela destaca a necessidade da prévia urdidura (“estou me preparando pra essa, pra esse RITO de passagem” – linha 824-825), do esforço contínuo (“e estou me esforçando pra isso” – linhas 837-838), bem como do desejo de ser iniciada a essa cultura (“é uma coisa que eu almejo” – linhas 836-837). Manuela recupera a lembrança da prova de redação que fizera na ocasião do processo seletivo que prestara para ingresso no CEFET/RJ, cujo tema era “Ensino Médio: rito de passagem”. Já vimos, na discussão das cenas 2 e 10, o quão significativa foi a aprovação de Manuela no concurso para discentes da UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. A aluna interpreta seu momento atual de vida com base na reconstrução do ciclo por ela experienciado quatro anos antes, quando ingressara na instituição.

A noção de passagem é bastante notória, aqui, pois metaforiza o próprio processo de mobilidade ascendente que caracteriza a trajetória de Manuela. Sua entrada na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ correspondeu à migração do Ensino Fundamental, sua condição de origem na ocasião, para o Ensino Médio em uma instituição tradicional e renomada. A passagem de uma condição para a outra implicou um investimento civilizatório no que tange ao aprendizado de rotinas e saberes que tornariam Manuela membro legítimo dessa nova cultura. Passados quatro anos inserida nesse contexto não mais tão novo a ela, Manuela interpreta sua iminente saída do CEFET/RJ como uma repetição do mesmo rito vivido anteriormente. Desta vez, o mundo novo que a aguarda é o contexto universitário, construído discursivamente como projeto individual a ser alcançado pela via do esforço e da dedicação. A cada trânsito de uma cultura a outra, atravessa-se um novo rito de passagem.



Seja por uma perspectiva mais individualizante, como é o caso da performance narrativa/identitária de Manuela (cena 23), seja por uma noção de enraizamento capaz de provocar certa apreensão pelo porvir, como na narrativa co-construída por Joana, Kátia e Raquel (cena 22), evidencia-se o reconhecimento dos alunos quanto ao notório papel de sua estada na UnED de Nova Iguaçu do CEFET/RJ. Independente das narrativas que o destino lhes reserva, estas serão contadas, sem dúvida, em função do passado e do presente experienciados e de tudo o que foi construído em termos de moralidades, crenças e identidades sociais.

Na seção seguinte, teço as considerações finais a respeito do percurso investigativo aqui empreendido, sem, com isso, pretender adotar um caráter terminante e absoluto ou alcançar verdades definitivas.