

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



Dissertação de Mestrado

**A Escola dos Jóqueis: a escolha da
carreira do aluno atleta**

Hugo Paula Almeida da Rocha

Rio de Janeiro, 2013

Hugo Paula Almeida da Rocha

**A Escola dos Jóqueis: a escolha da carreira
do aluno atleta**

Dissertação de Mestrado Apresentada
como Requisito Parcial à Obtenção do Título de
Mestre em Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Orientador: Antonio Jorge Gonçalves Soares

Rio de Janeiro, 2013



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “A Escola dos Jóqueis: a escolha da carreira do aluno atleta”

Mestrando: **Hugo Paula Almeida da Rocha**

Orientado pelo (a): **Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 04 de março de 2013

Banca Examinadora:


Presidente:



Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares



Prof.ª Dr.ª Mariane Campelo Koslinski



Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

SUMÁRIO

	p.
ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS	5
Lista de Figuras	6
Lista de Tabelas	7
Lista de Siglas	8
Agradecimentos	9
Resumo	11
Abstract	12
 CAPÍTULO I – O Problema	 13
1. Introdução	14
1.1 O turfe como modalidade profissionalizante	16
1.1.1 Seleção e oportunidades de renda no turfe	18
1.2 Objetivos da pesquisa	24
1.2.1 Objetivo geral	24
1.2.2 Objetivos específicos	24
1.3 Hipótese e questões	25
 CAPÍTULO II – Referencial Teórico-Metodológico	 26
2. Apresentação	27
2.1 Projeto individual: conceitos e operações	28
2.1.1 Caminhos metodológicos: formação do projeto individual	 37
2.2 Teoria da Escolha Racional: conceitos e operações	42
2.2.1 As desigualdades das oportunidades educacionais	50
2.2.2 As crenças nas oportunidades	55
2.3 Objeto de estudo, instrumentos de coleta de dados e procedimentos éticos	 61

CAPÍTULO III – Resultados e Discussão	63
3. Apresentação	64
3.1 Projeto individual e escolha racional: a formação da carreira do aluno-atleta	67
3.1.1 Jóqueis-aprendizes: projetos, campos de possibilidades e estratégias de ação dos meninos do turfe	68
3.1.2 Joqueta-aprendiz: projeto, campos de possibilidades e estratégias de ação de uma menina do turfe	98
3.1.3 Alunos e alunas: expectativas de profissionalização e investimentos escolares	113
3.2 As consequências das escolhas racionais	132
3.2.1 A formação do corpo do atleta para o turfe	133
3.2.2 Educação e esporte na vida dos atletas do turfe	146
CAPÍTULO IV – Considerações Finais	163
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	180
Anexo I: Mapas ilustrativos dos bairros e deslocamentos dos atletas do turfe	181
Anexo II: Roteiro de entrevistas semiestruturado	195
Anexo III: Questionário	197
Anexo IV: Artigo científico publicado em 2011	205
Anexo V: Artigo científico submetido para avaliação em 2012	218

ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS

LISTA DE FIGURAS

	p.
Figura 1.	55
Figura 2. Mapa de Referência dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro	181
Figura 3. Vassouras: Cidade de origem do jóquei-aprendiz 1	182
Figura 4. Cordeiro: Cidade de origem do jóquei-aprendiz 2	183
Figura 5. Petrópolis: Cidade onde a família do jóquei-aprendiz 3 reside	184
Figura 6. Queimados: Cidade de origem do jóquei-aprendiz 5	185
Figura 7. Saquarema: Cidade frequentada pelo jóquei-aprendiz 6	186
Figura 8. Mapa do Município do Rio de Janeiro: Regiões Administrativas e Bairros	187
Figura 9. Índice de localização dos bairros da Figura 8	188
Figura 10. Gávea: Bairro onde se localiza o Jockey Club Brasileiro	189
Figura 11. Santa Cruz: Bairro onde morou o jóquei-aprendiz 6	189
Figura 12. Vila Isabel: Bairro onde morou o jóquei-aprendiz 6	190
Figura 13. Vaz Lobo: Bairro onde morou a joqueta-aprendiz	190
Figura 14. Madureira: Bairro vizinho a Vaz Lobo onde estudou a joqueta-aprendiz	191
Figura 15. Irajá: Bairro onde a joqueta-aprendiz estudou	191
Figura 16. Rio Comprido: Bairro onde morou a joqueta-aprendiz	192
Figura 17. Favela Rio das Pedras: Local onde morou a joqueta-aprendiz	192
Figura 18. Recreio dos Bandeirantes: Bairro onde mora atualmente a joqueta-aprendiz	193
Figura 19. Jardim Botânico: Bairro onde mora a aluna 1	193
Figura 20. Jacarepaguá: Região onde morou a aluna 1	194
Figura 21. Realengo: Bairro de origem do aluno 2 e da aluna 2	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Classificação dos jovens atletas do turfe	p. 68
---	-----------------

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CA – Classe de Alfabetização

EPT – Escola de Profissionais do Turfe

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

JCB – Jockey Club Brasileiro

LABEC – Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PA – Progressão Aritmética

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família pelo apoio incondicional. Principalmente, aos meus pais e aos meus sobrinhos – Lucas e Bia –, que com o sorriso inocente de criança souberam minimizar minhas angústias.

Agradeço aos meus tios por toda a ajuda na minha formação básica. Meus primos foram igualmente importantes neste período.

Agradeço ao Professor Doutor Antonio Jorge Gonçalves Soares pela aposta que fez em mim. Sem a sua paciência talvez eu não atingisse esse estágio na minha carreira.

Agradeço ao Professor Tiago Lisboa Bartholo (Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro) pela iniciativa de propor uma investigação na Escola de Profissionais do Turfe. A sua ideia foi fundamental para que pensássemos neste campo esportivo como uma excelente oportunidade para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Agradeço aos administradores do clube e aos atletas pela disponibilidade e autorização para a realização da presente pesquisa.

Agradeço aos Professores: Doutora Mariane Campelo Koslinski e Doutor José Claudio Sooma pelas orientações na qualificação e na defesa, além do excelente repertório ministrado em suas disciplinas. Ao Doutor Hélder Ferreira Isayama, agradeço pelas orientações na defesa da minha dissertação.

Agradeço a toda equipe técnica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialmente, à Solange Rosa Araújo por toda atenção dispensada a mim e pela assistência imediata nos percalços da vida acadêmica.

Agradeço ao Professor Doutor Rodrigo Rosistolato pelas conversas nos bastidores e corredores da Universidade, além das dicas de leitura que tanto influenciaram este trabalho.

Agradeço à Erika Loureiro e Adriana Souza por toda a ajuda com as entrevistas. Também agradeço à Luiza Moreira por esse auxílio.

Agradeço aos amigos do grupo de pesquisa pelo apoio acadêmico nas discussões, principalmente a Leonardo Bernardes Silva de Melo, Fabio Brandolin, Marcia Morel e Mariana Portugal.

Agradeço à Carla Helal pelo trabalho de revisão realizado neste texto. Suas contribuições foram indispensáveis.

Agradeço aos bons e velhos amigos por confiar que o meu afastamento não foi por desinteresse. Não tenho como separar vocês da minha trajetória: Pedro Ivo, Rafael Torres, Natália Lacerda, Christina Lacerda, Stélio Lacerda, Stelma Lacerda, Doriana Barros e Thiago Pinho.

Agradeço aos novos amigos pela companhia e apoio. São eles: Rachel Sartori, Pedro Naiche, Rafael Sartori e Rafaela Mendes.

RESUMO

ROCHA, H. P. A da. *A Escola dos Jóqueis: a escolha da carreira do aluno atleta*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo vem se dedicando a analisar como os jovens atletas conciliam as atividades relativas à profissionalização no esporte e os estudos. Nesta pesquisa, tratei sobre esse tema com os jovens atletas em formação no turfe. O processo seletivo nesse esporte segue alguns critérios pouco flexíveis. Em contrapartida, as possibilidades de ganhos financeiros neste mercado podem ser bastante atraentes para os jovens que tentam esse tipo de profissionalização. As oportunidades de geração de renda imediata e a possibilidade de mudar a condição social de suas famílias podem influenciar as escolhas e a decisão dos jovens atletas do turfe entre seguir as vias escolares ou esportivas. A iniciação neste esporte é feita em uma fase da vida em que a escola deveria, segundo os ideais normativos e culturais, estar no cerne do projeto de carreira de qualquer jovem. O problema deste estudo encontra-se justamente no ponto em que o jovem decide dividir a sua rotina diária entre duas atividades que exigem tempo e dedicação. Com base na construção do problema de pesquisa, o objetivo geral do trabalho foi analisar como esses atletas organizam o seu tempo diário com as atividades de treinamento e as tarefas escolares. O referencial teórico-metodológico que sustentou esta pesquisa teve como pilares dois conceitos, a saber: projeto individual e escolha racional. A natureza desses conceitos permeou toda a análise dos dados. O que tentamos elucidar ao longo do estudo foi: como esses jovens em idade escolar conciliam o turfe com as atividades escolares? Os jovens atletas entrevistados têm idades entre 16 e 19 anos. O universo investigado constituía-se de um total de 12 atletas em processo de profissionalização no turfe no Rio de Janeiro. Porém, realizei 11 entrevistas, pois não foi possível contatar um dos atletas. O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram que a maioria dos jovens da pesquisa teve contato com o turfe ainda na infância. As relações interpessoais estabelecidas nesta fase da vida permitiram incluir no campo de possibilidades desses jovens as atividades equestres. Além disso, verificamos que, na concepção dos atletas investigados, o esporte tem uma dimensão fortemente atrelada ao prazer, diferentemente do trabalho ordinário e da obrigação da vida escolar. Observamos que a condição do prazer pode contribuir para reforçar a preferência por uma atividade à outra menos prazerosa e sem rentabilidade em um dado momento da vida em que o jovem tenha que executar escolhas. Somado a isso, a possibilidade de ganhos financeiros ao longo da carreira esportiva está presente no horizonte das escolhas.

Palavras-chave: Política; Educação; Jovens; Esporte; Escola; Atletas.

ABSTRACT

ROCHA, H. P. A. da. The School for Jockeys: the student athlete's career choice. 2013. Dissertation (Master of Education) Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The research lab in the Education Body has been dedicating to examine how young athletes bring together activities related to professionalism in sports and studies. In this research I interviewed young athletes in training in horse racing. The selection process in that sport follows some little flexible criteria. On the other hand, the possibilities of financial gains in this market can be quite attractive to the young people who try this kind of professionalization. The immediate income generation of opportunities and the possibility to change the social condition of their families can influence the choices and the decision of the young athletes of turf between school or sports routes below. Initiation in this sport is done at a stage of life in which the school should, according to the regulatory and cultural ideals, be at the heart of the career of any young person. The problem with this study is precisely that is the point where the young man decides to split up your daily routine between two activities that require time and dedication. Based on the construction of the research problem, the general objective of this work was to analyze how these athletes organize your daily time with training activities and day school activities. The theoretical and methodological frame that supported this research had as pillars with two concepts, namely: individual project and rational choice. The nature of these concepts permeated all data analysis. What I've tried to elucidate throughout the study was: can these young people of school age reconcile the turf with school activities? Young athletes interviewed have ages between 16 and 19 years. The universe investigated consisted of a total of 12 athletes in the process of professionalization in horse racing in Rio de Janeiro. However, I did 11 interviews, because it hasn't been possible to contact one of the athletes. The data collection instrument was a semi-structured script interviews. The results showed that the majority of young people in the survey had contact with the turf even in childhood. Interpersonal relations established at this stage of life provide on the possibilities of these young equestrian activities. In addition, we note that, in the design of the athletes investigated, the sport has a strongly tied to the pleasure dimension, unlike ordinary work and the obligation of school life. Let's take a look at the condition of pleasure can contribute to strengthening the preference for an activity to other less pleasant and without profitability at a given time of life in which the young have to run choices. Added to this, the possibility of financial gain over the sports career is present on the horizon of the choices.

Keywords: Policy; Education; Youth; Sport; School; Athletes.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

1. INTRODUÇÃO

O Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo – LABEC¹ – vem se dedicando a analisar como os jovens atletas conciliam as atividades relativas à formação profissional no esporte e os estudos, em um período da vida escolar que exige maior dedicação dos alunos. A série de estudos teve início com a pesquisa sobre os jovens atletas das categorias de base de clubes de futebol do Estado do Rio de Janeiro. A iniciativa partiu da ideia, muito presente no senso comum, de que os atletas de futebol tinham baixa escolaridade por terem dificuldade de investir concomitantemente nas duas carreiras – futebol e escola. Esse estudo desconstruiu parcialmente tal afirmativa (MELO, 2010), pois os atletas em questão se dedicavam tanto ou mais à escola do que os alunos não atletas do mesmo estado. Todavia, essa dedicação era mediada por mecanismos que permitiam certo afrouxamento das normas regulares do sistema escolar, facilitando a permanência e a progressão dos jovens atletas nas séries escolares. Assim, embora a trajetória escolar dos jovens atletas da amostra do estudo citado tenha um fluxo regular, a continuidade após a escola poderia ser afetada negativamente² por esses mecanismos de flexibilização³.

A partir das reflexões de Melo (2010), ampliamos o campo de análise sobre escolarização e formação de jovens atletas para outras modalidades esportivas, a saber: voleibol (masculino e feminino), futsal (feminino) e turfe (masculino e feminino). Essas pesquisas, ainda em andamento, mostram dados que não permitem traçar um padrão de comportamento, em relação ao investimento na escola, que qualifique todos os atletas em uma só categoria. As amostras de atletas do voleibol e do futsal feminino, por exemplo, evidenciam uma rotina de treinamento adequada e compatibilizada com os horários escolares (COSTA, 2012). Arrisco dizer que esses jovens supracitados encaram o treinamento esportivo como um *hobby*, diferentemente dos jovens atletas do futebol no Rio de Janeiro, para os quais

¹ O Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo (LABEC) tem sua demanda atrelada à compreensão do estudo das políticas, programas e ações de educação do corpo e da expressividade em diferentes instituições sociais. Temos como foco de investigação a educação das técnicas de expressão corporal, artística e esportiva que impacta a formação de redes sociais, a adesão a programas para grupos em situação de risco, a profissionalização para o mercado do entretenimento (esporte e artes), a construção de identidades na formação educacional formal e não formal. Tomamos como aportes teóricos os campos da história e da sociologia.

² Entendo como impacto negativo na trajetória após a escola as dificuldades de conversão das habilidades adquiridas para o campo esportivo em recursos aceitos para o desenvolvimento de tarefas comuns no mercado de trabalho tradicional. Souza *et. al.* (2008) e Rial (2006) indicaram que os atletas que não alcançaram o sucesso na carreira esportiva e pouco se dedicaram à escola acabaram enfrentando percalços para obterem uma ocupação no mercado de trabalho fora do esporte, assumindo carreiras com baixa remuneração e estabilidade.

³ Melo (2010) chamou de “mecanismos de flexibilização” as várias possibilidades de adequação da grade horária escolar às necessidades especiais dos jovens atletas de futebol, como: remarcação de provas e avaliações; permissão para chegar atrasado ou sair mais cedo da escola descumprindo o horário estabelecido para a maioria dos alunos; abono de faltas; até a possibilidade de frequentar as aulas em turnos escolares distintos para satisfazer a rotina de treinamento do jovem atleta.

a dedicação ao esporte é vista como meio de profissionalização imediata e que independe da formação escolar. Com isso, a hipótese que vem sendo trabalhada no projeto mais amplo⁴ no LABEC é a de que as características intrínsecas de cada modalidade esportiva condicionam a formação do projeto individual de carreira do jovem atleta e determinam suas escolhas por uma maior dedicação à escola ou ao esporte.

No estudo em tela, tratarei sobre o processo de profissionalização no turfe e como esses jovens atletas conciliam essa rotina com a vida escolar. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os jovens atletas do turfe organizam o seu tempo diário com as atividades de treinamento e as tarefas escolares, permitindo verificar o quanto eles se dedicam a cada uma dessas duas oportunidades de profissionalização. Orientado pela hipótese geral citada acima, continuarei o texto apresentando o turfe enquanto modalidade esportiva e algumas de suas características, que permitirão aos leitores compreender os objetivos e a hipótese específicos desta pesquisa.

⁴ O projeto de pesquisa mais amplo, ao qual me refiro, intitula-se “Escolarização e formação de jovens atletas” e é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ). O presente estudo sobre os atletas do turfe é parte integrante do projeto supracitado.

1.1 O TURFE COMO MODALIDADE PROFISSIONALIZANTE

“Atenção! Foi dada a largada no *Jockey Club...*”. Com essas palavras se inicia mais uma narração de uma competição turfística. Palavras estas que ecoam por todo o terreno do *Jockey Club*, excitam torcedores com seus bilhetes de apostas e sinalizam o começo da corrida. As passadas largas dos cavalos fazem o chão trepidar e transformam meninos em condutores experientes em busca da vitória. Foi assim, emocionado e privilegiado, que me senti quando assisti pela primeira vez a uma corrida de cavalos. Conduzido pelas dependências do clube pelo administrador da Escola de Profissionais do Turfe⁵, fui reconhecendo os espaços e tendo acesso às instalações até então restritas apenas aos sócios e funcionários da entidade esportiva. Mas apesar do luxo ostentado nas acomodações visitadas por mim, o turfe no Rio de Janeiro não é mais uma modalidade esportiva sedutora e de prestígio como em seu tempo áureo, quando levava milhares de pessoas aos vários hipódromos da cidade e era considerada uma atividade elegante no mercado de entretenimento da cidade. Hoje, as arquibancadas contam, em geral, com a presença de poucos expectadores, na sua maioria homens e com idade avançada.

O turfe teve seu momento de esplendor e popularidade no final do século XIX. Consolidado como uma das atividades de lazer na cidade do Rio de Janeiro, os primeiros hipódromos⁶ foram construídos nas proximidades de onde residiam os membros das elites cariocas e da família real portuguesa (na zona norte da cidade).

O desenvolvimento dos clubes de turfe teria se dado, então, a partir de duas dimensões articuladas: era uma possibilidade de as elites encontrarem meios de distinção e *status*, além das grandes possibilidades de negócio que surgiam ao redor das corridas – diretamente, com os serviços prestados nos hipódromos, dinheiro obtido em apostas, prêmios com cavalos etc.; ou indiretamente, funcionando os hipódromos como locais privilegiados de contatos (MELO, 2001, p. 61).

De fato, os clubes⁷ – esportivos ou não – tornaram-se, na cidade do Rio de Janeiro no século XIX, locais importantes para a articulação de negócios e autoafirmação das elites (Idem). A importância do turfe no Rio de Janeiro foi expressa tanto em algumas peças de teatro⁸ quanto nas páginas dos periódicos da época, conforme destaco a seguir:

Havia um mercado em construção em torno das práticas esportivas, e os jornais lucravam duplamente com isto. Lucravam com a venda de espaço para as propagandas em suas páginas, como também com o aumento das vendagens de

⁵ A Escola de Profissionais do Turfe, à qual dispensarei maior atenção ao longo da dissertação, é o centro de formação de atletas do turfe onde residem os jovens que são foco desta pesquisa.

⁶ Os hipódromos são locais onde acontecem as competições de turfe.

⁷ Os clubes, por definição, são um conjunto de pessoas que se reúnem em espaço definido para atividades de lazer, recreação, jogos, atividades culturais e esportivas, entre outras.

⁸ Segundo Melo (2001), a peça intitulada “Entrei para o *Jockey Club*” era apresentada no teatro da cidade e representava as características de distinção e o *status* dos presentes no cotidiano do turfe, sugerindo uma forte presença desta modalidade esportiva no dia a dia da cidade.

jornais, pois o esporte era um assunto de interesse mobilizando a atenção e a expectativa da população. Desta forma, pode-se perceber que, se a imprensa foi importante para o desenvolvimento do esporte, este também deu sua grande contribuição para a imprensa, sendo até hoje um assunto privilegiado nos jornais e/ou objeto central de periódicos específicos.

[...] Em outro tipo de publicação, o esporte era conteúdo exclusivo, sendo a grande maioria dos periódicos [no Rio de Janeiro do século XIX] dedicados ao turfe [...] (MELO, 2001, p. 190).

A afirmação do turfe como objeto central do cenário esportivo no Rio de Janeiro do século XIX diverge do que pode ser observado no atual panorama deste esporte. A divulgação nos periódicos deu lugar às notícias sobre outros esportes, principalmente o futebol; as corridas, mesmo nos finais de semana, não contam com grande público; a entrada para as corridas é franca; e a presença das elites só é fortemente constatada no Grande Prêmio Brasil de Turfe – a principal competição do turfe nacional. Por outro lado, há um personagem cujas características peculiares não se desfizeram: o jóquei.

O jóquei é o condutor do cavalo nas corridas de turfe. Ainda no século XIX, suas características físicas eram ressaltadas por denotarem possibilidades de sucesso nas corridas de cavalos. Esses atletas deveriam ser baixos em estatura e pesar pouco, pois, caso contrário, poderiam atrapalhar o desempenho do cavalo. Recrutados principalmente nas camadas populares, a figura dos jóqueis no século XIX ocupava um lugar de destaque na sociedade por ficarem em evidência nas competições de que participavam e por receberem quantias altas pelas corridas que venciam. Com isso, ser jóquei representava uma possibilidade de mobilidade econômica já naquela época (MELO, 2001). No entanto, os louros pelas vitórias eram concedidos ao cavalo e a seu proprietário. Era comum nas representações artísticas (pinturas e quadros) o cavalo aparecer de perfil sendo segurado pela rédea por seu proprietário, com o jóquei montado em seu dorso sem ser identificado.

[...] o jóquei parecia ser a parte mais passiva do turfe. Ao contrário do grande público, ele não poderia protestar veementemente. Se assim o fizesse, ou se influenciasse nos resultados em desacordo com os desejos e expectativas de seu patrão, era rapidamente trocado por outro ávido pelas “benesses” oferecidas pelos clubes de corrida (Ibidem, p. 122).

Assim, ainda que gozassem de algum *status* e riqueza em certos momentos, quando estavam em atividade, era muito comum “que muitos jóqueis ficassem pobres depois de encerrarem sua carreira nas corridas de cavalos” (MELO, 2001, p. 122). As citações destacadas indicam características de mercado presentes no mundo do turfe desde o século XIX. A popularidade deste esporte na época, associada à possibilidade de ganhos inimagináveis para um público das camadas populares, apontava para um recrutamento precoce de jovens para atuarem como jóqueis no panorama do turfe. Ainda que as

comparações com as questões atuais deste esporte sejam inadequadas, porque as variáveis dos contextos das épocas⁹ se diferenciam acentuadamente, pode-se sugerir que algumas características de seleção foram mantidas até os dias atuais.

1.1.1 Seleção e oportunidades de renda no turfe

Rodrigo¹⁰ deixou sua cidade de origem, no interior de Sergipe, e chegou ao Rio de Janeiro aos 17 anos em busca de uma vaga na Escola de Profissionais do Turfe do *Jockey Club Brasileiro* (JCB). Para isso, ele teve que se submeter a um processo seletivo que exigia, além das características físicas, um nível mínimo de escolaridade. A seleção de jovens nesta instituição formadora de profissionais para a modalidade esportiva em foco segue alguns critérios pouco flexíveis, a saber: a idade mínima é de 16 anos, o candidato deve pesar até 48kg e sua altura limite é de 1,57m. Com relação ao grau de escolaridade, é necessário ter completado pelo menos a quarta série/quinto ano do ensino fundamental. Com os pré-requisitos para o acesso cumpridos, Rodrigo passou a residir no alojamento do JCB e acordar por volta das 5h30 da manhã para iniciar sua rotina de treinamento. De segunda-feira a sábado, em dias ensolarados ou chuvosos, o jovem atleta vai a campo para treinar (WERNECK, 2007).

A seleção dos jovens para atuarem no mercado profissional das corridas de cavalo acontece de acordo com as vagas existentes no alojamento dos atletas da Escola de Profissionais do Turfe (EPT). Atualmente, as dependências dessa escola comportam 13 atletas simultaneamente. Todos os jovens residentes neste alojamento se encontram em fase de aprendizado para o exercício da profissão de jóquei e devem ser do sexo masculino, excluindo-se, portanto, a possibilidade das meninas aprendizes de joqueta¹¹ (ou alunas) residirem no mesmo espaço físico que os meninos¹². O profissional responsável pela preparação desses jovens para o exercício da profissão é um ex-jóquei. Treinador exigente, é dele a palavra final que define se o aluno está preparado para as corridas ou não. Para atingir o objetivo de se tornar um profissional do turfe¹³, é necessário concluir etapas e requisitos. A

⁹ O salto histórico não permite comparações sobre as características de mercado de trabalho específicas do turfe, uma vez que as leis trabalhistas indicam claras possibilidades para a profissionalização de jovens a partir dos 16 anos. No século XIX, tais leis não eram sequer esboços.

¹⁰ Nome fictício.

¹¹ Joqueta é a denominação feminina para a palavra jóquei.

¹² Neste caso, as meninas que estão em processo de profissionalização no turfe devem se deslocar de seus locais de moradia para o local de treinamento.

¹³ As categorias profissionais do turfe englobam diversas atividades, a saber: treinador, segundo-gerente, cavaleiro, jóquei, jóqueis aprendizes e redeadores. Para fins deste estudo, estou utilizando como parâmetro de referência o profissional do turfe qualificado como jóquei aprendiz. As profissões aqui destacadas têm sua

primeira denominação recebida pelo jovem que pleiteia a profissionalização no turfe é “aluno”. O jovem atleta deve permanecer como tal por cerca de oito meses a um ano e meio, aperfeiçoando as técnicas de montaria específicas para os jóqueis. É possível que este período seja abreviado caso o jovem adquira tais habilidades em um intervalo de tempo menor. Torna-se válido destacar que, enquanto aluno, o jovem neste processo de profissionalização não se enquadra em nenhuma das categorias profissionais do turfe¹⁴.

Após essa primeira fase de aprendizado técnico para esta modalidade esportiva, o jovem deve fazer o requerimento da matrícula para passar de aluno a “jóquei-aprendiz”. Essa condição o permitirá participar das competições oficiais do turfe. Entretanto, o jovem aspirante a este mundo profissional ainda continuará passando por etapas seletivas, e os requisitos para permanecer no campo esportivo crescem em rigor e exigências. São quatro as classificações de jóquei-aprendiz, a saber: aprendiz de quarta categoria, aprendiz de terceira categoria, aprendiz de segunda categoria e aprendiz de primeira categoria. Observemos que as classificações obedecem a uma ordem decrescente até, por fim, alcançar-se o patamar de jóquei profissional. Dos requisitos básicos para a progressão nas categorias supracitadas, o jovem aprendiz do turfe deve se ater ao tempo em cada uma delas e à quantidade de vitórias conquistadas nesses períodos. Explico tal fato em um passo a passo, seguindo a organização do Código Nacional de Corridas: o jóquei-aprendiz de quarta categoria permanecerá como tal desde a sua corrida de estreia até a conquista da sua quinta vitória, condição que lhe permitirá passar à qualidade de jóquei-aprendiz de terceira categoria. O jóquei-aprendiz de quarta categoria poderá perder sua posição caso não atinja o número de cinco vitórias em um período de seis meses.

Ao jóquei-aprendiz de terceira categoria reserva-se o direito de permanecer nela por sete meses. Nesse período, ele terá que aumentar o número de vitórias para 20. Caso não consiga cumprir esta exigência dentro do tempo estimado, o jovem poderá perder sua matrícula de jóquei-aprendiz. Conquistado o objetivo anterior, o jovem passará a jóquei-aprendiz de segunda categoria. O tempo também será determinante na progressão para a próxima categoria, sendo o período de sete meses requisito indispensável para a permanência neste estágio da profissionalização. Por último, o jovem receberá a matrícula de jóquei-aprendiz de primeira categoria, podendo permanecer como tal por quatro meses. Destaco que,

regulamentação garantida pelo Decreto-Lei nº 96.993, de 17 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), e são também orientadas pelo Código Nacional de Corridas.

¹⁴ De acordo com o artigo 66 do Código Nacional de Corridas, “é considerado jóquei-aprendiz quem for como tal matriculado pela Comissão de Corridas” e somente assim passa a ser enquadrado legalmente como um profissional do turfe (BRASIL, 1996a).

nas duas últimas etapas da profissionalização, o atleta poderá perder a sua qualidade de jóquei-aprendiz caso não consiga conquistar um número igual ou superior a 60 vitórias em um período de 18 meses, a ser calculado a partir da sua quinta conquista nas corridas (BRASIL, 1996a).

A permanência como jóquei-aprendiz traz algumas vantagens nas competições turfísticas. O artigo 72 do Código Nacional de Corridas descreve as condições para a inscrição do jóquei-aprendiz nas competições.

Art. 72 – O jóquei-aprendiz terá direito sobre o peso do programa oficial, a uma descarga de 04 (quatro) quilos para os de quarta categoria, 03 (três) para os de terceira, 02 (dois) para os de segunda e 01 (um) para os de primeira, descargas essas que não poderão reduzir o peso a menos de 45 (quarenta e cinco) quilos (BRASIL, 1996a, s/p).

Entendo como vantagem a retirada de peso da sela do cavalo, uma vez que, mais leve, o animal poderá ter um desempenho mais satisfatório no decorrer da corrida. Por outro lado, chamo a atenção para o último adendo do artigo 72 do Código Nacional de Corridas, o qual descreve que, ainda que haja a descarga, o peso final do conjunto (jóquei e sela) não poderá ser inferior a 45kg. O peso do jovem é requisito necessário e indispensável para o acesso e a permanência nas categorias de base do turfe. Se no ingresso na EPT a exigência é pesar até 48kg, a estabilidade do jóquei-aprendiz na instituição é balizada pelo teto de 51kg¹⁵. Este fato está previsto na alínea d) do artigo 69 do Código Nacional de Corridas, a qual esclarece que o jóquei-aprendiz perderá sua condição caso exceda o peso líquido¹⁶ de 51kg. Observemos que essas exigências podem ser refletidas nas práticas cotidianas do atleta que pretende a profissionalização no turfe, que deve se esforçar para a manutenção do peso.

Os critérios e exigências para o acesso e permanência na Escola de Profissionais do Turfe são rígidos e tornam a vida dos jovens pretendentes a esse mercado profissional um compilado de tarefas divididas entre o clube e a escola. Ainda que haja uma árdua rotina diária, os jóqueis-aprendizes têm uma possibilidade de ganhos em prêmios e contratos pouco prováveis para a maioria dos jovens da mesma idade que se dedicam apenas à vida escolar.

Art. 179 – Aos profissionais do turfe serão conferidos pelas Entidades, a título de percentagem 12% (doze por cento) aos treinadores, 10% (dez por cento) aos jóqueis, 2% (dois por cento) aos segundos-gerentes e 2% (dois por cento) aos cavaleiros sobre os prêmios levantados pelos seus cavalos (BRASIL, 1996a, s/p).

¹⁵ Nas condições gerais para o exercício da profissão, o jóquei-aprendiz está submetido às regras comuns a que os jóqueis profissionais também estão. Assim, quanto à pesagem, o artigo 63 do Código Nacional de Corridas estabelece que, em caso de haver uma tabela de peso mínimo, nenhum jóquei ou aprendiz poderá montar ou firmar compromisso com uma pesagem inferior à prevista na tabela.

¹⁶ A descrição de peso líquido para o jóquei-aprendiz se encontra no parágrafo 1º, do artigo 63 do Código Nacional de Corridas. Neste caso, o parágrafo 1º do artigo 63 descreve que “O peso líquido de um jóquei é definido como o peso do jóquei trajado com calção de montaria, blusa e botas” (BRASIL, 1996a, s/p).

O artigo 179 do Código Nacional de Corridas prevê uma premiação igual a 10% do valor do prêmio destinado aos proprietários dos cavalos para os jóqueis profissionais – e, neste caso, também é válida para os jóqueis-aprendizes – que alcancem da primeira à quinta colocação¹⁷ nas corridas (BRASIL, 1988). Fazendo uma consulta ao programa de corridas¹⁸ do dia 19 de novembro de 2012 (RAIA LEVE, 2012), observei que a premiação no primeiro páreo ia de R\$225,00, para o proprietário do cavalo classificado em quinto lugar, a R\$4.500,00, para o proprietário do cavalo campeão. Com isso, em caso de vitória neste páreo o jóquei-aprendiz embolsará R\$450,00. À primeira vista, essa vitória pode não representar um ganho tão expressivo. Todavia, em um único final de semana de corridas, um jóquei-aprendiz tem a possibilidade de correr até 40 páreos. Além disso, o atleta recebe R\$40,00 por cada páreo que disputa, quando classificado da sexta à última colocação. Assim, no final de um ano hípico¹⁹ o jóquei-aprendiz poderá obter ganhos muito altos. Por exemplo, as estatísticas da temporada 2011/2012 mostraram o quanto pode chegar a renda de um jóquei em apenas um ano. O líder do *ranking* estatístico, recém-promovido a jóquei profissional, conquistou 244 vitórias e 675 colocações²⁰ em 1.176 montarias. Este profissional movimentou, no período de 1º de julho de 2011 a 30 de junho de 2012, um montante igual a R\$2.378.796,92 em prêmios. Deste valor, conforme estabelecido no Código Nacional de Corridas, o jóquei acumulou R\$237.879,69 em sua conta bancária. O jóquei-aprendiz mais bem posicionado na estatística do mesmo ano hípico venceu 133 páreos e conseguiu 389 colocações em 743 corridas disputadas. Desta forma, o movimento financeiro que este jóquei-aprendiz gerou foi igual a R\$1.091.087,80, o que lhe garantiu uma renda de R\$109.108,78.

Por outro lado, o jóquei profissional com pior desempenho na temporada 2011/2012 obteve duas vitórias e 15 colocações em 40 corridas disputadas, somando um total de R\$15.920,10 em premiações. Deste total, apenas R\$1.592,01 foi para sua conta. Do mesmo modo, o jóquei-aprendiz que teve um aproveitamento inferior aos demais colegas de categoria também venceu duas vezes e conseguiu chegar 18 vezes entre os cinco primeiros colocados. Com isso, o giro de capital movido pela sua participação alcançou um montante igual a R\$26.897,75, sendo R\$2.689,78 direcionados para sua conta. Percebe-se que as oportunidades de ganhos financeiros dependem da participação direta do atleta nas corridas de cavalo.

¹⁷ De acordo com o artigo 46 do Decreto-Lei nº 96.993, de 17 de outubro de 1988, será concedida premiação da primeira à quinta colocação nos páreos do turfê.

¹⁸ O programa de corridas é o coletivo de páreos estimados para uma etapa de competições.

¹⁹ O ano hípico compreende o período de 1º de julho do ano corrente a 30 de junho do ano seguinte, segundo o Código Nacional de Corridas.

²⁰ Essas colocações representam todos os páreos em que o jóquei ficou entre a segunda e a quinta colocação.

Quanto mais se monta nas competições, maiores são as oportunidades de vitórias e colocações, conseqüentemente as possibilidades de gerar receita também aumentam.

As cifras geradas no mercado do turfe podem ser bastante atraentes para os jovens inseridos neste processo de profissionalização. E o gerenciamento desses ganhos por parte do *Jockey Club* merece uma atenção especial. Todo o dinheiro recebido pelo jóquei-aprendiz é distribuído em duas contas bancárias: a primeira é uma conta poupança na qual são depositados 70% dos ganhos acumulados pelo atleta. Essa conta é administrada de forma conjunta com o responsável pela Escola de Profissionais do Turfe, sendo que o jóquei-aprendiz somente terá acesso pleno a esse dinheiro acumulado quando passar à condição de jóquei profissional. Porém, é comum o jovem atleta solicitar autorização do administrador da EPT para retirar uma quantia qualquer, a fim de auxiliar sua família na compra de algum bem, conforme explicado a seguir: “Outro dia, um deles pediu para comprar uma geladeira, porque a família não tinha. Aí a gente libera” – disse o administrador da EPT (WERNECK, 2007). Destaco que a permissão para o saque de qualquer valor da conta poupança só é concedida caso o administrador da EPT verifique uma necessidade imprescindível que justifique o gasto. A segunda conta, onde ficam depositados 30% de todos os ganhos do atleta, é de onde o jovem retira dinheiro para seus gastos pessoais no dia a dia. Deve ficar claro que o JCB não paga nenhum pró-labore aos atletas por participarem desse processo de formação; os rendimentos desses atletas estão vinculados ao sucesso nas corridas. A estratégia do JCB na formação de jóqueis para a continuidade da atividade do turfe é investir no fornecimento de alimentação, alojamento, nutricionista e despesas médicas. Observe-se que a procura dos jovens por esse esporte é relativamente baixa e tem pouca concorrência quando comparada a outros esportes mais profissionalizados e popularizados. Um bom contraponto é o caso do futebol, no qual clubes e instituições privadas são voltados para a formação de atletas em larga escala.

As oportunidades de geração de renda imediata e a possibilidade de mudar a condição social de suas famílias sem dúvida podem influenciar as escolhas e a decisão dos jovens atletas do turfe entre seguir as vias escolares ou esportivas. A iniciação neste esporte é feita em uma fase da vida em que a escola deveria, segundo os ideais normativos e culturais, estar no cerne do projeto de carreira de qualquer jovem. O problema desta pesquisa encontra-se justamente no ponto em que o jovem decide dividir a sua rotina diária entre duas atividades que exigem tempo e dedicação. O turfe é um esporte que possui critérios para permanência bastante rigorosos, cobrando disciplina e exigindo o cumprimento de determinados requisitos por parte do jovem que decide pela carreira. Por outro lado, a escola para ser vivida com

perspectivas de sucesso também requisita ou deve requisitar dedicação. Entretanto, o ambiente escolar pode parecer desinteressante para uma parcela de jovens que abandonam a escola; o currículo escolar é carregado de disciplinas que não atendem às necessidades do aluno trabalhador; e o excesso de funções e objetivos exigidos da escola pelas leis nacionais acaba por tornar tais objetivos quase inatingíveis. Em seguida, continuarei apresentando os objetivos, hipótese e questões sobre esta pesquisa.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O cenário apresentado neste trabalho mostrou até então que a profissionalização no turfe pode gerar oportunidades e benefícios muito atraentes para uns poucos jovens que têm acesso a este mercado. Em outro prisma, os estudos na área da educação e da educação física não vêm encarando a profissionalização no esporte e a figura do jovem atleta como um personagem com necessidades semelhantes às do jovem trabalhador. A relevância desta pesquisa se expõe, principalmente, quando desvendo e encaro o jovem atleta do turfe como um trabalhador sujeito a todas as querelas de um mercado de trabalho específico e com tantos requisitos a serem cumpridos.

Assim, informo os objetivos desta pesquisa a seguir:

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os jovens atletas do turfe organizam o seu tempo diário entre as atividades de treinamento e as tarefas escolares, permitindo verificar o quanto eles se dedicam a cada uma dessas duas oportunidades de profissionalização.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo são:

- Entender e descrever como os jovens atletas do turfe formataram seu projeto individual de carreira.
- Desvendar como as oportunidades escolares, esportivas e os desejos individuais influenciaram nas escolhas do jovem atleta do turfe.
- Analisar como as escolhas e o projeto individual de carreira do jovem atleta têm impactado na sua rotina pessoal e escolar.

1.3 HIPÓTESE E QUESTÕES

A partir das reflexões feitas sobre as características de seleção e possibilidades de geração de renda para os atletas do turfe e da retomada da hipótese geral²¹ trabalhada no Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo (LABEC) pudemos elaborar a seguinte hipótese, a ser testada especificamente neste estudo: as escolhas do jovem atleta do turfe estão orientadas para as possibilidades de ganhos financeiros imediatos, o que faz com que foque seu projeto individual de carreira na profissionalização por vias do esporte em tela. Dessa forma, as questões que norteiam esta pesquisa são:

- Como os jovens atletas em processo de profissionalização no turfe formataram seus projetos individuais de carreira?
- Como os jovens em questão atuaram diante das oportunidades educacionais e esportivas e realizaram as suas escolhas?
- Quais as consequências dessas decisões tomadas durante esse processo de profissionalização no turfe?

²¹ A hipótese geral do LABEC é a de que as características intrínsecas de cada modalidade esportiva condicionam a formação do projeto individual de carreira do jovem atleta e determinam suas escolhas por uma maior dedicação à escola ou ao esporte (conforme escrito no segundo parágrafo da introdução).

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2. APRESENTAÇÃO

O capítulo anterior abordou o problema a ser trabalhado no contexto do presente estudo. Neste segundo capítulo, iniciarei a apresentação de dois conceitos que pretendo explicar: projeto individual e escolha racional. A natureza desses conceitos permeará toda a análise dos dados e eles serão fundamentais para a compreensão de como os objetivos da pesquisa e suas questões foram respondidos. A seção sobre projeto individual dará ênfase aos trabalhos de Gilberto Velho e como o conceito foi elaborado de acordo com os autores que o influenciaram. Na segunda parte deste capítulo, escreverei sobre a escolha racional, tomando como base as construções teóricas de Jon Elster. Travarei um diálogo, também, entre as ideias de Elster e as de outros ícones que trataram sobre o tema, como Raymond Boudon, por exemplo.

As questões metodológicas que envolvem a pesquisa serão anunciadas nas seções do presente capítulo à medida que os conceitos forem apresentados. Nesse prisma, mostrarei, igualmente, como eles foram operacionalizados e tratados na perspectiva de elucidação dos dados que compõem meu problema de pesquisa. Assim, os instrumentos de coleta de dados e a delimitação do objeto da pesquisa, bem como os procedimentos éticos, serão descritos após a explanação sobre os conceitos presentes no referencial teórico-metodológico.

2.1 PROJETO INDIVIDUAL: CONCEITOS E OPERAÇÕES

A ideia de projeto, baseando-me na literatura de Gilberto Velho (1997, 2003, 2010), congrega uma série de valores da antropologia urbana. Para entendermos a forma como este autor referencia o conceito de projeto individual, faz-se necessário compreendermos de qual perspectiva este termo está sendo visualizado e empregado por ele. Formular um projeto pressupõe uma antecipação do que se pretende alcançar dentro de um tempo e espaço²² específicos, tramar objetivos e tomar decisões compondo um conjunto de ações, muitas vezes conscientes²³ e individuais. A hipótese desta corrente de pensamento é de que projetos, expectativas e campos de possibilidades estão presentes onde as pessoas se concebem como indivíduos²⁴. É no espaço urbano e das instituições que o compõem que se concentram os alicerces das estruturas individualizantes do tipo de pesquisa empreendido por Velho e que aqui se produziu.

Para pensarmos a formulação de projetos individuais, devemos explicar em quais contextos esses planos estão sendo elaborados. Com isso, a sociedade entra com o seu papel modulador de desejos e expectativas, na medida em que se apresentam suas características. Os estudos clássicos da antropologia buscavam entender relações sociais dentro de grupos externos, distintos e exóticos frente à realidade do pesquisador. Fazer da antropologia uma ciência para compreender os problemas urbanos – não tão externos, distintos ou exóticos para o pesquisador – implica também em se manter uma coerência com o referencial teórico-metodológico da antropologia clássica, além de adaptar-se ao novo nicho de investigação (MAGNANI, 2003; VELHO, 2010). Não pretendo fazer uma revisão detalhada dos objetos de pesquisa da antropologia clássica ou dos seus contextos sociais, menos ainda explicitar a conversão desses conceitos para a antropologia urbana. O intento é mostrar as características que compõem esse espaço social onde as dinâmicas interpessoais fomentam os projetos individuais. Velho (2003) disse que

[...] Nas sociedades complexas moderno-contemporâneas [...] existe uma tendência de constituição de identidades a partir de um jogo intenso e dinâmico de papéis sociais, que associam-se a experiências e a níveis de realidade diversificados, quando não conflituosos e contraditórios (p. 8).

²² O espaço pode ser entendido como o meio em que o indivíduo vive, seu *habitat*.

²³ “[...] A racionalidade de um projeto é relativa desde que se alimenta de determinadas experiências culturais. Sua maior ou menor eficácia está, basicamente, circunscrita a determinado quadro sócio-histórico” (VELHO, 1997, p. 30).

²⁴ Na base de um projeto individual, o sujeito agente neste processo não é um indivíduo biológico, membro de uma espécie. A noção de indivíduo, cunhada nas bases das ciências humanas, vincula-se intimamente a uma construção de um ser em um espaço sociocultural específico.

No destaque anterior, temos uma breve noção de como os indivíduos podem elaborar suas metas e estratégias de ação a partir de uma interação ativa com outrem, influenciados por um local específico, determinado, como seu *habitat*. Assim, podemos relacionar tais construções à diversidade de possibilidades vigentes em um tipo de sociedade denominada “complexa”, que teve seu início, quase que concomitantemente, com o advento das grandes cidades (VELHO, 2010). Na conferência clássica *A metrópole e a vida mental*²⁵, Simmel (1973) sugeriu que o espaço urbano nas metrópoles produz uma gama exagerada de estímulos ao indivíduo. Refletindo sobre o tema, a quantidade de estímulos gerados pelo novo modo de vida metropolitano corresponde às novas possibilidades de interações entre grupos que antes pouco se aproximavam devido às barreiras geográficas, étnicas, sociais etc. Essa metrópole é composta por uma diversidade de tipos de indivíduos com crenças, desejos, hábitos e outros valores distintos que interagem entre si. Ao mesmo tempo em que permite a influência mútua entre essas pessoas, por outro lado, a metrópole faz emergir a necessidade de o indivíduo reconhecer-se e distinguir-se como tal, preservando sua autonomia diante das exigências da vida metropolitana. Assim, de acordo com Simmel (1973), os agravantes da vida moderna metropolitana ocorrem justamente por causa dessa busca incessante pela autopreservação da individualidade.

Simmel (1973) preocupou-se em tentar entender o comportamento e as atitudes dos indivíduos diante desse cenário social metropolitano. O enorme cabedal de excitações divergentes, ao qual estão expostos os indivíduos, estimula-os de maneira intensa a ponto de produzir neles reações de indiferença diante de fenômenos sociais. A tais reações deu-se o nome de atitude *blasé*²⁶. “A atitude *blasé* resulta, em primeiro lugar, dos estímulos contrastantes que, em rápidas mudanças e compressão concentrada, são impostos aos nervos. [...] Uma vida em perseguição desregrada ao prazer torna uma pessoa *blasé* [...]” (Idem, p. 15). Seguindo esta linha de raciocínio, essa busca incessante pela satisfação pessoal²⁷ é subproduto do que foi chamado de autopreservação do indivíduo. Justifica-se este fato porque, à época (1902)²⁸, as influências do século XIX²⁹, da revolução industrial e da especialização no modo de produção operário fizeram do homem um ser em busca da distinção e da individualidade. A divisão do trabalho e a racionalização dos comportamentos

²⁵ “A metrópole e a vida mental” foi escrito em 1902 por Georg Simmel, traduzido por Sérgio Marques dos Reis e publicado no livro de Otávio Guilherme Velho, *O fenômeno urbano*, em 1973.

²⁶ Em suma, a atitude *blasé* consiste em uma diminuição tênue do poder de diferenciação (SIMMEL, 1973).

²⁷ Essa busca pela satisfação pessoal pode ser entendida como as estratégias elaboradas pelos indivíduos para procurar obter mobilidade social e econômica através do trabalho.

²⁸ Neste caso, estou fazendo referência à época em que a conferência de Georg Simmel foi proferida.

²⁹ Apesar de a Revolução Industrial ter se iniciado no século XVIII, foi no século seguinte que esse processo se intensificou.

orientada pela economia monetária³⁰ fizeram da especialização um fator de distinção. Com isso, especializar-se era distinguir-se³¹, ser indispensável. Ter uma atitude *blasé* era ser indiferente àquilo que não lhe era pertinente e nem à sua especialidade. Esse comportamento humano, para Simmel (1973), tinha solo fértil nas metrópoles, uma vez que

As grandes cidades, principais sedes de intercâmbio monetário, acentuam a capacidade que as coisas têm de poderem ser adquiridas muito mais notavelmente do que as localidades menores. É por isso que as grandes cidades também constituem a localização (genuína) da atitude *blasé*. Com a atitude *blasé* a concentração de homens e coisas estimula o sistema nervoso do indivíduo até seu mais alto ponto de realização, de modo que ele atinge seu ápice (p. 16).

A interação do indivíduo com a sociedade na metrópole de Simmel (1973) construía-se a partir do conflito constante entre a tentativa de salvaguardar a individualidade e distinção do ser único diante do modo de vida e comportamentos humanos padronizados pelas rígidas regras das instituições sociais. Nessa arena, a sociedade e suas instituições, com a especialização no modo de trabalho operário do indivíduo, faz florescer a cultura objetiva³² e restringe o desenvolvimento da cultura subjetiva³³. Em antagonismo, a ação individual faz com que a mesma superatividade nervosa causada pelos exagerados estímulos da metrópole (e sua consequência – a atitude *blasé*) traga à tona certa desvalorização da cultura objetiva. E, como efeito perverso da ação individual, a indiferença frente a todo o mundo objetivo “[...] arrasta a personalidade da própria pessoa para uma sensação de igual inutilidade” (Idem, p. 16). Desta forma, como em um movimento cíclico e de autopreservação, o indivíduo reserva-se o direito de se sentir avesso às instâncias sociais e/ou a outros indivíduos que nada dizem a respeito de sua funcionalidade.

Essa atitude mental dos metropolitanos um para o outro, podemos chamar, a partir de um ponto de vista formal, de reserva: Se houvesse, em resposta aos contínuos contatos externos com inúmeras pessoas, tantas reações interiores quanto as da cidade pequena, onde se conhece quase todo mundo que se encontra e onde se tem uma relação positiva com quase todos, a pessoa ficaria completamente atomizada internamente e chegaria a um estado psíquico inimaginável. [...] O aspecto interior dessa reserva exterior é não apenas a indiferença, mas, mais frequentemente do que nos damos conta, é uma leve aversão, uma estranheza e repulsão mútuas, que

³⁰ Pode-se entender o que Simmel (1973) comenta sobre racionalização dos comportamentos a partir da seguinte afirmação: “A pessoa intelectualmente sofisticada é indiferente a toda a individualidade genuína, porque dela resultam relacionamentos e reações que não podem ser exauridos com operações lógicas. Da mesma maneira, a individualidade dos fenômenos não é comensurável como princípio pecuniário. O dinheiro se refere unicamente ao que é comum a tudo: ele pergunta pelo valor de troca, reduz toda qualidade e individualidade à questão: quanto?” (p. 13).

³¹ A divisão do trabalho assume uma posição dialógica: ao mesmo tempo em que exige uma especialização e, conseqüentemente, um esvaziamento e desequilíbrio “dos vários aspectos de sua personalidade [do indivíduo]”, resulta na percepção e expressão da individualidade daquele ser especializado (VIANNA, 1999, p. 111).

³² Cultura objetiva seria um tipo específico de conceitos e valores associados aos objetos, coisas e/ou instituições que faz com que os indivíduos pensem e ajam de maneira comum e associada ao processo ou meios de produção e deixem de conhecer a essência funcional daquele tipo de produção.

³³ Ao contrário da cultura objetiva, a cultura subjetiva se relaciona às questões individuais e associadas ao saber humano sobre as formas e funções da produção.

redundarão em ódio e luta no momento de um contato mais próximo, ainda que este tenha sido provocado (SIMMEL, 1973, p. 17).

A percepção de Simmel (1973) sobre essa aversão dos indivíduos para com seus pares não é unânime e nem é unilateral da parte dele. Vianna (1999) faz um contraponto a esse respeito a partir da análise do *Livro do desassossego*, de Fernando Pessoa. Nesta obra, o indivíduo consegue estabelecer relações com os outros sem que se atinja um estado psíquico “inimaginável” ou que se tenha atitudes *blasés* ou de reserva. Na verdade, o ser único estabelece relações intensas emocionalmente, que são ao mesmo tempo temporárias. Vianna (1999) descreve, portanto, que “Fernando Pessoa coloca em cena um outro tipo de indivíduo, que pode reagir intensamente a vários estímulos ao mesmo tempo, aceitando o desafio da metrópole e propondo um atalho para o desenvolvimento de novas “culturas subjetivas” (VIANNA, 1999, p. 112). Neste caso, as experiências junto a seus semelhantes despertaria no indivíduo uma espécie de sentimento afetuoso e mútuo, o qual o autor chamou de “ternura”. Bem diferente da aversão da atitude de reserva ou da indiferença do ser *blasé*, a ternura permite articulações entre os desejos e expectativas individuais. Essa contraposição julgo importante para entendermos, posteriormente, a metamorfose dos projetos individuais, ainda que me pareçam plausíveis também os argumentos de Georg Simmel sobre atitudes reservadas e indiferentes em relação aos estímulos da metrópole.

Os comportamentos de repulsão humana³⁴ são relacionados ao que os indivíduos interpretam como impertinentes a suas funções, expectativas e desejos. Assim, Simmel (1973) não descarta as possibilidades de formação de associações e grupos, desde que os indivíduos tenham interesses compartilhados. Vejamos:

A primeira fase das formações sociais encontradas nas estruturas sociais históricas bem como contemporâneas é a seguinte: um círculo relativamente pequeno firmemente fechado contra círculos vizinhos, estranhos ou sob qualquer forma antagonísticas. Entretanto, esse círculo é cerradamente coerente e só permite a seus individuais um campo estreito para o desenvolvimento de qualidades próprias e movimentos livres, responsáveis. [...] A autopreservação de associações muito jovens requer o estabelecimento de limites estritos e uma unidade centrípeta. Portanto, não podem permitir a liberdade individual e desenvolvimento interior e exterior próprios (SIMMEL, 1973, p. 18).

Entender as formações de grupos em uma sociedade complexa é revelar as possibilidades de conformação da autopreservação da individualidade e identidade de grupo. Em primeira instância, a diversidade cultural presente neste tipo de sociedade pode fazer com que os grupos fortaleçam seus laços de origem, conservando seus hábitos e costumes, como no caso dos imigrantes. *A posteriori*, as inter-relações com os nativos e o crescimento desse

³⁴ Atitude *blasé* e de reserva.

grupo tendem a distanciar os hábitos dos herdeiros daqueles costumes dos membros da primeira geração³⁵. No estudo realizado por William Foote Whyte, entre os anos 1936 e 1940, um brevíssimo relato ratifica a afirmação anterior. Embora não tenha sido foco da pesquisa, o autor precisou explicar como se configurou a comunidade de Corneville, nos Estados Unidos da América. Segundo ele, a chegada de imigrantes italianos àquela comunidade teve início na década de 1860, quando estes ocuparam um espaço antes tomado por uma maioria de irlandeses. Já em 1915, com o advento de novas ondas migratórias, quase não havia mais irlandeses em Corneville, que passou a ser ocupada predominantemente por italianos. “Os imigrantes italianos trouxeram consigo não apenas sua língua e seus costumes, mas também uma grande parcela de seus conterrâneos. Os imigrantes atraíram parentes e amigos” (WHYTE, 2005, p. 21).

A partir de então, era possível retratar Corneville segundo a origem geográfica dos seus moradores. Imigrantes vindos de uma mesma região na Itália se estabeleceram em um mesmo conglomerado. A primeira geração de imigrantes organizou a sociedade de Corneville, em primeiro plano, de acordo com os laços consanguíneos. E, em segundo plano, pactuada com os indivíduos da mesma região em que residiam no país de origem. Essa configuração permitiu estreitar as relações e estabelecer uma “[...] rede intrincada de obrigações recíprocas” (WHYTE, 2005, p. 21). Era comum, por exemplo, que uma família com dificuldades fosse amparada pelos seus conterrâneos e, ao se reestabelecer, retribuísse a cordialidade a seus vizinhos. A preservação do idioma e de alguns hábitos, bem como a solidariedade com seus pares, evidencia uma tentativa de sobrevivência em um *habitat* novo e desconhecido. Reunir-se em grupos em que os hábitos e costumes são semelhantes pode representar uma tentativa de adaptação menos dolorosa e contrastante com o modo de vida original. Mas as dificuldades de adequação e articulação com os costumes locais ainda assim se fizeram presentes no cotidiano desses imigrantes.

Não diferente do modelo anterior, Velho (2003), no livro *Projeto e metamorfose*, apresentou parte de sua pesquisa realizada durante os anos em que passou no Departamento de Antropologia da Universidade do Texas como “*special student*”. Em narrativa parecida com a de Foote Whyte, o autor mostrou como imigrantes portugueses tentavam se adaptar ao novo ambiente social da cidade de Boston e adjacências. De acordo com os detalhes

³⁵ “[...] À medida que o grupo cresce, [...] a unidade direta, interna, do grupo se afrouxa e a rigidez da demarcação original contra os outros é amaciada através das relações e conexões mútuas. Ao mesmo tempo, o indivíduo ganha liberdade de movimento muito para além da primeira delimitação ciumenta. O indivíduo também adquire uma individualidade específica para a qual a divisão de trabalho no grupo aumentado dá tanto ocasião quanto necessidade” (SIMMEL, 1973, p. 18).

fornecidos no texto, “[...] os problemas de adaptação das pessoas adultas eram notórios. Enquanto os homens trabalhavam em serviços pesados, comumente mais de doze horas por dia, a maioria das mulheres ficava restrita às suas famílias” (Idem, p. 34). As consequências não poderiam ser menos impactantes: havia uma incidência grande de relatos de homens mortos ou incapacitados devido à grande carga de trabalho, assim como de mulheres com distúrbios mentais causados pela rotina entediante do isolamento na sua residência.

Por outro lado, as duas pesquisas (VELHO, 2003; WHYTE, 2005) mostraram como os descendentes destes imigrantes se distanciavam das características e dos costumes do grupo original à medida que interagiam com a população nativa e buscavam assumir um *status* ou identidade local. Os dois relatos similares aqui apresentados revelaram os percalços encarados para a adaptação de grupos oriundos de pequenas cidades não só à cultura de outro país, como também ao novo modo de vida metropolitano. Embora as pesquisas não tenham ocorrido na mesma época, nem em uma mesma localidade, ficou claro que as características das grandes cidades ou sociedades complexas se preservam e, de certa forma, condicionam grupos estranhos àquela realidade a adotarem comportamentos análogos para a preservação de sua identidade e individualidade a partir de seus respectivos grupos.

Outra característica comum a todas as sociedades é a presença de normas reguladoras que podem ser estabelecidas de duas maneiras, a saber: regras legais, constituídas através de leis, e regras consensuais, as quais são firmadas por meio de interações e “acordos” entre grupos e/ou indivíduos. A definição geral de “regra” exprime uma intenção de padronização de comportamentos ou atitudes dentro de um contexto específico, seja ele social ou não. Todavia, as sociedades complexas moderno-contemporâneas são compostas por indivíduos tão distintos que, nelas, a tentativa de imposição de regras pode não ser bem aceita pelas pessoas (BECKER, 2008). Neste caso, a imposição de uma regra depende de um conjunto de ações individuais ou de grupos interessados que levarão à punição do indivíduo que infringir a norma estabelecida. Podemos entender como ocorre a consignação de uma regra a partir das seguintes etapas:

[...] Primeiro, a imposição de uma regra é um empreendimento. Alguém [...] deve tomar a iniciativa de punir o culpado. Segundo, a imposição ocorre quando aqueles que querem a regra imposta levam a infração à atenção do público; [...] Em outras palavras, a imposição ocorre quando alguém delata. Terceiro, pessoas deduram, tornando a imposição necessária, quando vêem alguma vantagem nisso. O interesse pessoal as estimula a tomar a iniciativa. Finalmente, o tipo de interesse pessoal que leva à imposição varia com a complexidade da situação em que a imposição tem lugar (BECKER, 2008, p. 129).

A citação anterior manifesta as etapas necessárias para que uma regra seja aceita e imposta pelas sociedades. Assim, podemos tomar como exemplo de aplicabilidade dessas

fases o relato de Malinowski (*apud* BECKER, 2008), que descreveu um evento ocorrido nas Ilhas de Trobriand, onde dois membros de uma mesma tribo cometeram “incesto clânico”. Este tipo de ocorrência era considerado ilegal pelas normas tribais daquela região. Porém, os infratores passariam despercebidos se ninguém lançasse luz sobre o caso. Na narrativa em tela, um indivíduo de outra tribo, que tinha um conflito de interesses com a relação incestuosa, denunciou-a, tornando-a pública e passível de punição. A resultante desta sucessão de fatos foi o suicídio do homem envolvido no incesto. Observemos que a punição do indivíduo infrator – neste caso, autopunição – só ocorreu porque houve uma delação e publicidade sobre o caso. Com isso, podemos identificar a eficácia sobre a regra quando há 1) alguém disposto a delatar os infratores – no exemplo, este foi o papel do membro da outra tribo; 2) publicidade sobre o caso – a denúncia; e 3) vantagem para o delator – neste caso, quem denunciou tinha a intenção de relacionar-se com a mulher envolvida no incesto.

É verdade que a situação usada como exemplo aconteceu em uma sociedade relativamente simples e que o indivíduo suicida reconheceu-se como um transgressor da regra imposta quando sua infração se tornou explícita ao público. Em outro contexto, “em situações estruturadas mais complexas, há maior possibilidade de interpretações divergentes da situação e possíveis conflitos com relação à imposição de regras” (BECKER, 2008, p. 131). Há, portanto, situações em que a transgressão à regra pode não ser considerada, quando o infrator e quem deveria aplicar a punição têm interesses comuns e se beneficiam de tal ato. Por exemplo, Becker (2008) fez referência a diversas pesquisas que mostraram como empregados de indústrias infringiam determinadas normas e nem por isso eram castigados. Observou-se um caso em que um empregado montou uma oficina em sua residência com materiais furtados da fábrica onde trabalhava. Embora houvesse evidências sobre furtos ocorridos nessa indústria, os gerentes não tornaram o caso público acusando o(s) indivíduo(s). O fato não foi ignorado por completo, mas também não foram tomadas medidas para responsabilizar o(s) infrator(es). Neste caso, haveria explicações e motivações para ambas as ações individuais (o empregado que furta e o gerente que não pune): para o empregado, o furto de materiais funcionava como uma espécie de compensação por serviços prestados e mal remunerados; e para a gerência, ainda que condenasse oficialmente o furto, entendia-o como um sistema de recompensa, legalmente inexistente, perante os esforços e as contribuições “extraordinárias” do empregado para o funcionamento da instituição (Idem).

Entendamos que os exemplos utilizados mostraram duas situações distintas quanto ao valor das regras impostas. Em ambos os casos havia normas reguladoras de um comportamento esperado. No entanto, no caso do ilhéu de Trobriand o cumprimento da regra

só foi observado quando a transgressão tornou-se um caso público, inclusive para outras tribos da região. O próprio Becker (2008) questionou a execução da regra se os habitantes das Ilhas de Trobriand não tivessem tomado conhecimento da infração cometida. Sem isso, a violação não seria punida, e passaria apenas pelo constrangimento de comentários pouco virtuosos sobre o caso entre os próprios membros do clã. Por outro lado, na situação envolvendo o empregado que furta materiais da indústria e seus gerentes, observa-se uma acomodação das duas partes. Se a ação do empregado gerasse um prejuízo imediato à produção industrial, talvez isso forçaria uma denúncia e, conseqüentemente, a aplicação da regra e repreensão ao infrator.

Retomo e chamo a atenção para a característica, apresentada em primeiro plano, de uma sociedade complexa, a saber: a diversidade de indivíduos com costumes, expectativas, desejos e interesses ora convergentes, ora contraditórios. A dificuldade de imposição de uma regra reside justamente no fato de ter que convencer esses indivíduos de que tal norma é compatível e necessária para os seus interesses. E, ainda que haja um sucesso na consignação da regra, é necessário que as pessoas tenham a intenção de que ela seja cumprida. Caso contrário, poderá haver transgressões e o conluio entre os parceiros fará com que não haja punição à infração cometida. Invertendo essa lógica para o ponto de vista individual, existe também a necessidade de o indivíduo se reconhecer como parte dessa estrutura reguladora. Desta forma, tende-se a minimizar os desvios de comportamento. Assim, qualquer infração às regras poderá ser encarada como um desvio, e à pessoa desviante se lançará um olhar diferente daquele destinado ao indivíduo seguidor das normas. Para Becker (2008), a explicação seria a seguinte:

Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como um *outsider*.

Mas a pessoa assim rotulada pode ter uma opinião diferente sobre a questão. Pode não aceitar a regra pela qual está sendo julgada e pode não encarar aqueles que a julgam competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo. Por conseguinte, emerge um segundo significado do termo: aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes são *outsiders* (p. 15).

A palavra *outsider* significa aquele que se desloca (ou se desvia) de um modelo essencialmente construído. As regras sociais, por exemplo, são impostas na tentativa de se estabelecer minimamente um padrão de comportamento para os indivíduos e de se manter uma ordem social. Para Becker (2008), a condição do indivíduo *outsider* não se situa nos seus

atos transgressores de regras, mas, sim, na interação entre a pessoa que comete essas ações e as reações que estas provocam nos outros agentes da sociedade. É preciso destacar que existe uma hierarquização nas sociedades, que dita quem elabora as regras que devem ser cumpridas pelas pessoas. Todavia, devemos entender também que os indivíduos são atores (aqueles que atuam, agem), têm interesses e vontades próprias. Tais características individuais podem ou não convergir com os padrões impostos pelas regras. O indivíduo pode cometer uma violação a uma regra social e não ser encarado como um ser desviante se a sociedade não considerar essa transgressão como um desvio. É, portanto, um *outsider* aquele que se desvirtua desses modelos socialmente construídos e é visto como desviante pelo corpo social.

Em uma sociedade complexa, são muitos os grupos que podem ser considerados *outsiders*, uma vez que há uma diversidade de comportamentos e atitudes contraditórias em relação ao que é socialmente esperado. E, além disso, a própria sociedade cria um rótulo sobre esses grupos desviantes. Segundo Goffman (2012), a estigmatização desses grupos divergentes por parte da sociedade ocorre porque

Elas [as pessoas estigmatizadas] são percebidas como incapazes de usar as oportunidades disponíveis para o progresso nos vários caminhos aprovados pela sociedade; mostram um desrespeito evidente por seus superiores [quem elabora as regras, por exemplo]; falta-lhes moralidade; elas representam defeitos nos esquemas motivacionais da sociedade (p. 155).

A própria descrição do autor citado acima mostra como os indivíduos estigmatizados são percebidos pela sociedade. São pessoas que não são consideradas dignas de gozar dos papéis sociais que aquele grupo social de *status* se dispõe a oferecer. São indivíduos marginalizados. Isso os caracterizaria como os verdadeiros *outsiders* – pessoas que assumem comportamentos fora dos padrões sociais e que são vistas como violadoras desses modelos socialmente construídos.

Às grandes cidades atribui-se também outra característica fundamental, a saber: “[...] na cidade, todos os tipos de trabalho tendem a se tornar uma profissão, quer dizer, a ser extremamente organizados, a incluir posições socialmente definidas, a ter regras de conduta que regulam o trabalho nessa ocupação” (BECKER³⁶, 1996, p. 180). Esse atributo aumenta o campo de possibilidades dos indivíduos nas suas expectativas de profissionalização, já que eles têm que desempenhar uma função profissional dentro dessa sociedade³⁷. A sociedade complexa e as relações nela construídas classificam e estigmatizam o indivíduo. A pessoa vê-

³⁶ Palavras de Howard Becker citando uma das afirmações de Robert E. Park, a qual, segundo ele, teria grande potencial para ser um problema de investigação.

³⁷ Muitas vezes, atribui-se ao indivíduo que não possui emprego, que não desempenha nenhum outro papel dentro da sociedade e que nem procura um meio para desenvolver essa característica o estigma de “desocupado” ou “vadio”.

se em um emaranhado de estímulos ora contraditórios, ora convergentes; reage a eles com indiferença, aversão ou ternura; cumpre ou não as regras estabelecidas; e, ainda assim, tem a necessidade de conviver e preservar a identidade de um grupo sem se desvincular dos seus desejos e expectativas individuais. É nesse *habitat*, com características intrincadas e com campos de possibilidades bastante extensos, que os projetos de vida dos indivíduos são elaborados.

2.1.1 Caminhos metodológicos: formação do projeto individual

As características de uma sociedade complexa possibilitam que sejam nela edificadas categorias sociais identificáveis e que assumem certa regularidade no tempo histórico³⁸. Na perspectiva de Gilberto Velho, uma sociedade complexa é aquela em que a divisão social do trabalho e a distribuição de renda admitem essa função de permitir a criação de tais categorias sociais (VELHO, 1997). Complementando, os apontamentos feitos sobre a heterogeneidade de grupos sociais presentes neste tipo de sociedade comungam com a visão do autor sobre o que é uma sociedade complexa. Neste sentido, a coexistência “harmoniosa” ou “contraditória” de uma diversificada e intrincada rede de relações sociais expõe os limites que classificam a sociedade.

A descrição da complexidade de uma sociedade metropolitana permitiu-me expor as possibilidades que o indivíduo tem para a formação e articulação dos seus desejos e expectativas com o que a sociedade tem a oferecer. Em parte, a pressão exercida pelas regras sociais torna o indivíduo subjugado e relegado a uma posição de relativa insignificância. Por outro lado, a reação individual subverte essa lógica social na medida em que ele se torna indispensável para o funcionamento da sociedade. A relação dialógica entre indivíduo e sociedade, embora seja por vezes contraditória e conflituosa, admite um grau de simbiose. É nessa afinidade simbiótica – em que ambas as partes gozam de benefícios – que o espaço sociocultural extremamente diversificado de uma sociedade metropolitana amplia também o campo de possibilidades dos indivíduos. Vamos entender como campo de possibilidades as oportunidades de arranjos e formações de redes sociais nas quais se permite o encontro de indivíduos com concepções e experiências (ou condições) sociais e culturais diferentes.

Observemos que todos os indivíduos têm em seu *habitat* um campo de possibilidades, devido a sua vinculação e identificação com um grupo³⁹. Todavia, as suas oportunidades, *a priori*, poderão ser restringidas ou alargadas, variando com a amplitude da rede social que seu

³⁸ Gilberto Velho classifica tais categorias como classes sociais, estratos, castas etc.

³⁹ Podemos identificar esse primeiro grupo ao qual o indivíduo está vinculado como sua família.

grupo foi capaz de estabelecer. O contato entre grupos com diferentes origens sociais, culturais, étnicas/raciais etc. é facilitado pelo modo de vida metropolitano. Diariamente, milhares de pessoas circulam em espaços na cidade que compartilham o trajeto de todos os tipos de indivíduos. Porém, a possibilidade de frequentar o mesmo espaço físico não garante que essas pessoas terão algum relacionamento. Além disso, é necessário que o indivíduo aceite o desafio que a metrópole proporciona, quando ela o expõe a variados e incessantes estímulos, e crie relações com outros indivíduos. Desta forma, o ser único aumentará a probabilidade de ampliar e/ou modificar o seu campo de possibilidades.

Entender o campo de possibilidades do indivíduo é conhecer sua rede social, as influências que ela pode ter sobre algumas instituições sociais, e o grau de afinidade entre o indivíduo e essa rede. No grupo de portugueses estudado por Gilberto Velho, por exemplo, a condição das mulheres mais velhas era bem restrita (VELHO, 2003). O fato de elas ficarem isoladas no círculo de imigrantes, mantendo pouco ou nenhum contato com a população local, limitava o seu campo de possibilidades. As poucas oportunidades de ocupação de um cargo de trabalho que elas poderiam ter estavam circunscritas às necessidades daquele grupo de imigrantes. Os obstáculos que aprisionam o indivíduo em uma sociedade podem não ser apenas geográficos, mas também relativos à sua classe social, suas características raciais e étnicas, seu gênero etc. Velho (1997) sublinha que

[...] o contato com outros grupos e círculos pode afetar vigorosamente a visão de mundo e estilo de vida de indivíduos situados em uma classe socioeconômica particular, estabelecendo diferenças internas. A interação com redes de relações mais amplas e diversificadas afeta o desempenho dos papéis sociais (p. 20).

A interação entre o indivíduo e os diversos grupos presentes em uma sociedade complexa cria e modifica o seu campo de possibilidades. Este cenário é onde as oportunidades são apresentadas ao indivíduo. Um campo de possibilidades, geralmente, indica um conjunto de oportunidades que serão analisadas e selecionadas pelo sujeito. E é a possibilidade de escolha que caracteriza a formação de um projeto individual. Embora a relação entre indivíduo e sociedade ponha à prova as possibilidades de racionalização do projeto individual, não se pode esperar que uma pessoa escolha determinada função se esta sequer foi experimentada ou é conhecida por ela ou sua rede social. Um leitor desatento poderia dizer que o campo de possibilidades é elaborado pelas características impostas pela sociedade, condicionando a formação deste projeto. Sendo assim, o indivíduo não teria possibilidade de escolhas, respondendo e sendo orientado apenas pelas necessidades da sociedade. De fato, não se pode pensar em um projeto de vida desenraizado do seu contexto social. Porém, é a reação do indivíduo às imposições e aos estímulos gerados pela sociedade que possibilitará a

formação do seu projeto. Cabe lembrar que o indivíduo pode reagir negativamente a esses estímulos. Ele pode ser indiferente ou ter aversão às propostas e necessidades da sociedade. Mas ele poderá, também, desenvolver laços afetivos positivos que redundarão nas suas oportunidades reais a partir da estrutura de oportunidades que se apresentam.

O conceito de projeto individual emerge da condição de o indivíduo efetuar suas escolhas dentro do seu campo de possibilidades. Neste sentido, projetar é antecipar uma situação idealizada e possível, elaborando objetivos e estratégias de ação que condizem com a finalidade proposta no seu projeto. O indivíduo não nasce com um projeto de vida estruturado por si. Porém, as oportunidades surgem com o advento e a possibilidade de vinculação dele nos diversos grupos sociais presentes na sociedade. É necessário que sua rede social lhe permita o surgimento de uma oportunidade que seja convergente com o seu objetivo. Imaginemos que um indivíduo tenha posto como meta de carreira se tornar um advogado. Na sociedade brasileira, por exemplo, ele deverá passar por algumas etapas até que consiga culminar no seu objetivo: primeiro, terá que concluir o ensino básico; depois, deverá fazer um vestibular e ser aprovado em uma faculdade de Direito; após alguns anos precisará concluí-la e, por fim, terá que se submeter e ser aprovado no Exame Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Mas, antes de tudo, deve ser esclarecido que neste caso específico a carreira de advogado é bem qualificada na sociedade brasileira, reconhecida por todos ou pela maioria. Assim, vamos observar que o grupo ao qual esse indivíduo pertence e que lhe possibilitou enquadrar essa profissão no seu campo de possibilidades e, conseqüentemente, encarar essa escolha como legítima é a sociedade na qual está inserido. Portanto, a partir do momento em que ele traçou seu objetivo, o conjunto de estratégias de ação já estava estabelecido, uma vez que a legislação brasileira e as regras da OAB regulamentam a profissão pretendida e impõem o cumprimento de todos os pré-requisitos para que se consiga a autorização para advogar. Vejamos, portanto, que “a construção da identidade e a elaboração de projetos individuais são feitas dentro de um contexto em que diferentes “mundos” ou esferas da vida social se interpenetram, se misturam e muitas vezes entram em conflito” (VELHO, 1997, p. 36).

Poder-se-ia mencionar que cada uma das fases encaradas pelo personagem do exemplo citado requereria uma estratégia específica. E, claro, caberia ao indivíduo elaborá-las. Além disso, as oportunidades e as escolhas estariam presentes a todo momento: onde estudar? Priorizar isso ou aquilo? É necessário fazer um curso preparatório para o vestibular? E para o exame da OAB? Essas questões seriam importantes e, talvez, decisivas para se entender como o projeto do personagem em tela foi elaborado e se o seu objetivo foi atingido. Essas

perguntas permitem respostas muito amplas; poderíamos ficar pensando em diversas possibilidades de como o indivíduo alcançou seu objetivo de vida ou, ao contrário, como ele fracassou. Porém, creio que não há necessidade de ficarmos fantasiando uma situação. Ao contrário, o que devemos questionar é se as oportunidades e os campos de possibilidades são iguais para todos. Certamente que não. Embora todos os brasileiros possam desejar exercer a profissão de advogado, nem todos terão a oportunidade de estudar nas melhores escolas, fazer cursos preparatórios para o vestibular ou exame da OAB, obter as credenciais educacionais necessárias etc. Além disso, ainda que sejam essas ações planejadas, o projeto de vida pode ser atravessado por outros interesses ou necessidades individuais.

De qualquer forma, o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como de temas, prioridades e paradigmas culturais existentes. Em qualquer cultura há um repertório limitado de preocupações e problemas centrais ou dominantes. (VELHO, 1997, p. 29)

Para se compreender a formação de um projeto individual, deve-se, portanto, buscar entender em que contexto sociocultural o indivíduo detentor do projeto vive, qual o seu campo de possibilidades, e como as oportunidades lhe foram apresentadas. Assim, a partir desses dados, podemos tentar reconstruir esse projeto. É importante dizer que o projeto individual deve ser verbalizado. Somente desta forma se tem a condição da sua existência. Logo, para se identificar a formulação de um projeto individual, o primeiro passo deve ser perguntar à própria pessoa quais são suas estratégias de ação para atingir um determinado objetivo. O projeto em si é caracterizado por objetivos e um conjunto de atos organizados e que tenha uma dimensão comunicável. O método pode não ser plenamente eficiente. Pode haver uma pequena distância entre aquilo que é observado ou dito em um discurso e o que se passa no imaginário do indivíduo. Mas é através da fala da pessoa que os indicadores da formulação do projeto surgirão (VELHO, 1997, 2003).

Entretanto, os projetos podem assumir diferentes conformações de acordo com as relações que os indivíduos travam ao longo da vida. O trânsito constante de indivíduos no cenário metropolitano pode contribuir para mudanças de estratégias e objetivos de vida. Se desenhássemos a sociedade do Rio de Janeiro e depois circulássemos grupos com características sociais e culturais semelhantes, isolando-os, poderíamos identificar fronteiras bem demarcadas nesta ilustração. Seriam barreiras construídas socialmente através das diferenças socioeconômicas, étnicas/raciais, religiosas etc., as quais certamente têm impacto na formação dos projetos individuais. Porém, as margens que dividiriam esses grupos se localizariam apenas no papel. A sociedade complexa metropolitana permite que esses grupos

criem inter-relações. São diferentes grupos que compartilham a mesma religião; distintos grupos socioeconômicos que frequentam o mesmo estádio de futebol; diferentes concepções de vida que circulam e interagem em uma mesma região geográfica. Isso permite que indivíduos com origens completamente diferentes estabeleçam vínculos, façam parte da mesma rede social e com isso acumulem capital social, no sentido de Bourdieu. Desse modo, gera-se também uma interseção entre os campos de possibilidades e, conseqüentemente, uma probabilidade de articulação entre os projetos individuais. Foi essa possibilidade de articulação e mudança de projetos individuais que Velho (2003) chamou de metamorfose.

Sem dúvida, a noção de metamorfose deve ser usada com o devido cuidado, pois os indivíduos, mesmo nas passagens e trânsito entre domínios e experiências mais diferenciadas, mantêm, em geral, uma identidade vinculada a grupos de referência e implementada através de mecanismos socializadores básicos contrastivos, como família, etnia, região, vizinhança, religião, etc. [...] A metamorfose de que falo possibilita, através do acionamento de códigos, associados a contextos e domínios específicos – portanto, a universos simbólicos diferenciados – que os indivíduos estejam sendo permanentemente reconstruídos (Idem, p. 29).

Para entendermos o processo de metamorfose dos projetos individuais, devemos buscar evidenciar como os indivíduos assumem determinados símbolos distintos do seu grupo identitário original na formulação dos seus objetivos e estratégias de ação. O caminho para se traçar esse modelo é o mesmo observado até então: a verbalização. Tenho que tomar o devido cuidado para não considerar uma mudança geográfica como possibilidade de formação da metamorfose do projeto individual. Os elementos constitutivos da metamorfose residem na assimilação dos símbolos inerentes a outros diferentes grupos socioculturais na formatação do projeto de vida do indivíduo.

Conforme já informado, a tentativa de um estudo antropológico em uma sociedade, nesta em que se preserva predicados relativamente “internos” ao pesquisador, coloca-o em uma teia repleta de armadilhas. O cuidado que devemos tomar na elaboração desse tipo de pesquisa, para não sermos apanhados nessas emboscadas, reside nos critérios estabelecidos para a formulação de categorias de análise dos problemas de investigação. Devemos, então, observar como determinados obstáculos são contornados pelos nativos⁴⁰. Como os problemas são analisados e resolvidos por eles. Este tipo de reserva nos permite um distanciamento das nossas crenças e valores no momento da análise das situações de campo. Assim, uma ocorrência repugnante ou inimaginável para o universo do pesquisador, por exemplo, pode ser relativizada quando analisada sob a ótica do nativo.

⁴⁰ Embora eu possa ser considerado nativo da cidade do Rio de Janeiro, o ser pertencente a essa categoria apresentada é aquele que faz parte do grupo investigado. Logo, eu, como pesquisador, sou membro externo ao universo pesquisado, por exemplo.

2.2 TEORIA DA ESCOLHA RACIONAL: CONCEITOS E OPERAÇÕES

A teoria da escolha racional se baseia na proposição weberiana⁴¹ de que os métodos de análise das ciências sociais e humanas deveriam levar em conta a compreensão das ações individuais para formular significados aos fenômenos sociais. “Isso significa que não se deve explicar os processos sociais mediante a proposição de leis abstratas, mas é preciso penetrar no ponto de vista subjetivo do ator, para ver o mundo como ele ou ela o vê, de modo a compreender suas motivações” (COLLINS, 2009, p. 79). Por outro lado, o método não pode se restringir ao simples fato de compreender a ação individual. Observemos que nos casos em que os atores se situam no mesmo espaço social do pesquisador, toda e qualquer ação promovida por eles será passível de compreensão, uma vez que o próprio observador já pode ter experimentado aquele comportamento⁴². Uma razão aceitável para considerarmos a compreensão como um método frágil para a análise de fenômenos sociais foi apresentada por Boudon (1973). O autor indicou uma pesquisa que buscava apreender a integração de imigrantes poloneses à sociedade francesa. As variáveis que compunham a enquete feita para esse estudo pertenciam às seguintes categorias: manutenção das tradições polonesas pelos imigrantes, vontade de retornar ao país de origem, quantidade de laços afetivos criados na França, entre outras. Baseado no método da compreensão, o pesquisador poderia supor que a conservação das tradições polonesas entre esses imigrantes era inversamente proporcional à sua integração à sociedade francesa. Ainda que essa ideia pudesse ser totalmente aceitável, ela se revelaria equivocada após a análise dos dados daquela pesquisa. Verificou-se justamente o contrário: os imigrantes poloneses com vínculos mais profundos com a sociedade francesa eram os mesmos que mantiveram muitos dos seus costumes, trazidos do país de origem (Idem).

A explicação precisa para a situação abordada acima se consolidou com o surgimento de outras pesquisas que buscaram tratar da condição do imigrante em uma sociedade estrangeira. Tais estudos evidenciaram que os imigrantes se adaptavam com maior facilidade ao novo modo de vida quando mantinham os laços primários com suas tradições e seus conterrâneos igualmente imigrantes. Vimos na seção anterior, por exemplo, que os indivíduos que migraram para uma nova sociedade⁴³ tenderam a se concentrar junto a seus pares de origem no primeiro contato com a nova terra. Por essa razão, não podemos dizer que a

⁴¹ Relativa ao cientista social Max Weber.

⁴² “É verdade que os comportamentos sociais têm frequentemente, para mim, uma significação imediata. [...] A explicação desse comportamento [a mãe que dá uma palmada no filho para repreender uma ação inadequada] é, então, imediata”, por já ter sido agente da mesma ação (BOUDON, 1973, p. 19).

⁴³ Refiro-me aos imigrantes italianos de Corneville mencionados no estudo de Whyte (2005) e aos portugueses em Boston estudados por Velho (2003).

compreensão seja inteiramente descartável como método das ciências sociais, porém, ela por si só não garante que as explicações sejam compatíveis com a realidade. Torna-se necessário ir além. É imperativo entender o conjunto de situações que levaram os indivíduos a tomarem determinadas atitudes e como essas ações individuais contribuíram para uma nova configuração social. Essa iniciativa de interpretação das ações individuais ganhou corpo na sociologia da ação e é desse campo da sociologia que pretendo explicar os conceitos, assim como as estratégias de pesquisa. Devemos entender, em primeiro plano, que essa perspectiva sociológica encara todo fenômeno social como resultado de um conjunto de ações individuais. E o segundo pilar que sustenta essa teoria diz respeito ao papel do pesquisador, o qual deve desempenhar a função de desvendar tal ocorrência social, explicando os motivos e os comportamentos individuais que deram origem ao fato que busca elucidar (BOUDON, 1973, 1995).

Embora possa parecer relativamente simples observar uma ocorrência social, reunir as motivações individuais e explicar este fato atribuindo e articulando seus significados aos comportamentos dos atores não é assim tão simplório. A natureza de um fenômeno social pode ter uma justificativa altamente complexa e sua existência pode não estar atrelada a um único padrão de comportamento dos indivíduos, mas sim a combinações das ações dos vários tipos de atores sociais existentes em uma sociedade. Além disso, pode-se não conseguir os depoimentos necessários para reunir os dados que expliquem tais fenômenos observados⁴⁴. Então, nesta ocasião emerge a dificuldade de se entender um fenômeno social por esse viés metodológico, embora não se possa negar sua eficácia.

Vamos entender que os eventos sociais interessantes à sociologia da ação são produtos de uma interação entre indivíduos dentro de um contexto social. Tais ocorrências funcionariam como um maquinário, do qual se busca explicar os mecanismos internos⁴⁵ de funcionamento. Ademais, a teoria weberiana para essa valorização da ação individual explicando eventos sociais reside na ideia de que “a sociologia [...] só pode ter origem nas ações de um, de alguns ou de muitos indivíduos distintos. É por isso que tem que adotar métodos estritamente individualistas”⁴⁶ (WEBER *apud* BOUDON, 1995, p. 33). Esses

⁴⁴ Neste caso, vamos supor que esses depoimentos sejam imprescindíveis para que expliquemos um fenômeno social, dado que a ação é um ato deliberado em que o indivíduo reúne evidências para tomar a melhor decisão (ELSTER, 1994).

⁴⁵ As ações e interações individuais.

⁴⁶ A noção de individualidade pode assumir significados distintos, variando com as visões sobre ela lançadas: sob uma perspectiva moral, individualidade significa reconhecer o indivíduo como base para todos os valores morais; na sociologia, uma sociedade individualista é aquela em que a autonomia do indivíduo é tida como alicerce central; e, por fim, no sentido metodológico, a noção de individualidade “[...] implica apenas que, para explicar um fenômeno social, é necessário descobrir suas causas individuais, ou seja, compreender as razões que

“métodos estritamente individualistas” podem ser chamados também de individualismo metodológico. Ainda assim, torna-se necessário esclarecer que no individualismo metodológico o indivíduo não está alheio à sociedade. Ao contrário, ele foi socializado e participa ativamente dela interagindo com outros atores sociais e produzindo os eventos que serão objetos de pesquisa dos sociólogos. Deste modo, como visto na seção anterior deste capítulo, o indivíduo tem sua autonomia de ação ao mesmo tempo em que interatua com as estruturas e as regras sociais.

Portanto, esclareço que o individualismo metodológico não deixa de reconhecer que indivíduos que compartilham características semelhantes, como forma de seu processo de socialização, podem ser agrupados em uma categoria específica. Assim, espera-se que os indivíduos deste grupo tenham comportamentos e ações similares quando submetidos ao mesmo estímulo ou situados em um mesmo evento. Com isso, pode-se considerar, em alguns casos, uma instituição coletiva como um indivíduo. Com essas propriedades até então apresentadas, podemos verificar que o primeiro princípio para análise dos dados na sociologia da ação consiste em analisar o indivíduo a partir de suas concepções e valores de sociedade. Uma armadilha comumente eficiente nessa perspectiva sociológica parte da ideia de explicar os fenômenos sociais e indicar categorias e interpretações através da ótica do observador. Pensemos que neste tipo de trabalho é preciso haver um grau de empatia significativo. Não podemos nos dar ao luxo de atribuir significados nossos a uma ocorrência ou a ações de outrem sem que compartilhem de suas características intrínsecas ou dos processos de construção daquele tipo individual.

É preciso insistir numa consequência dessas dificuldades: quando observamos um comportamento que parece estranho e estamos pouco familiarizados com o contexto em que surge, inclinamo-nos a consignar essa impossibilidade de nos colocarmos no lugar de outrem e a interpretar, de uma forma ou de outra, esse comportamento como irracional, isto é, como desprovido de razões. [...] Eis por que muitas análises apelam para noções como “alienação”, “masoquismo”, ou defendam que um ator “interiorizou” valores perante os quais se dobra de modo compulsivo para explicar comportamentos à primeira vista incompreensíveis. [...] Muitas vezes, porém, não fazem mais que traduzir a incapacidade sentida pelo observador de se colocar na posição daquele cujo comportamento observa, ou sua preocupação de conferir às suas prenoções um aspecto objetivo (BOUDON, 1995, p. 37).

A citação anterior revela como pode ser frustrante uma análise mal realizada em decorrência da falta de empatia⁴⁷ do pesquisador. Embora a hipótese geral que rege a sociologia da ação afirme que todo comportamento individual, inicialmente, é cognoscível,

levam os atores sociais a fazer o que fazem ou a acreditarem naquilo em que acreditam” (BOUDON, 1995, p. 33).

⁴⁷ Vamos entender empatia como a capacidade de colocar-se no lugar do outro. Compreender o seu subjetivo para explicar suas ações.

não é pressuposto que o pesquisador terá o privilégio imediato de obter as motivações que levaram o ator social a adotar determinada conduta⁴⁸. A função do pesquisador, portanto, será investigar e cruzar as informações adquiridas que o levarão à reconstituição de todo o processo que culminou no comportamento do indivíduo. Ainda assim, isso não será suficiente se a investigação feita não levar em consideração os aspectos sob os quais o ator social foi socializado e o significado que ele atribui àquela ação individual.

Para o sociólogo, compreender o comportamento de um ator equivale, portanto, a maior parte das vezes, a compreender as razões ou as razões válidas do mesmo. [...] É neste sentido, e apenas neste sentido, que se pode afirmar que a sociologia, ou pelo menos a sociologia da ação, tende a subscrever o postulado da racionalidade do ator social. Isto não significa que considere o homem como racional, uma vez que não é do homem que trata, mas do ator social. Dito de outro modo, o postulado da racionalidade é um princípio metodológico e não uma afirmação ontológica. Além disso, esta noção de racionalidade é mais abrangente do que a da filosofia ou da economia clássicas. Com intuito de esclarecer as ideias, digamos que a sociologia trata um comportamento como racional sempre que este esteja em condições de fornecer uma explicação que possa ser enunciada do seguinte modo: “O fato do ator X ter se comportado de maneira Y é compreensível. Com efeito, na situação que era a sua, tinha razões válidas para fazer Y” (BOUDON, 1995, p. 41).

A sociologia da ação parte, então, da ideia de que as ações individuais possuem uma racionalidade⁴⁹, a qual deve ser conceituada de uma forma geral para fins de sua compreensão. O primeiro tipo de racionalidade teria um significado mais restrito e se relacionaria a ações orientadas por um objetivo determinado. Assim, toda e qualquer ação do indivíduo racional teria uma finalidade preestabelecida. Boudon (1995) exemplifica que ele mesmo olha para ambos os lados quando sua intenção é atravessar uma rua. É óbvio que essa ação está relacionada a uma meta determinada, afinal, como ele mesmo colocou, não é sua intenção ser atropelado⁵⁰. Porém, essa definição é limitada na medida em que se poderia classificar como irracional a maior parte dos comportamentos humanos, uma vez que da ação resultante nem sempre se pode extrair o objetivo preestabelecido. Em uma explicação mais ampla, advinda da perspectiva popperiana⁵¹, a toda ação alicerçada em razões dar-se-ia um caráter racional. O risco de se assumir essa explicação reside justamente na possibilidade de se considerar racionais comportamentos extremistas, radicais, providos pelo fanatismo etc. O

⁴⁸ Obviamente, neste caso, estamos falando de comportamentos mais complexos do que o ato de dar uma palmada em uma criança, como citado no exemplo de Raymond Boudon.

⁴⁹ “Um outro objeto de querela consiste em se perguntar se o fato de que o homem é capaz de desejos, projetos, antecipações, esperas, cálculos, não impõe à sociologia método específico. Entretanto, o que interessa o sociólogo é, por prisma ascendente, a determinação ou, para usar um termo mais neutro, as condições sociais do desejo, da antecipação ou do cálculo e, por um prisma oposto, as consequências sociais desses elementos subjetivos” (BOUDON, 1973, p. 23).

⁵⁰ O objetivo final desta ação pode ser extraído do próprio ato individual: quando o autor declara que não deseja sofrer um acidente quando atravessa uma rua e por isso olha para a direita e para a esquerda, implicitamente, ele deixa evidente que sua meta é chegar ao outro lado da rua em plenas condições de segurança e manutenção da sua integridade física.

⁵¹ Relativa a Karl Popper.

terceiro tipo de racionalidade – um modelo intermediário – relaciona-se à possibilidade de justificar o comportamento adotado pelo indivíduo em uma sentença⁵². O autor afirma que é neste último tipo de racionalidade que se sustentam os sociólogos clássicos da sociologia da ação. Também é possível estabelecer limites ao modelo intermediário de racionalidade, na medida em que se pode compor um conjunto de tipos de racionalidade diferentes.

Outra explicação possível para a sociologia da ação baseia-se na proposição de Jon Elster. Até o presente momento, utilizei inadvertidamente palavras como fenômeno, fato ou eventos sociais para classificar o mesmo objeto da sociologia. Porém, Elster (1994) forçou-me a diferenciá-los e classificá-los adequadamente. Logo, fenômeno social é uma categoria mais ampla que aglutina os outros dois termos. O fato social é a resultante seccional verificada a partir de uma série de eventos. Enfim, “[...] nas ciências sociais, os eventos elementares são ações humanas individuais, incluindo atos mentais tais como formação de crença” (Idem, p. 17). Essa classificação é importante, pois para explicar um fenômeno social, na perspectiva da sociologia da ação, é necessário abrir sua “caixa preta”, a fim de revelar o fato social que foi resultado de um conjunto de eventos.

Retomemos a noção da ação individual como centro dos eventos sociais. Para formular explicações sobre a decorrência dessas ações será necessário elaborar critérios, que se assentarão em duas bases: 1) as forças sociais confrontadas pelo indivíduo (econômica, física, legislação etc.) e 2) a seleção executada pelo ator social. Os mecanismos sociais desempenham um papel coercitivo ou estimulante sobre o indivíduo, e a partir da reação desse sujeito sobre essas coerções ou estímulos se evidenciará o seu conjunto de oportunidades. Esses dispositivos sociais são classificações como idade, gênero, *status* social, classe social e outras tantas variáveis, que, de certa forma, poderão fornecer maior ou menor probabilidade de o indivíduo obter um leque mais amplo de oportunidades. Há de se levar em consideração, ainda, que o conjunto de oportunidades poderá abranger campos mais vastos para alguns e mais moderados para outros. Além disso, a crença que o indivíduo terá sobre a probabilidade de alcançar uma oportunidade X de fato certamente alterará a dimensão desse campo para mais ou para menos. Por outro lado, a ação será justificada quando o pesquisador reconhecer a função dessas forças sociais sobre o conjunto de oportunidades do indivíduo, reconstituindo-o⁵³ e revelando a escolha que o indivíduo fez dentro desse grupo. Então, as principais

⁵² Esta sentença, Boudon (1995) definiu como uma maneira “semântica” de explicar o conceito da racionalidade.

⁵³ Reconstruir o conjunto de oportunidades que o indivíduo possui pode representar um trabalho de pesquisa deveras trabalhoso. Podemos pensar em um campo de oportunidades sistêmico, outro por classe social, outro por território, outro de natureza subjetiva, e assim sucessivamente. E cada uma dessas possibilidades de se pensar um

engrenagens participativas nessa explicação seriam a escolha racional e as normas sociais (ELSTER, 1994).

Neste caso, o desafio do pesquisador habita na intenção de explicar mecanismos extrínsecos – condicionados às coerções e aos estímulos da sociedade –, ao mesmo tempo em que são intrínsecos – desejos, preferências – ao sujeito da pesquisa. A ação individual ocorrerá quando o indivíduo contrabalançar desejos e oportunidades e deste ato obtiver uma resultante. Assim, em teoria, seria mais fácil identificar os fatores extrínsecos motivadores de uma ação, pois eles são geralmente observáveis. Ao contrário, a dificuldade de se evidenciar os elementos intrínsecos está relacionada ao fato de que eles se situam na esfera psicológica do indivíduo. Desta forma, cria-se o risco de uma má incorporação dessa abordagem metodológica, uma vez que as pessoas possuem desejos distintos. Algumas interpretações científicas consideraram que os atores sociais teriam os mesmos desejos e por isso mesmo eles seriam irrelevantes, porque, assim, suas escolhas dependeriam somente das verdadeiras oportunidades que teriam⁵⁴. Em contrapartida, nas ciências sociais leva-se em consideração que os indivíduos têm tanto desejos quanto oportunidades diferentes (ELSTER, 1994).

[...] Há algo de incongruente em explicar uma ação em termos de oportunidades e desejos. As oportunidades são objetivas, externas a uma pessoa. Os desejos são subjetivos e internos. [...] O que explica a ação são os desejos da pessoa juntamente com suas crenças a respeito das oportunidades. Como as crenças podem ser equivocadas, a distinção não é trivial. A pessoa pode deixar de perceber certas oportunidades e por isso não escolher o melhor meio disponível de realizar o seu desejo. Inversamente, se acreditar que certas opções não exequíveis sejam exequíveis, a ação pode ter resultados desastrosos (ELSTER, 1994, p. 37).

A teoria da escolha racional consiste em acreditar que os indivíduos pesam oportunidades e desejos, selecionando aquilo que, em tese, terá melhor impacto na conquista do seu objetivo final. É compreensível que os indivíduos tendam a escolher as opções que resultariam no melhor efeito possível para si e/ou para o grupo do qual fazem parte. Mas vamos lembrar que a compreensão não consiste em um fator metodológico confiável. As escolhas podem gerar resultados inesperados e perversos. Ainda que se espere um resultado positivo de uma escolha e que isto seja um fenômeno social plausível, devemos reconhecer que mesmo uma ação racional pode ter consequências não previstas (ELSTER, 1994).

Para pensarmos nos efeitos perversos de uma ação racional, vejamos o seguinte exemplo: em uma festa no jardim, um grupo de indivíduos reuniu-se para comemorar o

campo de oportunidades garantiria uma pesquisa específica, diante das diferentes literaturas pertinentes a cada tema e das também distintas abordagens metodológicas.

⁵⁴ “Ainda uma outra razão pela qual as oportunidades poderiam parecer mais fundamentais que os desejos tem a ver com a possibilidade de influenciar o comportamento. Comumente é mais fácil mudar as circunstâncias e oportunidades das pessoas do que mudar suas opiniões” (ELSTER, 1994, p. 32).

aniversário de um deles. O cenário foi arrumado de modo que houvesse uma mesa central repleta de copos, talheres, pratos, papéis, embrulhos e todos os elementos possíveis de se observar em uma festa de aniversário. O quintal onde a festa ocorreu tinha um canteiro de flores arranjado cuidadosamente. No decorrer dessa festa, um vendaval espalhou todos aqueles elementos festivos pelo quintal, inclusive no jardim florido, tornando necessário, então, limpar toda aquela bagunça. Podemos pensar em algumas possibilidades. Existe uma razão válida para que os indivíduos queiram executar a limpeza do local, afinal, os papéis, copos, talheres e demais elementos não estavam no chão quando chegaram à festa. Assim, se apenas um indivíduo realizar a limpeza, caso ninguém mais esteja disposto a fazer tal tarefa, o tempo estimado para este trabalho será longo. Todavia, eles estavam entre amigos e decidiram todos juntos limpar o quintal da festa. O resultado foi catastrófico para o jardim. Todos aqueles pés pisoteando as flores, na tarefa de recolher os guardanapos, enfeites, copos e demais quinquilharias, devastaram aquele espaço. Observemos que, ainda que se tenha tido uma intenção altruísta – contribuir para a limpeza do quintal –, houve uma consequência que não tinha sido prevista pelos atores envolvidos naquela ação. Não podemos, no entanto, dizer que a escolha desses indivíduos foi irracional. Apenas seria admissível explicar que o desfecho perverso daquela ação não estava presente no conjunto de evidências reunido por aquele grupo. O desejo de contribuir para aquela ação pode ter sido mais incisivo para os indivíduos do que a previsão das consequências. Embora o quintal tenha ficado limpo, no local onde havia o jardim florido, antes arrumado com tanta perspicácia, agora jazia um canteiro de flores maltrapilhas.

Outro exemplo dado por Elster é o caso do médico que toma decisões precoces para elaborar um diagnóstico de um paciente. O tratamento selecionado pode não resultar na cura do enfermo, porque as evidências reunidas não foram suficientes para estabelecer uma relação conclusiva. Por outro lado, o excesso de exames solicitados a um paciente e a demora em se formar seu quadro clínico podem resultar em morte por falta de uma intervenção médica⁵⁵. Esses exemplos mostram resultados de escolhas racionais que não atingiram seu melhor efeito, pelo contrário. O fato que deve ser extraído desses casos é que há um cálculo racional

⁵⁵ Nesses exemplos na medicina, o cálculo que o primeiro médico fez foi baseado em poucas evidências para determinar com precisão o diagnóstico. Assim, ele optou por um tratamento que, na sua concepção, seria efetivo. Todavia, ele não reuniu um conjunto extenso de evidências para tomar determinada decisão e o tratamento indicado poderia não ter a eficácia esperada. No segundo exemplo, o outro médico teria pecado pelo excesso. Ele tinha a intenção de reunir evidências suficientes para planejar a intervenção. O que foi posto é que o preciosismo teria feito com que ele solicitasse mais e mais exames. Apesar do excesso de evidências, isso foi insuficiente para salvar a vida do paciente, uma vez que houve uma demora na tomada de decisão. Esses são exemplos hipotéticos, porém passíveis de acontecer.

que deve ser levado em consideração pelo pesquisador para determinar a racionalidade em uma ação (ELSTER, 1994).

É necessário que o pesquisador colha evidências suficientes para explicar como o indivíduo realizou todo esse cálculo racional antes de executar uma ação, resultando em um fato social. E, através deste, mensurar se as consequências geradas faziam parte da intenção do indivíduo. As possibilidades de explicação de um fenômeno social podem variar. Boudon (1995) enumerou pelo menos cinco estilos e a cada um deles propôs um princípio da racionalidade, a saber⁵⁶:

[...] A propósito do primeiro caso [1 ... Y correspondia aos seus interesses (ou às preferências) de X], pode-se falar de racionalidade utilitária. Pode-se considerar que o segundo [2 ... Y constituía o melhor meio de X atingir o objetivo a que se havia proposto] fornece uma definição implícita da noção de racionalidade teleológica [...]. O terceiro [3 ... Y decorria do princípio normativo Z; X acreditava em Z, e tinha razões válidas para tal], por seu turno, define implicitamente a racionalidade axiológica [...]. Quanto ao quarto [4 ... X sempre tinha feito Y e não tinha qualquer razão para questionar essa prática], pode-se falar de racionalidade tradicional. Este caso sugere que, dentre as ações inspiradas pela tradição, algumas podem ser consideradas racionais. É o caso daquelas às quais é possível associar uma explicação aceitável do tipo “X tinha razões válidas para fazer Y, porque sempre o fizera e não tinha qualquer razão para questionar essa prática”. Outras, ao contrário, são irracionais: é o caso daquelas ações em relação às quais se dirá que “X não tinha razões para fazer Y, mas a tradição exigia que...”. Quanto ao quinto caso [5 ... Y decorria da teoria Z e tinha razões válidas para tal etc.], define implicitamente aquilo que propomos designar por racionalidade cognitiva (p. 44).

Algumas dessas explicações sobre a racionalização do comportamento do ator social estão associadas às três possibilidades de conceituação geral da racionalidade já apresentadas⁵⁷. Podemos fazer uma breve análise caso a caso. No primeiro, nota-se que o indivíduo está se orientando a partir dos seus desejos e preferências, talvez atribuindo-lhes maior valor do que a suas oportunidades. No segundo item, poder-se-ia chegar a essa explicação sociológica no caso do indivíduo ter reunido todas as informações possíveis para tomar a melhor decisão, ter a melhor escolha. A racionalidade teleológica pressupõe a formação de esquemas com evidências sobre uma determinada situação e uma ação deliberadamente intencional, prevendo o melhor resultado possível para aquela escolha. O terceiro caso diz respeito à racionalidade axiológica, ou seja, o indivíduo age seguindo um padrão de comportamento moralmente estabelecido nas esferas sociais, como princípios

⁵⁶ Para toda sentença explicativa há uma frase que a antecede: “X tinha razões válidas para fazer Y, porque...” (BOUDON, 1995, p. 44). Observemos que nesta frase e naquelas que completaram o raciocínio do autor – vistas na citação no texto –, a letra X representa o indivíduo que toma a decisão de fazer Y (ação), que se baseia em uma explicação ou norma chamada de Z.

⁵⁷ Retomando o conceito de racionalidade: em um dado momento do texto apresentei que a racionalidade pode ser vista em um sentido mais restrito, quando se tem ações vinculadas a objetivos estabelecidos previamente; em um sentido mais amplo, quando às ações se atribui algum tipo de razão; e em um sentido intermediário, quando se pode lançar luz sobre a ação a partir de uma sentença “X tinha razões válidas para realizar Y, porque...”.

religiosos, por exemplo. O quarto caso já foi devidamente explicado por Boudon (1995), mas podemos destacar o valor da tradição na ação. O indivíduo nunca fora questionado por agir de determinada maneira, portanto, sempre agirá assim quando submetido àquele estímulo ou a excitações análogas. Por fim, a quinta sentença reflete a racionalidade cognitiva ou subjetiva, a qual vou explicar um pouco melhor em seguida.

A racionalidade subjetiva caracteriza-se por considerar os eventos sociais como resultado da interação entre o indivíduo e a sociedade. Deste modo, não se extingue a autonomia do indivíduo na produção dos eventos sociais. Ao contrário, tomam-se seus comportamentos como formas estabelecidas e flexíveis que se assimilam às variações dos valores coercitivos da sociedade, sejam morais, éticos, religiosos, econômicos etc. Como já mencionado, a sociologia da ação não trata o indivíduo como um vivente em um vácuo social.

A noção de racionalidade cognitiva [ou subjetiva] permite, portanto, completar a tipologia de Weber num ponto essencial. Com efeito, os exemplos que acabamos de apresentar caracterizam-se todos eles pelo fato de o comportamento em análise poder ser explicado por um enunciado do tipo: “X tinha razões válidas para fazer Y, porque Y decorria da teoria Z; esta teoria é sem dúvida suscetível de crítica, mas X tinha razões válidas para acreditar nela” (BOUDON, 1995, p. 48).

A racionalidade subjetiva é uma crítica à escolha ótima. Não espera que o ator social tenha todas as evidências e informações necessárias para criar um modelo no qual possa traçar suas estratégias e escolhas baseadas puramente em consequências excelentes para si ou para o grupo. Vimos exemplos de como a melhor das intenções pode resultar em um efeito inesperado. Também não se espera que haja uma escolha em um campo vazio de opções. É inviável, quiçá impossível. Por essa razão, a racionalidade subjetiva vem lançar luz sobre como as oportunidades são criadas a partir de situações normativas ou coercitivas dentro da sociedade e interpretadas pelo indivíduo, que avaliará sua probabilidade e viabilidade. Assim, como em Elster (1994), os indivíduos são levados a tomar decisões dentro de um conjunto de oportunidades advindo das condições em que se situam na sociedade. Ao mesmo tempo, suas preferências ou desejos são considerados, sendo que esses fatores intrínsecos podem influenciar a percepção sobre o conjunto de oportunidades possíveis a eles.

2.2.1 As desigualdades das oportunidades educacionais

A intenção nesta breve seção não é fazer um detalhamento histórico dos estudos que compuseram o campo sociológico das desigualdades de oportunidades. Além disso, reconstruir o conjunto de oportunidades de qualquer indivíduo requer uma análise multidimensional de alta complexidade e, para tal, não tenho as ferramentas fundamentais. Neste ponto, o objetivo é mostrar que o conjunto de oportunidades – condicionadas pelos

fatores extrínsecos – pode se apresentar mais restrito a alguns indivíduos do que a outros. Assim, as escolhas estariam igualmente dependentes do volume de oportunidades que se mostraram aos atores sociais e dos fatores intrínsecos aos indivíduos, os quais foram apresentados anteriormente.

Boudon (1981) mencionou que a sociologia contemporânea persiste em averiguar as desigualdades de oportunidades pelas vias do ensino, assim como a probabilidade de mobilidade social. Segundo o autor, a mobilidade social (ou a imobilidade) estabeleceu laços estreitos com as desigualdades de oportunidades no ensino. Embora o surgimento das sociedades industriais pudesse levar a crer que o indivíduo teria maior probabilidade de mobilidade social, além de um campo crescente no conjunto de oportunidades, não foi isso que as pesquisas verificaram. Da mesma maneira, as desigualdades por meio do ensino também se fizeram presentes e contradisseram as expectativas das sociedades industriais. Segundo Boudon (1981, p. 20), “a desigualdade das oportunidades, escolares e sócio-profissionais, constitui, portanto, com as desigualdades econômicas, a única forma [ou uma das poucas formas] de desigualdade que não parece atingida de modo sensível pelo desenvolvimento das sociedades industriais”.

O sistema social parecia estar organizado de acordo com duas vertentes, que asseguravam certa desigualdade de oportunidades aos indivíduos: a meritocracia e a dominância social. Neste caso, o sistema meritocrático tinha efeitos mais incisivos quando condicionado às variáveis educacionais homogeneizadora. Assim, toda a carga das diferenças era evidenciada pelas condições de origem dos indivíduos. Mesmo quando a composição social da escola foi alterada para um padrão mais coerente com a distribuição das classes na sociedade, a competição entre os indivíduos ganhou força e, pelo mérito atribuído pelas instituições escolares, o membro da classe mais alta levava vantagem (BOUDON, 1981). Não significa dizer, no entanto, que há uma determinação inflexível de manutenção das classes. Mas é possível afirmar que os indivíduos de classes mais altas terão maior probabilidade de sucesso em sua trajetória escolar do que os membros das classes mais baixas.

Bourdieu (1998) disse que as diferenças na origem social podem afetar as disparidades nas trajetórias e nas oportunidades escolares dos indivíduos, mas por uma questão de acumulação de capital cultural, e não simplesmente pelos fatores socioeconômicos. Ao que o autor chama de capital cultural pode-se atribuir três características e definições: 1) o capital cultural objetivado é resultado de produtos associados ao fomento do saber, e reúne exemplos como livros, revistas, folclore, mitologia etc.; 2) o capital cultural institucionalizado é aquele que tem suas raízes fincadas nas instituições de ensino, como escolas, universidades, cursos,

entre outros; e 3) o capital cultural incorporado, o qual depende do tempo de investimento que o indivíduo dispensa para assimilação das oportunidades e acumulação dos outros tipos de capital. Além deles, há ainda o capital social que, de forma mais simples, podemos adotar o significado de “formação de redes sociais”, com as quais o indivíduo estabelece um circuito de troca de informações e influências. Uma articulação entre os três tipos de capitais, associada a uma rede de relações ampla e com certas influências, gera resultados positivos para o indivíduo, que passa a contar com uma possibilidade mais ampla de sucesso nas vias escolares. Embora os fatores socioeconômicos possam afetar a disponibilidade dos bens e capitais culturais para o consumo, isso não significa que o indivíduo com essa característica proeminente realizará a incorporação do capital cultural necessário para obter sucesso na trajetória escolar. A inversão dessa lógica também pode ser verdadeira, na medida em que o indivíduo com baixo capital econômico pode criar estratégias de compensação para acumular o capital cultural. E, assim, ter uma trajetória de sucesso na escola.

Em uma perspectiva baseada no sistema educacional brasileiro, adotei dois autores para indicar as desigualdades de oportunidades. Ainda que seja possível selecionar outros autores que lecionam e publicam sobre o tema, penso que esses dois professores lançaram ideias interessantes para refletirmos acerca do sistema educacional brasileiro. A educação institucionalizada, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, pressupõe que “a educação, dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996b, p. 8). Pensando na educação como meio de qualificação para o trabalho, o estudo de Neri (2009a) confirmou a velha tese de que quanto maior for a escolaridade do indivíduo, maior será sua possibilidade de ocupar um cargo valorizado no mercado de trabalho e maior será sua perspectiva de renda salarial. Devemos então questionar se as oportunidades educacionais são iguais para todos os ingressantes no sistema educacional brasileiro.

Ribeiro (2009), no primeiro capítulo do livro *Desigualdade de oportunidades no Brasil*, mostrou que o sistema educacional brasileiro vem perpetuando há várias gerações a desigualdade de oportunidades educacionais entre os filhos das diferentes classes sociais. Ressalvando os contextos específicos para cada coorte geracional, o autor inferiu que a taxa de transição nas séries iniciais aumentou linearmente entre os indivíduos nascidos⁵⁸ em 1932-

⁵⁸ O autor explicou que o primeiro ano explicitado no período é o ano de nascimento, e o segundo se refere ao ano em que o indivíduo ingressou em uma instituição de ensino.

1939 e aqueles de 1979-1984. Por outro lado, a taxa de transição⁵⁹ para o ensino superior declinou entre aqueles que nasceram em 1940-1947 e em 1979-1984. O autor argumentou que, ao contrário do que os dados apresentam,

A educação secundária e terciária se expandiu significativamente ao longo do tempo, impelida que foi pela expansão dos níveis mais baixos no sistema. O padrão de taxas de transição constantes para T4 [taxa de transição para quem completou o 2º grau depois de passar pelo primeiro grau] indica que, tendo completado a educação primária em números maiores do que anteriormente, os estudantes enfrentam dificuldades crescentes para conseguir completar a educação secundária. O padrão de taxas para T5 [transição dos alunos que completaram o 1º ano de universidade depois de concluírem o 2º grau] também não significa que menos estudantes estejam entrando na universidade; antes, indica que um número crescente daqueles que completam o secundário [...] enfrenta dificuldades também crescentes para entrar na universidade (Idem, p. 44).

Em outras palavras, Ribeiro (2009) deu ênfase ao conceito de gargalo na educação. Pensemos no sistema educacional brasileiro como grande reservatório separado por níveis, com mais vagas nos primeiros níveis do que nos subsequentes. No modelo brasileiro atual o volume de vagas disponibilizadas no ensino médio não acompanhou a universalização de acesso ao ensino fundamental. Significa dizer que os jovens têm acesso ao ensino fundamental, mas não têm as mesmas possibilidades de ingresso no ensino médio. A dificuldade em encontrar vagas no ensino médio é um dos motivos que levam um número considerável de indivíduos a abandonar a escola. De acordo com Neri (2009a), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006 apresentou 17,8% de evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos⁶⁰. Dentre os motivos alegados para justificar a deserção, um dos destaques é a dificuldade de acesso à escola, com um percentual de 10,9%. Todavia, o autor evidenciou que as explicações para a evasão escolar se concentram na falta de demanda por educação: 67,4%⁶¹.

Além da insuficiência de vagas no ensino médio para contemplar todos os alunos vindos do ensino fundamental, Ribeiro (2009) mostrou que essa relação candidato/vaga pode ser agravada, uma vez que a disputa para o acesso ao ensino médio é desigual entre os candidatos. Analisando os dados a partir das variáveis “escolaridade da mãe” e “*status* ocupacional do pai”, o autor verificou a seguinte configuração: os indivíduos cujas mães têm

⁵⁹ A partir da análise estatística das taxas de transição nos recortes geracionais, Ribeiro (2009) pôde inferir as possibilidades de progressão dos indivíduos dentro do sistema. As categorias que formaram as taxas de transição foram orientadas a partir da possibilidade de completar um nível de ensino tendo sucesso no nível anterior.

⁶⁰ Faixa etária compatível para o ensino médio, no caso da transição regular dos alunos.

⁶¹ Esse percentual é resultado da soma de dois valores de categorias relacionadas à falta de demanda por educação, a saber: 40,3% dos evadidos da escola justificam-na pela falta de interesse intrínseco no modelo escolar; e 27,1% explicam que deixaram de estudar pela necessidade de trabalhar e gerar renda (NERI, 2009a).

maior escolaridade e cujos pais ocupam posições de alto prestígio no mercado de trabalho têm maior possibilidade de conseguir a transição para os níveis de escolarização mais elevados.

As variáveis isoladas e analisadas pelo autor são indicadores de nível socioeconômico. Voltemos, então, ao exemplo do sistema educacional brasileiro como um reservatório. Ocupando a maior parte deste tonel está o ensino fundamental, que abrange quase a totalidade dos jovens em idade escolar (compatível com a série/ano); o patamar seguinte é o ensino médio, onde a quantidade de vagas não é ajustada ao nível anterior. Considerando-se, então, a diversidade socioeconômica presente na sociedade brasileira, podemos dizer que indivíduos cujos pais têm maior escolaridade e ocupam profissões de alto prestígio estarão mais próximos do gargalo de transição entre um nível e outro do que os sujeitos que não gozam de tais privilégios. Seguindo essa sequência lógica, podemos dizer que o sistema educacional brasileiro contribui para a manutenção da desigualdade de oportunidades, uma vez que indivíduos com maior nível socioeconômico acabam tendo mais acesso às vagas do ensino médio e, posteriormente, do ensino superior⁶².

Ainda que se sugira a expansão uniforme das vagas nos vários níveis do sistema educacional brasileiro, Schwartzman (2011) argumentou que o viés acadêmico presente na educação nacional tenderia a deslocar o gargalo para os níveis seguintes, seja para a graduação, pós-graduação ou mercado de trabalho. Nas palavras do autor,

A insistência brasileira em manter um ensino médio com tanta ambição, disfuncionalidade e ineficiência como o atual não se deve somente a uma questão de custos, mas faz parte da visão mais geral, que permeia todas as políticas sociais do país, de que todos devem ter acesso a todos os direitos e benefícios (no caso, os da formação acadêmica e seu desdobramento em cursos universitários futuros), mesmo que na prática isso signifique a exclusão e a frustração da maioria das pessoas (Idem, p. 260).

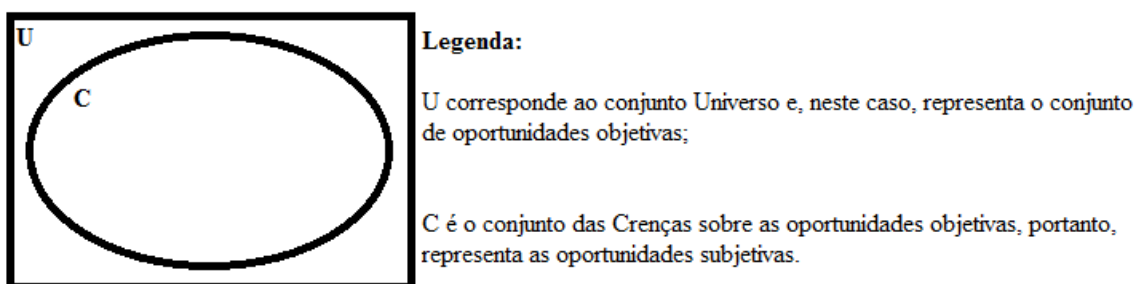
Schwartzman (2011) acredita que um sistema educacional diversificado pode proporcionar à maioria das pessoas possibilidades mais reais de galgar um cargo no mercado de trabalho com melhores remunerações. Sabemos que não podemos justificar a evasão escolar somente pela falta de oferta educacional. No entanto, podemos supor que a estrutura do sistema educacional brasileiro, com maior oferta de vagas no ensino fundamental não ajustada ao ensino médio, assim como seu viés acadêmico, acirrarão a disputa por vagas nos níveis seguintes, com desvantagens para os filhos das classes populares.

⁶² Como foi citado em um trecho do texto, quanto maior a escolarização, maiores as probabilidades de ocupação e maior o volume de renda recebida (NERI, 2009a).

2.2.2 As crenças nas oportunidades

Como vimos anteriormente, as escolhas dependem de fatores extrínsecos que farão a composição do conjunto de oportunidades do indivíduo e de fatores intrínsecos relacionados aos desejos, preferências ou crenças dos atores sociais. Como também já foi ressaltado, reconstruir o conjunto de oportunidades baseado nos fatores extrínsecos envolve um número de variáveis consideravelmente alto, e resultaria em diversas pesquisas específicas. Não haveria tempo suficiente para fazer esse tipo de reconstrução. Seria forçoso fazer o mapeamento das condições sociais do indivíduo, seu local de moradia, como se encontra no sistema educacional etc. para recuperar o conjunto de oportunidades objetivas⁶³ daquele indivíduo. Por outro lado, verificamos que o que vai condicionar a escolha racional será uma atribuição de custo e benefício diante das oportunidades e das preferências. Assim, a pessoa pode não reconhecer todo o conjunto de oportunidades objetivas como sendo totalmente aplicável à sua realidade. Por essa razão, é preciso identificar no contexto em que os atores sociais estão inseridos aquilo que eles percebem como oportunidades. Ao conjunto resultante dessa crença sobre as oportunidades objetivas dá-se o nome de conjunto de oportunidades subjetivas. Podemos esquematizar essa relação em um modelo simplório que põe o conjunto de oportunidades subjetivas circunscrito ao conjunto de oportunidades objetivas, como podemos ver no diagrama abaixo:

Figura 1



Observemos na Figura 1 que a existência do conjunto de oportunidades subjetivas está relacionada às restrições que os indivíduos colocaram sobre o conjunto de oportunidades objetivas. Poderíamos pensar ainda em outra possibilidade de conformação desse diagrama. Em uma situação ideal, o indivíduo perceberia que todas as oportunidades objetivas estariam ao seu alcance. Neste caso, C seria igual a U ($C=U$). Por outro prisma, eu não consideraria plausível pensar na situação em que C é maior que U ($C>U$), porque isso implicaria que o

⁶³ Considero como conjunto de oportunidades objetivas todo o universo de possibilidades que o indivíduo terá dentro de uma sociedade.

indivíduo reconhecesse não apenas todo o seu conjunto de oportunidades objetivas, mas iria além, ele teria que perceber algo que provavelmente não faria parte do seu contexto social e das experiências disponíveis. Logo, como já mencionei, não é possível preferir ou desejar algo que não está presente no seu universo de possibilidades⁶⁴. Assim, é imperativo para o pesquisador tentar explicar como os indivíduos impõem restrições ao seu conjunto de oportunidades objetivas. Elster (2009) ensina que essas restrições realizadas pelos indivíduos podem ter explicações variadas, a saber:

[...] De modo geral, talvez queiram se proteger contra as paixões, as mudanças de preferência e (duas variedades de) inconsistência temporal. Eles o fazem removendo certas opções do conjunto do factível, tornando-as mais onerosas ou apenas tardiamente disponíveis, e isolando-se do conhecimento da existência dessas opções (Idem, p. 11).

Erich Fromm lançou-se em uma possível explicação sobre o desenvolvimento da capacidade de autorrestrição do indivíduo: com a mudança do paradigma universal das sanções impostas por instituições como Igreja e Estado, deixando o indivíduo mais livre sobre suas possibilidades de escolha, irrompeu o seu receio sobre essa liberdade (FROMM *apud* ELSTER, 2009). Neste caso, a pessoa sentiria falta da autoridade e medo da individualização dos atos. Poderíamos sugerir que é mais fácil escolher entre uma menor quantidade de opções. Por exemplo, um indivíduo com fome poderia ficar em dúvida entre escolher frango, peixe ou carne bovina – todos grelhados – para o almoço. Todavia, acredito que sua escolha seria ainda mais difícil se incluíssemos variações no modo de preparo desses pratos, dobrando ou triplicando o número de opções. Assim, a provável dificuldade na escolha do prato e a vontade de saciar a fome podem fazer com que o indivíduo se dirija a um restaurante mais modesto e com pouca variedade. Desta forma, ele cumprirá seu objetivo – satisfazer sua fome – de maneira mais rápida.

Observemos que o caso acima aponta para uma restrição imposta pelo indivíduo a si próprio movida por uma necessidade. Neste fato, há uma evidência nítida de que “menos é mais”. A menor quantidade de opções aumentou sua probabilidade de saciar a fome em um tempo mais curto. Uma restrição pode resultar em um benefício imediato.

[...] Em primeiro lugar, há as restrições que beneficiam o agente que as sofre, mas que não são escolhidas por ele por causa desses benefícios. [...] As restrições podem ser escolhidas pelo agente por algum outro motivo, escolhidas por algum outro agente, ou não serem escolhidas por ninguém, mas apenas serem um fato da vida que o agente precisa respeitar. Refiro-me a essas restrições como restrições incidentais. [...] Em um comentário sobre o trabalho de James Coleman, Aage Sørensen afirma que a invenção de computadores de alta capacidade ocorreu em detrimento da teoria sociológica, quando e porque “foram removidas as limitações de dados e de cálculos que inspiraram em Coleman enorme criatividade e

⁶⁴ Acredito ser uma razão simples, pois não posso desejar ou preferir aquilo que não conheço.

imaginação para desenvolver e aplicar modelos” (SØRENSEN, 1998 *apud* ELSTER, 2009, p. 15).

No exemplo de Aage Sørensen, a falta de tecnologia para a realização da pesquisa de James Coleman fez com que ele utilizasse uma enorme variedade de conceitos e técnicas da sociologia para desenvolver seu modelo de análise. Desse modo, toda a sociologia se beneficiou com essa restrição incidental imposta a Coleman, pois foi a partir do relatório final de sua pesquisa que diversos outros trabalhos sobre a escola e seus efeitos puderam ser desenvolvidos. Há também restrições que os indivíduos impõem a si próprios a fim de obter um benefício. A esse tipo, o autor deu o nome de restrição essencial. A autorrestrição imposta pelo indivíduo faminto – no primeiro exemplo – se insere no modelo de restrição essencial. Verifiquemos que, em ambos os casos, o resultado pode ser um benefício ao indivíduo ou ao grupo ao qual ele pertence. Porém, não devemos confundir os dois tipos de restrição no momento em que tentarmos elucidar um fato social. Porque, “[...] embora o estabelecimento de restrições essenciais seja sempre explicado pela esperança de um benefício, os benefícios reais das restrições incidentais podem ou não entrar em sua explicação” (ELSTER, 2009, p. 15).

As motivações que levam um indivíduo a impor uma restrição a si próprio passam pela necessidade de frear um ímpeto para favorecer outro. Podemos pensar em restrições sobre sentimentos, como quando nos irritamos com algo e não desejamos descontar nossa fúria em alguém. Neste caso, poderíamos evitar que a ação que nos causa irritabilidade ocorra ou, caso aconteça, que não chegue à nossa consciência. Em contrapartida, existem situações em que deveríamos nos impor uma restrição, mas não conseguimos. É o caso, por exemplo, dos fatos narrados no livro de Luiz Fernando Verissimo, *O Clube dos Anjos*. Trata-se de um grupo de amigos que se reúnem regularmente para formalizar um ritual de amizade. Em cada um desses encontros há um jantar. Quando contratam um chefe de cozinha para realizar a tarefa mais árdua dos encontros, em cada uma dessas reuniões passa a ser oferecida, após as iguarias comuns do jantar, a refeição preferida de um dos membros daquele grupo, em apenas uma porção. Tentado a degustar seu prato preferido, o indivíduo o fazia e em decorrência disso falecia pouco tempo depois. Houve uma regularidade nessas ocorrências, percebida pelos amigos. Poder-se-ia pensar que seria racional evitar comer o último prato da reunião, porque era exatamente por causa dele que um membro do grupo tinha probabilidade de morrer. Mas não houve a imposição dessa restrição – nem individualmente, menos ainda coletivamente –, e cada um dos membros daquele grupo foi morrendo encontro após encontro (VERISSIMO,

1998). Observemos que nos casos em que as paixões⁶⁵ estão envolvidas em alto grau há uma possibilidade de não fazermos uma interpretação adequada das evidências que nos são apresentadas. Desta forma, não temos parâmetros para mensurar qual a melhor escolha a se fazer naquele momento, ou, então, as amostras que temos são imperfeitas e nos levam a uma interpretação distorcida da realidade.

Outra variável que pode influenciar na possibilidade de realizarmos uma restrição às nossas oportunidades é o tempo. A variável tempo pode atuar de maneiras distintas nas oportunidades individuais: primeiro, pode ser que a melhor escolha para o dia de hoje não seja a mais adequada para daqui a uma semana, por exemplo; segundo, a não antecipação das consequências de uma ação a longo prazo pode resultar em fatores inesperados futuramente. Os indivíduos podem pensar em agir de acordo com suas necessidades mais imediatas e negligenciar paulatinamente as possibilidades de penúria em um futuro distante. Pode-se pensar em uma explicação aceitável para esta última situação a partir da citação de Elster (2009):

Quando as pessoas planejam seu comportamento de antemão, costumam descontar o bem-estar futuro por um valor presente menor. Quando se veem diante de opções cujos efeitos sobre o bem-estar serão sentidos em vários momentos no futuro, escolhem aquela para a qual a soma dos valores presentes desses efeitos é a maior (p. 41).

Neste sentido, posso supor que quando as recompensas são iminentes, as pessoas pouco tendem a planejar o futuro. Posso tentar exemplificar a partir da escolha de um jovem que prefere entrar no mercado de trabalho prematuramente, deixando de frequentar a escola. É possível comparar esta escolha com sua situação inversa. Os ganhos relativos ao investimento no ambiente escolar são tardios, enquanto as gratificações de um emprego regular são imediatas. Porém, se o indivíduo for bem-sucedido na escola, ele poderá – quando entrar para o mercado de trabalho – acumular um capital financeiro relativamente alto se comparado ao salário resultante de uma empregabilidade precoce. Inicialmente, os ganhos advindos de um emprego dependente da formação escolar poderão se igualar aos recursos econômicos acumulados pelo indivíduo que deixou cedo a escola para entrar no mercado de trabalho. Em termos financeiros, somente após alguns anos o emprego que requer mais qualificação acadêmica poderá se distanciar do outro tipo de emprego.

Pensemos em uma situação hipotética. No caso A, o indivíduo escolheu entrar no mercado de trabalho e sair da escola. Com isso, a sua remuneração mensal é igual a X. No caso B, a pessoa se manteve em uma instituição de ensino por 10 anos a mais que o indivíduo

⁶⁵ As paixões são interpretadas como emoções ou vícios: raiva, amor, fome, vingança, alcoolismo, uso de drogas etc.

do caso A. Quando ingressou no mercado de trabalho – após esses 10 anos –, passou a ganhar 2X. Não vou tentar tornar mais complexa essa matemática, colocando variações econômicas ocorridas com o passar dos anos e os gastos dos indivíduos, pois isso tornaria o cálculo mais difícil e não resultaria em uma eficiência maior para o exemplo. Vamos supor apenas que eles acumulem tudo o que ganham. Então, após 10 anos, o sujeito A terá acumulado 120X. Em um ano, o indivíduo B terá 24X. A pergunta é: em quantos anos o sujeito B vai alcançar o valor acumulado por A? Trata-se de uma questão de progressão aritmética que se traduz em uma fórmula matemática, a qual mostrarei a seguir. Em uma progressão aritmética teremos a seguinte função:

$$A_n = A_1 + (N - 1) \cdot r$$

Onde A_n é o último passo da Progressão Aritmética (PA); A_1 é o primeiro passo; N é igual ao número de termos da PA; e r é a razão da PA. Desta forma, a função em B terá a mesma configuração – mudando apenas a variável A para B –, e o que pretendemos saber é quando B_n será igual a A_n ($B_n=A_n$). Vamos aos cálculos:

$$A_n = A_1 + (N - 1) \cdot r, \text{ então } \rightarrow A_n = 120 + (N - 1) \cdot 12$$

Observemos que 120X é o valor acumulado pelo indivíduo A nos últimos 10 anos, sendo sua taxa anual igual a 12X. Logo, substituí os valores reais na equação⁶⁶. Então,

$$A_n = 120 + (N - 1) \cdot 12 \rightarrow A_n = 120 + 12N - 12$$

$$A_n = 108 + 12N$$

Para B teríamos o seguinte resultado:

$$B_n = B_1 + (N - 1) \cdot r, \text{ então } \rightarrow B_n = 24 + (N - 1) \cdot 24$$

$$B_n = 24 + 24N - 24 \rightarrow B_n = 24N$$

Portanto, o que queremos saber é quando B_n será igual a A_n ($B_n=A_n$). Assim, basta igualar os valores de B_n aos de A_n . Logo,

$$B_n = A_n \rightarrow 24N = 108 + 12N$$

$$24N - 12N = 108$$

$$12N = 108 \rightarrow N = 108 : 12 \rightarrow N = 9 \text{ anos}$$

Este cálculo matemático nos permite inferir que o indivíduo B demorará 19 anos⁶⁷ para acumular o mesmo capital econômico que o indivíduo A. A partir daí, os ganhos do agente B representarão lucro sobre os vencimentos de A. Observemos que a escolha do

⁶⁶ O ponto de partida para entendermos essa equação é saber que queremos identificar o tempo que B demorará para atingir o acúmulo financeiro de A. Foram adotadas taxas de progressão distintas, conforme seus ganhos, e um valor inicial igual ao que já foi acumulado por eles. Mais um comentário: retirei a variável X da equação, pois resultaria em uma confusão matemática pensar que ela faria parte do cálculo de progressão aritmética.

⁶⁷ Estou somando os 10 anos em que A acumulou valores e B permaneceu estudando com os nove anos posteriores, em que B ingressou no mercado de trabalho e, por consequência, passou a ter algum rendimento.

indivíduo A de procurar um emprego em detrimento de sua escolarização lhe permitiu abrir uma vantagem de 19 anos sobre o indivíduo B. Embora este cálculo não seja realizado na ponta do lápis pelos sujeitos para escolherem entre estudar e trabalhar, de certa forma pode estar implícito na sua decisão. Assim, o indivíduo poderá preferir obter os ganhos imediatamente a adia-los por longo tempo. Por outro lado, a opção de abandonar os estudos restringe as oportunidades que os indivíduos teriam em longo prazo, pois não poderão ter acesso aos empreendimentos que dependem da formação escolar.

Pensar em uma situação que envolva algum tipo de escolha é admitir que as pessoas têm opções para serem escolhidas. Como vimos, as oportunidades objetivas compõem esse conjunto de alternativas. No entanto, ele não possui a mesma dimensão para todos os indivíduos, pois depende de variáveis relativas à origem social, territorial e familiar do sujeito. Em contrapartida, ainda que lancemos um conjunto de oportunidades igual para todos, seus desejos e preferências tenderão a impor restrições sobre essas oportunidades. O desafio do pesquisador em uma investigação é entender por que os indivíduos impuseram restrições às suas oportunidades, além de desvendar o cálculo racional que esses sujeitos empregaram para tomar determinadas decisões. Desta forma, as consequências desses atos surgirão quase que imediatamente.

2.3 OBJETO DE ESTUDO, INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Diante da exposição feita, fica explícita a necessidade de delimitar o meu objeto de estudo. O fato é que devo estabelecer os limites do fenômeno social que investiguei. Assim, como expliquei no primeiro capítulo desta dissertação, o problema da minha pesquisa se tornou evidente quando observei que jovens em idade escolar buscam outra forma de profissionalização que independe do capital cultural institucionalizado da escola. O mundo do turfe é atraente para uma parcela de jovens que o conhece e o tem dentro do seu campo de possibilidades. Por esta razão, o fato social que emerge dessa problemática e que pretendo explicar é: como esses jovens em idade escolar se deixaram seduzir pelo mercado profissional do turfe a ponto de submeter-se à divisão de tarefas – entre o turfe e a escola – no seu cotidiano?

Os indivíduos que estabeleceram relações que os levaram a produzir este fato social têm idades entre 16 e 19 anos. Nesta faixa etária os jovens deveriam estar no ensino médio. Deveriam também estar confabulando sobre a escolha da carreira após a escola, sobre o vestibular ou o mercado de trabalho. O universo investigado constituía-se de um total de 12 atletas em processo de profissionalização no turfe no Rio de Janeiro. Esta evidência me levou a realizar 11 entrevistas, pois não foi possível contatar um dos atletas. O jovem ausente havia retornado para a casa dos seus pais, no Rio Grande do Sul, e o afastamento momentâneo de suas obrigações como atleta ocorreu porque ele havia ultrapassado o peso mínimo para se manter na escola de formação de profissionais do turfe. Por algumas semanas consecutivas, ele ficou mais de um quilo acima do limite permitido, que é de 51kg. Diante disso e da evidência de que faltava pouco tempo para atingir o patamar de jóquei profissional, o atleta foi convidado a se afastar do clube até que conseguisse sua habilitação profissional. Do total de atletas entrevistados, três eram meninas e oito eram meninos. Esta variável é importante para tentarmos explicar o fato social através da expectativa dos meninos e das meninas no campo profissional do turfe. A divisão por gênero permite análises e explicações distintas para tal fenômeno.

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevistas semiestruturadas. Neste guia não havia perguntas preestabelecidas, mas um conjunto de temas que deveriam ser abordados na entrevista. Os temas que compunham o roteiro de entrevistas eram: trajetória escolar, trajetória esportiva, expectativas individuais de profissionalização, influências familiares nas escolhas individuais, entre outros temas, que poderiam surgir durante a realização das entrevistas. Todos os encontros e entrevistas foram organizados por mim, em

contato direto com o responsável pelos atletas. Esse processo ocorreu nas dependências do clube, em uma sala isolada onde estavam presentes somente os sujeitos envolvidos na entrevista – geralmente eu e o entrevistado. Em algumas entrevistas, houve a participação de uma bolsista de iniciação científica do LABEC⁶⁸, que ficou responsável por filmar aquele momento. Quando isto não foi possível, eu mesmo executei todas as tarefas. Todas as entrevistas foram filmadas e registradas em áudio. As transcrições delas foram feitas por outra bolsista de iniciação científica do LABEC, sob minha supervisão⁶⁹. Os entrevistados foram devidamente avisados sobre o objetivo daquela pesquisa e sobre as condições que permitiriam sua participação. Além disso, comuniquei-lhes que caso desejassem encerrar a entrevista, isso poderia acontecer a qualquer momento, de acordo com suas preferências. Nenhum atleta foi coagido a participar desse momento da pesquisa. Todos o fizeram por livre e espontânea vontade e com a autorização prévia do responsável por eles dentro do clube.

A análise das entrevistas foi feita a partir das perspectivas metodológicas apresentadas no capítulo II. Na primeira seção do próximo capítulo (III) apresentarei suas divisões. Em seguida, pretendo esclarecer como os indivíduos em fase de profissionalização no turfe formularam seu projeto de vida. Após essa explanação, analisarei as escolhas feitas nas trajetórias escolares e principalmente no decorrer do processo de formação profissional no esporte em tela. Apresento, então, um problema importante relacionado à análise dos dados: como mencionado ao longo de todo o capítulo II, não foi possível mapear todas as oportunidades objetivas dos jovens atletas do turfe, por uma questão de falta de tempo aliada à falta de ferramentas fundamentais para este exercício. Como disse, para reconstruir o campo de oportunidades objetivas seria necessário um conjunto de pesquisas que resultariam em diversos trabalhos em nível de mestrado. Por esta razão, permiti limitar-me ao campo das oportunidades subjetivas dos atores. Portanto, realizei este mapeamento através da análise das entrevistas realizadas com esses jovens. Dado que considero as oportunidades subjetivas algo que o indivíduo vê como possível e cuja existência reconhece, levantá-las foi uma questão de encontrá-las na fala do entrevistado, como indica a teoria sobre projeto individual.

Por último, a análise ficará circunscrita às consequências das ações empreendidas para a formatação do projeto individual e para as escolhas racionais que os levaram a isso. Nas considerações finais, pretendo responder a todas as questões apresentadas nos capítulos I e II desta dissertação.

⁶⁸ Adriana Pontes da Cruz Souza.

⁶⁹ Erika Bandeira Passos Loureiro.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3. APRESENTAÇÃO

Dedicar-se à escola, ao trabalho ou, ainda, a essas duas instituições simultaneamente é uma decisão que envolve custos, expectativas e projetos de vida para o presente e para o futuro. Todavia, qualquer que seja a escolha, ela não é simples. Há de se pesar os símbolos inerentes às atividades desenvolvidas, o prestígio escolar, o *status* ocupacional, a história familiar e outras tantas variáveis para se entender os motivos da escolha do indivíduo. Salata e Sant’Anna (2010) expuseram a condição dos jovens estudantes e/ou trabalhadores, residentes na cidade do Rio de Janeiro, no ano 2000. A pesquisa indicou que 56,31% dos respondentes do sexo masculino, com idade entre 15 e 19 anos, apenas estudavam; 21,69% estavam estudando e trabalhando ou procurando emprego; 14,41% trabalhavam ou procuravam emprego; e 7,59% não realizavam nenhuma das atividades (idem).

Na pesquisa supracitada, os autores buscaram entender o processo de transição para a vida adulta dos jovens do município do Rio de Janeiro, com foco na seleção que estes fazem entre o mercado de trabalho e o investimento na educação. Uma avaliação preliminar – assentada na revisão de estudos anteriores – mostrou que

diante de um quadro de aumento generalizado das credenciais educacionais, acompanhado de um processo de retração do mercado de trabalho, os jovens precisam estudar cada vez mais para, no mínimo, se manterem na mesma posição social que os pais (SALATA; SANT’ANNA, 2010, p. 93).

De fato, o aumento das credenciais educacionais – impulsionado pela universalização do ensino fundamental e pelo crescente acesso ao ensino médio no Brasil – coloca os níveis de exigência para o mercado de trabalho em um patamar cada vez mais elevado, inclusive para o desenvolvimento de atividades com menor valorização social. Contudo, possivelmente uma parcela dos jovens ignora as vantagens de uma trajetória educacional de sucesso na obtenção e manutenção de um bom emprego, talvez porque esses benefícios estejam distantes dos horizontes desses indivíduos (NERI, 2009a). Sposito e Galvão (2004) nos esclarecem que “quanto mais cedo ocorrer a entrada no mundo do trabalho, menor será a escolaridade e o tipo de ocupação tende a se situar no interior das menos qualificadas e mais precárias” (p. 348).

Somado a isso, o apoio das famílias ao projeto de vida de seus descendentes está no cerne das trajetórias escolares desses alunos e varia entre as diferentes classes sociais. Paixão (2005) explicou que a educação está presente no planejamento de toda família, mas as aspirações em relação à escola diferem de acordo com os bens econômicos e culturais de cada um desses núcleos. Famílias menos favorecidas econômica e culturalmente tendem a limitar as expectativas educacionais sobre seus filhos. Além disso, o significado de educação se difere entre os distintos estratos sociais quanto ao seu valor simbólico ou instrumental.

Barbosa e Sant'Anna (2010) afirmaram que diversos estudos realizados no Brasil indicaram que

jovens de camadas sociais mais favorecidas percebem a educação em geral, e a universidade, em especial, como um caminho para a realização pessoal, como uma forma de ser feliz. Por outro lado, os estudantes de origem popular valorizam a escolarização a partir de uma ótica mais instrumental, ou seja, como um meio de obter melhores posições no mercado de trabalho (p. 156).

Embora as classes populares valorizem a escolarização, consideram incertas sua influência ou eficácia sobre o futuro de sua prole. A pesquisa de Barbosa e Sant'Anna (2010) levantou a hipótese de que as aspirações educacionais das famílias dos educandos podem contribuir para se entender em que grau tais grupos valorizam a educação. Segundo as autoras, as mães investigadas na cidade de Belo Horizonte e no Rio de Janeiro disseram que esperavam que seus filhos atingissem o patamar universitário. No entanto, quando perguntadas sobre quais níveis de ensino esses estudantes seriam capazes de atingir, as respostas se dispersaram em várias direções. De fato, nas camadas populares, ainda que exista a esperança de que seus filhos alcancem o ensino superior, os resultados escolares tratam de frear as aspirações educacionais, colocando essas expectativas em planos mais realistas com relação às possibilidades de sucesso e investimento.

Quando se pensa na permanência dos jovens na escola, há outros dois elementos que não podem ser esquecidos: o tipo de currículo e as experiências que essa instituição oferece. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-2006) mostram que a evasão escolar da maior parte (40,3%) dos jovens entre 15 e 17 anos foi motivada pela falta de interesse intrínseco na escola (NERI, 2009a). A falta de interesse na escola pode contribuir para o ingresso prematuro de jovens no mercado de trabalho, aliada à atração exercida pelo imediato lucro financeiro advindo deste mercado. Na mesma direção, Dayrell (2007), ao analisar o cotidiano de estudantes da rede pública de ensino no Brasil, indica que os jovens, ao buscar “a garantia da própria sobrevivência, [vivem] numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (p. 1109).

Destaque-se que o fato de o jovem entrar no mercado de trabalho não exclui de imediato sua participação na educação formal. Neri (2009a) esclareceu os caminhos que os pais podem escolher para seus filhos: incentivar a frequência escolar, impulsionar tanto a presença na escola quanto no trabalho ou somente estimular o trabalho. A análise de Dayrell (2007) apontou que

para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e

não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil (p. 1109).

A partir daí, verifica-se que o maior investimento do jovem, seja na escola ou no trabalho, depende de um conjunto de influências externas e das condições históricas, sociais e econômicas em que ele está inserido. Tornar comuns os interesses e perspectivas de todos os indivíduos que se encontram no período juvenil seria empobrecer as análises sobre a juventude, dificultando a compreensão das relações que esses sujeitos estabelecem com as instituições sociais das quais fazem parte (família, escola, trabalho, amigos, dentre outras). Peregrino (2011), ao recorrer às análises de Bourdieu sobre juventude, explicou esta questão ao chamar

a atenção para o fato de que ao tomarmos os jovens como uma unidade social, grupo dotado de interesses comuns, corremos, para além de todos os outros, o risco de perdemos de vista as diferenças e desigualdades que marcam as muitas formas de exercer este período da vida, marcado por significativas diferenças relativas às condições de existência, às relações mantidas para com o trabalho e ao orçamento do tempo, nas vidas dos sujeitos (p. 278).

Ao mergulhar neste campo de investigação, deve-se ter em mente a complexidade que envolve a juventude, ou seja, uma série de fatores que interagem e influenciam nas escolhas dos sujeitos que a compõem. Cada jovem traz consigo suas experiências, pretensões e diferentes visões de mundo, além de sentimentos de identificação e pertencimento com relação às comunidades sociais nas quais se insere. Consequentemente, cada história se faz singular, principalmente quando a temática do trabalho entra em cena. Cada jovem possui seus próprios motivos e intenções que o levam, cedo ou tarde, a iniciar sua vida profissional, seja por influência, imposição ou necessidade.

3.1 PROJETO INDIVIDUAL E ESCOLHA RACIONAL: A FORMAÇÃO DA CARREIRA DO ALUNO ATLETA

Como vimos, a categoria “jovem” compreende uma fase da vida em que os indivíduos, em tese, apresentam grandes anseios e expectativas. Esse é um momento em que as pessoas começam a deixar de lado as fantasias da infância e passam a se preocupar com a realidade da vida adulta. Nessa etapa de transição é possível notar uma certa preocupação diante das responsabilidades inerentes à maturidade. O trabalho é um deles. Enquanto uns se dedicam apenas aos afazeres escolares, outros optam por dividir as horas diárias entre o emprego e a escola. Portanto, é neste sentido que busco entender como um pequeno contingente de jovens que ainda precisa frequentar a escola básica consegue, ao mesmo tempo, investir suas forças no mundo do trabalho. Mas não abordo um trabalho qualquer. Trata-se do mundo do esporte – mais especificamente o cenário do turfe –, com seus atrativos semeados pela espetacularização das competições.

A análise que virá a seguir se centrará nas estratégias e escolhas adotadas pelos jovens atletas em processo de profissionalização no turfe. Isso implica reconhecer que os jovens em tela elaboraram um projeto individual e vêm, através do seu campo de possibilidades e oportunidades, tomando as decisões que pensam ser as melhores para atingir seus objetivos. Desta forma, cabe lembrar que falo de um grupo de 11 atletas em fases distintas no processo de formação profissional neste esporte. Assim, classificá-los-ei da seguinte maneira:

1. O grupo contém 11 atletas, sendo oito meninos e três meninas;
2. Para pensarmos em uma possibilidade de comparação entre a formação dos projetos individuais, bem como suas oportunidades, preferências e escolhas, torna-se necessário enquadrá-los e dividi-los em categorias pertinentes às fases em que se encontram na formação profissional. Portanto, desses 11 personagens, sete são jóqueis-aprendizes e quatro são alunos. A diferença entre essas classificações foram descritas no capítulo I da dissertação. Porém, lembrá-los-ei que, de um modo geral, os jóqueis-aprendizes são aqueles que participam das competições turfísticas e os alunos são os que estão na fase inicial da formação no esporte. Assim, esta primeira divisão ocorreu em função das etapas em que se encontram na formação profissional no turfe;
3. Observemos que temos meninos e poucas meninas que estão em diferentes estágios nessa categorização. No grupo investigado, uma menina é joqueta-aprendiz e duas são alunas; seis meninos são jóqueis-aprendizes e dois são alunos. Por esta razão, fizemos mais uma separação, desta vez por gênero.

Assim, chamamos os indivíduos desta pesquisa de acordo com seu enquadramento nas categorias citadas acima. Omitimos seus nomes reais, conforme fora prometido pelo pesquisador na entrevista.

O esquema dessa divisão pode ser visualizado na tabela seguinte:

Tabela 1. Classificação dos jovens atletas do turfe

Aprendizes		Alunos	
Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
Jóquei-aprendiz 1	Joqueta-aprendiz	Aluno 1	Aluna 1
Jóquei-aprendiz 2		Aluno 2	Aluna 2
Jóquei-aprendiz 3			
Jóquei-aprendiz 4			
Jóquei-aprendiz 5			
Jóquei-aprendiz 6			

Com a informação contida nesta tabela, o leitor poderá se situar sobre quem estou falando quando expuser as palavras do entrevistado para compor ou corroborar uma análise. Desta maneira, o capítulo continuará obedecendo à ordem de apresentação observada na tabela 1. Portanto, o primeiro grupo a ser analisado será aquele que se encontra na primeira coluna da esquerda para a direita; em seguida, apresentarei o grupo da segunda coluna, e assim sucessivamente. Essa separação me permitirá construir um quadro comparativo entre os projetos individuais, preferências e escolhas dos indivíduos de gêneros diferentes e situados no mesmo estágio de profissionalização no turfe.

3.1.1 Jóqueis-aprendizes: projetos, campos de possibilidades e estratégias de ação dos meninos do turfe

A reconstituição do projeto individual dos atletas que formam o conjunto de atores que possibilitaram o fato social – objeto deste estudo⁷⁰ – requer uma análise minuciosa sobre suas representações e expectativas dentro do seu campo de possibilidades. Devo identificá-los como membros integrantes de uma sociedade complexa, na qual eles fizeram alianças e admitiram compartilhar as oportunidades adjacentes aos grupos sociais em que se inseriram ao longo de suas vidas. São agentes que assumiram o desafio da metrópole de Simmel (1973)

⁷⁰ Caso o leitor tenha a necessidade de retomar a ideia exposta sobre o objeto deste estudo, ela se encontra no capítulo II da dissertação, na seção 2.3: “Objeto de estudo, instrumentos de coleta de dados e procedimentos éticos”.

em busca da conquista dos seus objetivos pessoais. Com a análise das entrevistas, observei que algumas características são comuns a este grupo de jovens atletas. Por este motivo, aglutinarei as falas que convergirem para um mesmo sentido sob uma única forma de explicação dos eventos sociais a que todos um dia foram submetidos. Em contrapartida, darei a devida ênfase às interações individuais que divergirem significativamente e demandarem explicações mais específicas.

O convívio em sociedade desenvolve no indivíduo reações em resposta aos constantes estímulos presentes nela. É essa excitação que molda o imaginário do indivíduo. Desde o círculo familiar o pequeno ator é submetido a experiências de vida que resultarão nas suas preferências, desejos, crenças, medos, vontades etc. Ao mesmo tempo, o quadro social de sua família também fará parte desse conjunto de representações e expectativas. A memória pessoal é uma importante evidência de como o campo de possibilidades (ou conjunto de oportunidades) foi percebido ao longo de uma vida. Através das lembranças podemos verificar como os jovens atletas chegaram a conhecer suas oportunidades e reconhecê-las como possíveis de serem atingidas. Afinal, é o entendimento sobre a viabilidade a uma oportunidade que a torna parte das opções de escolha do sujeito. Ainda que a verbalização dessa memória possa estar impregnada pelos desejos e preferências do presente do indivíduo, é inegável que a rememoração dessas experiências fornece significados para o estágio da vida ou carreira em que ele se encontra.

A história dos jovens atletas do turfê está repleta de indícios sobre seu processo de socialização com o esporte e com a educação formal⁷¹. O **jóquei-aprendiz 1** tinha 19 anos e se situava no último estágio da profissionalização no turfê. Bem articulado, mostrou-se conhecedor da história da cidade onde nasceu, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Nascido e criado em uma cidade pequena, residia em uma espécie de “vila familiar”, onde – em um único terreno – moravam seus avós, seus pais e a família de seu tio. Incentivado pelo pai, praticou Caratê por algum tempo. Mas sua paixão eram os animais. Esse gosto pelos bichos foi desenvolvido, segundo ele, porque foi acostumado a tratar dos animais de sua família, como veremos na fala a seguir:

Jóquei-aprendiz 1: Ah, eu mexia em cavalo desde pequeno, sempre tive cavalo; minha família toda, meus tios, meus primos, mexem com cavalo, manga larga; sempre mexi com cavalo, sempre gostei, meu tio sempre teve cavalo, aí eu, desde pequeno, assim, acostumado a mexer em bicho e tal...

⁷¹ Quando aparecer a descrição de conjunto de oportunidades, estarei falando sobre oportunidades educacionais e no esporte, no caso o turfê.

O convívio com parentes que gostavam de trabalhar com cavalos fez do jóquei-aprendiz 1 um indivíduo apreciador deste trabalho. Não muito diferente, o **jóquei-aprendiz 2** também teve experiência precoce no trato com os animais. Filho de enfermeiro de hospital veterinário, desde criança presenciou os cuidados do pai com os animais.

Entrevistador: Só acompanhava seu pai? Você chegou a acompanhar seu pai em alguma atividade dele? Como é que funcionava isso?

Jóquei-aprendiz 2: Ah, porque ele trabalha em frente à minha casa, então foi medicamento do cavalo, dar vacina, tirar sangue pra mandar pro laboratório. O cavalo se machuca, tem que suturar. Operação.

Ainda há que se considerar na história de vida desse jovem que ele nasceu no interior do Estado do Rio de Janeiro e muito cedo migrou para a capital. Seu pai iniciou o curso superior em medicina veterinária, mas não chegou a concluí-lo. Com isso, passou a ganhar a vida como enfermeiro do hospital veterinário. Embora não tenha participado ativamente das atividades do pai, o jóquei-aprendiz 2 passou quase que toda a vida observando os cuidados com os animais no hospital veterinário. Além disso, quando chegou à cidade do Rio de Janeiro, a família desse jovem fincou moradia na vila residencial localizada dentro do clube onde hoje ele faz parte do grupo de atletas. Essa proximidade com os animais e com as competições do turfe despertou nele uma admiração por esse ambiente profissional.

A vida do **jóquei-aprendiz 3** começou mais distante que a de seus colegas. Nascido em Alagoas, veio para o Rio de Janeiro porque seus pais buscavam uma melhor condição de vida, como pode ser observado no seu relato:

Jóquei-aprendiz 3: Ah, lá é ruim emprego né, cara. É ruim pra caramba pra arrumar emprego lá, minha mãe e meu pai. Aí aqui [no Rio de Janeiro] foi melhor pra ela, graças a Deus, tá sendo melhor. E ela veio pra cá, escolheu aqui e bom, aí eu vim. Eu, meu pai, minha mãe, meus irmãos.

Oriunda de cidade pequena, a família deste jovem veio para uma cidade da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, onde reside, segundo relatou na época da entrevista, até os dias de hoje. O menino de Alagoas conheceu a Cidade Imperial – Petrópolis⁷² – com 5 anos de idade. Foi lá que deu os primeiros galopes no dorso dos cavalos. Disse ele que frequentava o centro de treinamento de cavalos de um haras, e seu interesse por esse tipo de vida ganhou fôlego quando completou 14 (ou 15) anos.

Jóquei-aprendiz 3: Foi. Aí com uns 14, 15 anos, aí eu botei na minha cabeça que queria ser jóquei, aí eu entrei lá no centro de treinamento que tem lá perto. Aí comecei a montar lá, aprender algumas coisas lá, aí depois fiz 16 anos e desci [para o Rio de Janeiro].

⁷² A cidade de Petrópolis fica a 64,2Km da cidade do Rio de Janeiro. Localizada na Região Serrana do Estado, Petrópolis tem população estimada pelo Censo de 2010 em 295.917 habitantes (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade gira em torno de 0,804, segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2000). A localização geográfica da cidade está destacada na Figura 5, no anexo I, desta dissertação.

Os contatos estabelecidos nesse haras, assim como a vivência junto aos animais, fomentaram no jóquei-aprendiz 3 a crença de que o turfe poderia ser uma oportunidade real de desenvolvimento de uma carreira. Do mesmo modo, o **jóquei-aprendiz 4** também é de fora do Estado do Rio de Janeiro. Vindo de Pernambuco, da capital Recife, chegou ao Rio de Janeiro com 17 anos de idade já com o projeto de formação profissional no turfe consolidado. Porém, neste momento estou realizando a apresentação dos atletas e discorrendo brevemente sobre suas experiências iniciais, que, possivelmente, exerceram alguma influência sobre o campo de possibilidades (ou de oportunidades). Desta forma, verifiquei que o jóquei-aprendiz 4 colecionou vivências no hipódromo de Recife. Iniciou sua trajetória aos 12 anos montando pequenos pôneis. Nesta idade, já participava de competições organizadas pelo clube pernambucano – menos exigentes que as atuais corridas no Rio de Janeiro – e, com isso, sua evolução foi uma questão de tempo, até adquirir as habilidades necessárias para montar e competir com cavalos maiores. Abaixo veremos o que este atleta comentou sobre sua primeira experiência com montaria em cavalos, aos 15 anos de idade, e como alcançou esse patamar de desenvolvimento dentro do clube de turfe em Pernambuco:

Entrevistador: É, você começou a montar com quantos anos?

Jóquei-aprendiz 4: Aos 15.

Entrevistador: Aos 15?

Jóquei-aprendiz 4: É.

Entrevistador: E antes disso você chegou a trabalhar em alguma coisa ou chegou a praticar algum outro esporte?

Jóquei-aprendiz 4: Não, não. Sempre ajudava lá na cocheira antes de começar, montava pônei no início, aí fui evoluindo, evoluindo, aí passei pra cavalo até, né?

Não somente as experiências prévias com cavalos estimulam nesses jovens uma crença sobre as oportunidades no mundo do turfe. Além das vivências com os animais, esta opção de carreira pode ter a influência de um parceiro, amigo ou colega de rua com quem esses jovens convivem. Isso ficou evidente na fala do **jóquei-aprendiz 5**. Jovem de 18 anos, morador da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, gostava de galopar pelas ruas do bairro como uma atividade de lazer. O carinho pelos cavalos chamou a atenção de um amigo da família, que o levou para o *Jockey Club*. Vejamos como o jovem descreveu esta experiência:

Entrevistador: Como você chegou aqui no Jockey [Club]?

Jóquei-aprendiz 5: Assim, eu não conhecia o turfe, eu já mexia com cavalos, entendeu, do meu pai, essas coisas assim e tal, mas eu nunca conheci, não sabia o que era corrida de cavalo nem nada. Mas eu tenho um amigo, entendeu? Que já morou lá onde eu morava e ele, na minha idade, ele veio pra cá [para o clube]. E também indicaram ele, que nem ele me indicou. Aí ele veio e tal, falou se eu queria ir e vim e tal, eu vim, conheci, me inscrevi, acabei conseguindo passar, entendeu, por sorte, porque eu vim sozinho. Tinha que me inscrever, aqui uma porrada de gente, eu vim, eu mesmo conversei com a mulher lá e tal, fui lá no escritório dela e consegui passar. E, pô, eu gosto disso, eu gosto, agora que eu conheci, eu gosto. Entendeu?

A chegada ao clube de turfe pode não ser uma tarefa simples, há uma seleção pela qual todos esses atletas passam. Alguns com mais facilidade que outros. Os critérios seletivos foram explicados no capítulo I desta dissertação. Mais adiante tratarei especificamente sobre isso.

Continuando a apresentação dos atletas, o **jóquei-aprendiz 6** não é um menino de muitas palavras. Muito tímido, quase não conseguiu formar frases durante a entrevista. Limitou-se a sorrir e acenar com a cabeça. Não sei por que motivo exatamente, mas seu comportamento diante da câmera foi tímido. Esse comportamento foi diferente do que observei no dia a dia em contato com esse atleta. No entanto, do pouco que falou, consegui extrair as informações ou evidências que me ajudaram a compor seus objetivos e estratégias de ação. Nascido na cidade do Rio de Janeiro, residiu em dois bairros, sendo um mais central – Vila Isabel⁷³ – e outro mais periférico – Santa Cruz⁷⁴. Iniciou suas experiências com montaria e cuidados com os cavalos neste último bairro. A pessoa que pôs um cavalo em sua vida foi seu tio, quando o presenteou com o animal. Naquela fase de sua vida, o jóquei-aprendiz 6 morava com a avó, e suas atividades diárias estavam divididas entre a escola e o tempo que despendia para tratar do presente dado por seu tio.

Entrevistador: E lá em Santa Cruz, o que você fazia? Quais eram as suas atividades?

Jóquei-aprendiz 6: Ir pra escola, cuidava de cavalo.

Entrevistador: Mas você cuidava dos cavalos de quem?

Jóquei-aprendiz 6: Ah, eu tinha um cavalo lá.

Entrevistador: Você tinha um cavalo? Sua avó...

Jóquei-aprendiz 6: Meu tio me deu.

Observemos que essas vivências de vida são simplórias se quisermos estabelecer uma relação entre elas e a formação do projeto individual desses jovens. O que pretendi até aqui foi destacar uma característica comum a todos: para que eles considerassem a existência de uma oportunidade com as atividades relacionadas ao mundo da corrida de cavalos, eles deveriam ter alguma vivência prévia que lhes permitisse desenvolver um desejo ou uma crença sobre a oportunidade que futuramente apareceria. Uma experiência bem sucedida em algum período da vida pode fazer com que o jovem decida por repetir tal ocorrência em outro momento quando estimulado por situações semelhantes. Em síntese, devo destacar que a rememoração de uma relação prévia com cavalos dá sentido ao projeto desses atores de se

⁷³ O bairro de Vila Isabel se localiza a cerca de 14km do Jockey Club Brasileiro. O IDH do bairro é de 0,901 (CARDOSO, 2004). A localização geográfica do bairro pode ser vista na Figura 12, no anexo I, desta dissertação.

⁷⁴ O bairro de Santa Cruz se localiza a cerca de 60km do Jockey Club Brasileiro. O IDH do bairro é de 0,742 (CARDOSO, 2004). A localização geográfica do bairro pode ser vista na Figura 11, no anexo I, desta dissertação.

tornarem jôqueis e, de alguma forma, a memória sobre o gosto e o contato com cavalos na infância justificam ou indicam o dom ou destino traçado no começo da vida.

A Escola de Profissionais do Turfe (EPT), local onde realizei a pesquisa, possui um espaço amplo para o acolhimento dos jovens atletas e desenvolvimento das suas atividades cotidianas. Apesar de a vida dos jovens naquele espaço ser quase uma instituição total, no sentido de Goffman (1961)⁷⁵, foi possível observar que outras atividades não relacionadas ao mundo do turfe também ocorrem no mesmo espaço. Uma dessas atividades, por exemplo, é o tratamento fisioterápico para pessoas com deficiência. Não tive contato com os profissionais dessa área, nem poderia, pois estiveram isolados e distantes todas as vezes em que cheguei à EPT. Entretanto, os atletas aparentavam sensibilizar-se ao ver a condição de alguns pacientes da fisioterapia. Chegavam a comentar, diziam que não se imaginavam naquela situação, que parecia algo extremamente incômodo. Mas o fato é que não havia indiferença. Senti que aquele cenário e aquelas pessoas tinham algum impacto sobre os meninos, talvez em função dos riscos que envolvem a atividade de montaria.

Em outros contatos, notei no mesmo espaço outro panorama: jovens correndo, gritando, brincando. Adolescentes vivendo como meninos, como irmãos. Uma implicância daqui, um safanão dali. Guerra de travesseiros, correria. Um adulto, uma bronca, e tudo voltava ao normal. A hierarquia dentro daquele espaço era muito respeitada. Eu chegava, sentava em um dos bancos e observava. Conversava com os atletas, com o pessoal da cozinha ou com o administrador da EPT. Muitas histórias ouvi e tantas outras contei. Creio que me aproximei bastante daquele grupo, embora tenha passado pouco tempo por lá – cerca de dois meses e meio. Isso fez com que algum grau de confiança fosse estabelecido entre mim e o pessoal da EPT, o que certamente facilitou minha entrada na sala para entrevistar os atletas. Eles se sentiam mais à vontade para falar, contar sobre suas vidas.

Vamos admitir que não é muito fácil relatar sua trajetória e experiências vividas para uma pessoa “desconhecida”. Alguém que você pode nunca mais voltar a ver. Mas os jovens estavam prontos para entrar na sala e responder às questões das entrevistas. Prefiro esclarecer que, em alguns momentos, não foi fácil também desempenhar o papel de entrevistador. Todas aquelas vidas sendo esmiuçadas diante dos meus olhos e ouvidos. Não foi simples me desprender das minhas convicções para me colocar no lugar daquele que eu entrevistava. Em outros momentos, foi mais complexo verificar as dificuldades que pessoas mais jovens que eu

⁷⁵ Na definição de Goffman (1961), uma instituição total é aquela em que os indivíduos trabalham e residem por um período de tempo afastados da sociedade, e são mantidos sob um forte controle disciplinar.

enfrentaram na vida. Mas não era minha função tentar resolver os problemas daquele grupo – embora muitas vezes eu o desejasse. Eu estava ali para entender como esses jovens decidiram dividir seu tempo diário entre a escola e o turfe.

O espaço disponível para a realização das entrevistas, com a melhor acústica e o sossego ideal, era uma sala de aula. A arquitetura local colocou a escola e o esporte no mesmo centro. Dentro da EPT, do lado direito do portão de entrada, localiza-se um prédio com algumas acomodações: o dormitório dos meninos, a cozinha e o refeitório, outro cômodo do tipo quarto e banheiro, mas que não estava sendo utilizado pelos atletas alojados, e uma sala de aula. Esta sala tinha carteiras escolares, um quadro-negro, uma televisão, um aparelho de DVD, alguns DVDs sobre uma mesa, entre outros detalhes. Mas esse espaço me pareceu um pouco sem função. Verifiquei que diversas atividades eram desenvolvidas nele. Podia funcionar como um local de reunião entre o administrador da EPT e os atletas; sala de vídeo, onde os atletas e o treinador assistiam aos filmes das corridas do final de semana para análise e discussão das ocorrências; local de lazer, onde se podia assistir a um filme; e se tornou a sala de entrevistas do pesquisador. Na época da pesquisa, um atleta teve uma gripe muito forte e não pôde ficar em contato com os demais colegas. A solução neste caso foi colocar a cama do menino na sala de aula. Observemos que aquele lugar tinha diversas funções, porém, em nenhum momento verifiquei algo relacionado aos estudos dos atletas sendo desenvolvido naquele espaço⁷⁶.

A rotina em um alojamento deve ser muito diferente daquela a que estamos acostumados em nossas casas. Talvez ainda mais complicada para um grupo de jovens recém-saídos dos cuidados familiares durante a infância. Essa experiência de socialização vivida pelos atletas na EPT faz parte do processo de formação profissional no turfe. O resultado de uma escolha feita em suas vidas. Muitos fatores influenciaram na decisão desses jovens. O jóquei-aprendiz 1 passou os últimos três anos de sua vida dentro do clube de turfe. Mas desde a infância está acostumado a tratar dos cavalos de sua família. Seus primos e seu tio também gostam de cavalgar. Essas interações familiares permitiram que o jovem experimentasse situações que poucos na sua idade têm condições de experimentar. Verdadeira aventura para um adolescente, sempre com a anuência dos pais. Foi assim que, com 14 anos de idade, saiu

⁷⁶ Pensemos também que eu não permaneci na EPT por 24 horas diárias. Se alguma atividade escolar foi exercida em um momento que eu não estava presente, eu não poderei relatar. Ademais, quando citei que essas atividades não eram desenvolvidas nesta sala de aula, tomei como referência também a fala dos atletas. Eles não citaram aquele espaço como um local de estudos.

da cidade onde morava – Vassouras⁷⁷, no Rio de Janeiro – para Aparecida do Norte, em São Paulo.

Jóquei-aprendiz 1: [...] E tinha final de semana assim, que viajava pra tal lugar, por exemplo, de Vassouras até Aparecida do Norte, foi nove dias de viagem de cavalo.

Entrevistador: Sério? Vocês iam de cavalo, cara?

Jóquei-aprendiz 1: De cavalo. Fomos de Vassouras até Aparecida do Norte.

Entrevistador: Conta como é que foi essa viagem aí. Como é que você passou, quantos anos você tinha e tal...

Jóquei-aprendiz 1: Eu tinha 14 anos. Nós fomos, saímos de Vassouras, aí tinha o posto de parada. Primeiro posto de parada, saímos de lá era 5 horas da manhã, saímos todo mundo. Chegamos no segundo posto de parada era 8 horas da noite, paramos, tomamos banho, comemos, ficamos comendo, depois descansamos. Raiou a luz do dia, seguimos de novo, vambora, aí já tinha os pontos de parada e onde ficava pra dormir. Aí, na boa, diversão, todo mundo zoando.

Entrevistador: Vocês iam pela estrada mesmo?

Jóquei-aprendiz 1: Pela estrada, a gente ia pela BR...

Entrevistador: Pegava a BR? E quantas pessoas, assim, nessa viagem?

Jóquei-aprendiz 1: Pô, foi uns 30.

Entrevistador: Umas 30 pessoas? Algum parente seu tava junto também?

Jóquei-aprendiz 1: Tinha dois primos meus que trabalhava lá.

Entrevistador: E fizeram o quê lá?

Jóquei-aprendiz 1: Fomos lá e foi mesmo pra fazer promessa, fazer promessa, entendeu... Faz a promessa pra conseguir um negócio, tu consegue, tem que cumprir a promessa.

Entrevistador: E você fez qual... você fez alguma promessa?

Jóquei-aprendiz 1: Não, eu só fui mesmo pra... Bom, me chamaram, falei: “Ah, Vambora!”. Pra mim era tudo diversão.

A felicidade ao descrever essa história estava estampada no seu rosto. Tudo aquilo parecia um entretenimento na vida daquele jovem. Os riscos de se fazer essa verdadeira procissão pela rodovia movimentada – onde passavam carros, caminhões e todo tipo de veículos automotores – sequer passaram pela cabeça dele, pois na sua percepção era tudo diversão. Pensemos que um jovem de 14 anos tenha verdadeiro fascínio por aventuras. Poder participar de uma e obter sucesso na empreitada pode ter aumentado ainda mais a preferência dele pelo mundo do esporte. Essa viagem só foi possível porque o jóquei-aprendiz 1 cuidava dos cavalos de um haras em sua cidade. Desde os 12 anos de idade (sem muita precisão na informação), ele e seus primos frequentavam esse haras e realizavam atividades com cavalos por cerca de duas horas ou duas horas e meia por dia, seja montando, treinando os cavalos ou cuidando deles. Ele era recompensado financeiramente por esse trabalho, mas ainda que não fosse o faria da mesma forma. Para esse menino, não era o dinheiro a sua maior compensação, mas a possibilidade de se divertir com os cavalos. Além disso, a vivência nesse haras lhe permitia conhecer outros lugares, para os quais viajava para participar de exposições e

⁷⁷ Vassouras se localiza ao sul do Estado do Rio de Janeiro, a 120km da capital, e tem uma população de 34.410 habitantes (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade gira em torno de 0,781, segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2000). A localização geográfica da cidade está destacada na Figura 3, no anexo I, desta dissertação.

competições com aqueles animais. Nada a ver com o turfe. Bem diferente, aliás. Eram “festas do interior”, coisa dos produtores rurais, onde faziam apresentações. A motivação do jóquei-aprendiz 1 para participar desses eventos era justamente a possibilidade de competir, como veremos no relato a seguir:

Entrevistador: Você cuidava dos cavalos desse haras?

Jóquei-aprendiz 1: É, alguns eu gostava. Chegava lá, aí eu ficava, tratava deles, cuidava dos cavalos. Chegava lá, não tinha nada pra fazer, eu ia lá treinar. Depois tinha dia que chegava lá e não fazia nada, não treinava, ia lá visitar, ajudava a dar ração lá... [sobre uma das falas frequentes que ouvia do dono do haras] “Ah, vamos descansar ele [o cavalo] hoje, tá? Que semana que vem ele vai ter que competir”, entendeu?

Em uma fala anterior ele descreveu como eram as competições:

Jóquei-aprendiz 1: Assim, eu trabalhava num haras de um amigo meu, tinha o manga larga... várias raças [de cavalo]. Aí eu tinha todo, todo mês tinha um lugar pra ir. Fui pra Minas, São Paulo, vários lugares... Todo mês tinha um lugar pra gente ir, então, assim, no final do mês [ele recebia uma recompensa em dinheiro, mas não soube ou não quis dizer quanto]...

Entrevistador: E você lembra quanto você recebia? Você pode falar quanto você recebia mais ou menos, por dia de evento?

Jóquei-aprendiz 1: É, tinha dias, depende de como montava os cavalos, trezentos, quatrocentos [reais], se montasse uns dez cavalos, fora os prêmios que ganhava o cavalo. Primeiro até terceiro tinha um prêmio, se ganhava, ganhava troféu, tinha mais um dinheiro e tal.

Entrevistador: E como é que era essa competição, assim, era tipo uma competição, é isso?

Jóquei-aprendiz 1: É, era competição, tambor e baliza. Tem três tambores, tem um aqui, um aqui e fica um aqui [ele apontou na mesa a posição dos tambores]. Aí tem que vir empurrando o cavalo [montado nele contornando os tambores], passar por esse, passar por esse, fazer o final desse e faz voltar pro meio. Baliza tem cinco estacas, assim, no espaço, tem que passar no meio sem derrubar, se derrubar tem penalidade, entendeu?

É necessário ressaltar que a possibilidade de ganhos financeiros naquela fase da vida não era o principal atrativo para o jóquei-aprendiz 1. Ele pouco falou sobre isso. Era notório o prazer por estar trabalhando com o que gostava, somado à sensação de prestígio envolvido nas competições das quais participava. Desde muito cedo a rotina diária desse atleta foi permeada pelos pilares do trabalho e da escola. Vimos como suas falas denotam prazer ao falar do cotidiano no trabalho. Aliás, o que estou chamando de trabalho, o jóquei-aprendiz 1 não reconhecia como tal. Para ele, a rotina no haras não era um emprego, porque além de se tratar de meio período na jornada diária, ela estava intrinsecamente associada ao seu gosto pelos animais e às experiências em viagens e competições. Observemos que a condição do prazer pode contribuir para reforçar a preferência por uma atividade com relação a outra menos prazerosa em um dado momento da vida em que o jovem tenha que fazer escolhas.

A primeira experiência do jóquei-aprendiz 2 com montaria aconteceu muito precocemente. Aos 3 anos de idade, quando ainda morava em Cordeiro⁷⁸, cidade do interior do Rio de Janeiro, seu pai tinha um sítio e administrava um haras naquela região. Suas vivências não pararam por aí. Em viagens feitas para visitar parentes em Minas Gerais, ele costumava passear montado no dorso de um cavalo. O jóquei-aprendiz 2 se divertia com seu irmão (com idade próxima à sua), brincando de corrida de cavalo. Ele não imaginava que essa brincadeira de criança mais tarde se tornaria a profissão de seu irmão e seu objetivo de vida.

Entrevistador: Com quantos anos você montou a primeira vez?

Jóquei-aprendiz 2: Ah, aos 3 anos mesmo. Meu pai tinha sítio em Cordeiro, lá onde a gente morava, sempre me botava nos cavalos e tal. E sempre nas férias, todas as férias, eu ia pra Minas, na fazenda do meu avô, aí eu sempre montava lá.

Entrevistador: Chegou a correr alguma vez de brincadeira, assim?

Jóquei-aprendiz 2: Sim, já.

Entrevistador: Com quem? Sozinho?

Jóquei-aprendiz 2: Com meu irmão, com meus amigos lá, com meu pai mesmo.

Entrevistador: Você apostava corrida com os amigos?

Jóquei-aprendiz 2: Apostava.

Além disso, a própria cidade de Cordeiro concentra muitas atividades ligadas a cavalos. As exposições, como as citadas pelo jóquei-aprendiz 1, também fizeram parte da infância do jóquei-aprendiz 2. Mas seu incentivador foi seu avô.

Jóquei-aprendiz 2: É, de Cordeiro eu tenho poucos amigos porque era pequeno, né, mas lá é muito relacionado a cavalo, essas coisas, assim, criação de gado, sabe? Aí todo mundo, exposição que é no meio do ano, aí leva os cavalos na exposição, fica andando lá.

Entrevistador: Você já participou de alguma exposição dessas?

Jóquei-aprendiz 2: Já, já. Meu avô sempre levava o cavalo, mas não competia, não levava o cavalo pra competir na marcha, nada assim não. Ficava lá, trabalhava com ele, fazia isso mesmo.

A convivência com animais de fazenda sempre fez parte do dia a dia do jóquei-aprendiz 2. Seu avô foi seu principal motivador, quem o iniciou no mundo das exposições, quem fez com que suas preferências fizessem parte da vida deste atleta. Além disso, seu pai tentou ser médico veterinário, não conseguiu, mas essa iniciativa culminou no trabalho como enfermeiro de animais. Posso destacar que as experiências desencadeadas dentro desse contexto familiar contribuíram para que o menino aceitasse futuramente a oportunidade de profissionalização dentro do clube de turfê.

A situação do jóquei-aprendiz 3 foi diferente. Como seus pais vieram de Alagoas para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida, o primeiro emprego de seu pai foi

⁷⁸ A cidade de Cordeiro fica a cerca de 200Km da cidade do Rio de Janeiro. Localizada na Região Serrana do Estado, Cordeiro tem população estimada pelo Censo de 2010 em 20.430 habitantes (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade gira em torno de 0,789, segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2000). A localização geográfica da cidade está destacada na Figura 4, no anexo I, desta dissertação.

em um haras na cidade onde eles se estabeleceram – Petrópolis, no Rio de Janeiro. Com isso, o trabalho do pai cativou o filho e fez com que ele frequentasse seu local de trabalho. Acompanhando-o, ambientou-se e estreitou relações com os demais empregados do haras. Entre eles, um treinador de cavalos. Foi assim que conseguiu o contato para treinar os cavalos daquele lugar.

Entrevistador: E como você chegou ao centro de treinamento?

Jóquei-aprendiz 3: Meu pai veio pra cá, arrumou emprego no centro de treinamento com cavalarias, aí eu ia de vez em quando com ele de manhã, às vezes. E via os caras galopando na raia e pô, deve ser maneiro, né, tá ali em cima do cavalo, e aí falei: pai, quero ser jóquei. Ele falou: então te arrumo um lugar pra você ficar lá no haras, pra você aprender. Me levou pro haras, eu pedi ao treinador lá, ele falou que podia, que tinha que pedir ordem ao juiz. Aí eu fui pedir ordem ao juiz, o juiz liberou, aí eu fui, né. Todo dia de manhã eu tava lá no centro de treinamento. Quando o cara quer as coisas tem que ir, lutar pra ter.

A determinação deste menino pode ser sentida na sua conduta. Durante toda a entrevista ele se manteve sério e focado no que estava sendo tratado. Nada o perturbou. Talvez tenha sido essa forma de encarar os desafios que o fez sair de Petrópolis para tentar a sorte como jóquei na cidade do Rio de Janeiro. Mas esse não foi seu primeiro contato com cavalos. Em Alagoas, com pouquíssima idade, ele já tinha aprendido a cuidar desses animais. Igualmente, foi o trabalho do pai que levou o jóquei-aprendiz 3 a essa primeira experiência.

Entrevistador: E essa relação com os animais, com cavalos, você chegou a ter contato em algum outro momento, antes de ir pro centro de treinamento?

Jóquei-aprendiz 3: Lá em Alagoas eu mexia bastante com cavalo também.

Entrevistador: Lá em Alagoas? Mas com 5 anos de idade?

Jóquei-aprendiz 3: Ah, eu menor né, cara, vinha, já corria, já andava a cavalo lá no meio do mato. Meu pai me levava, já conhecia gado, essas coisas já. Aí de lá pra cá eu vim, vim pra cá, quero ser jóquei. Entrei no centro de treinamento e vim embora.

Entrevistador: Ah, então já lá em Alagoas você já mexia em cavalo.

Jóquei-aprendiz 3: Em Alagoas já tinha cavalo.

Entrevistador: Seu pai trabalhava em lavoura, sítio?

Jóquei-aprendiz 3: É, sítio, fazenda, essas coisas.

Entrevistador: Aí você já acompanhava seu pai?

Jóquei-aprendiz 3: Já. De manhã já acompanhava meu pai. Então, acordava lá, ia botar o gado no curral, tirar leite, essas coisas, aí eu ia com ele. Começava a aprender já, a tirar o leite, essas paradas. Aonde ele ia, eu ia atrás aprendendo as coisas, né.

Nesse momento da entrevista percebi o porquê da determinação deste jovem. Havia um objetivo claro que penetrava todo o projeto familiar e desembocava no projeto de vida do jóquei-aprendiz 3. Eles não desejavam voltar para a realidade vivida em Alagoas e buscaram as estratégias que pareciam ser mais vantajosas para o período da vida pelo qual estavam passando. Mas o desejo deste jovem de se tornar jóquei teve o incentivo que precisava para se concretizar por meio de outro parente seu. A decisão da família de vir para o Rio de Janeiro, mais especificamente Petrópolis, não foi aleatória. Ao contrário, eles já tinham um contato por aqui: o tio do atleta. Foi ele quem ofereceu a casa e deu as condições primárias para que a

família deste menino pudesse se estabelecer na nova cidade, além de alimentar a ideia fixa do sobrinho de se tornar um jóquei. O jóquei-aprendiz 3 falou o seguinte sobre isso:

Entrevistador: Mas você já conhecia alguém em Petrópolis?

Jóquei-aprendiz 3: Meu tio morava aqui já, meu tio. Ele veio pra cá antes da gente, ficou aqui um tempo, graças a Deus nós fomos pra casa dele. Aí da casa dele começamos, meu pai, de mexer, procurar emprego. Graças a Deus meu pai achou um emprego no haras, minha mãe achou um emprego na cervejaria e eu fiquei atrás deles ali, colado neles ali. Caso surgisse alguma coisa pra mim, eu ia junto, quando eu crescesse um pouco, claro.

Entrevistador: Seu tio morava, veio pro Rio, já morava, né, já conhecia, então vocês vieram pra casa dele lá em Petrópolis.

Jóquei-aprendiz 3: É. Meu tio ia pro Jockey também, ele era jóquei aqui na Gávea. Encontrei ele lá ano passado, lá em Alagoas, ele mandou eu vir pra cá, né, falou: “Vai tentar alguma coisa no Rio, na Gávea, quem sabe você vira um bom jóquei que nem eu.” Quem sabe?

O avô do jóquei-aprendiz 4 apresentou o turfe ao neto como uma atividade de lazer. Nascido em Recife, residia nas proximidades do *Jockey Club* da cidade. Seu avô foi um apreciador das corridas de cavalo e, sempre que podia, levava aquela pequena criança para assisti-las. O jóquei-aprendiz 4 era um menino tão tenro naquela época que foram poucas as memórias guardadas sobre os dias passados ao lado de seu avô nas arquibancadas do clube. Mas essas são lembranças suficientes de momentos agradáveis. Mesmo após o falecimento de seu ente incentivador, o menino continuou frequentando e assistindo às corridas de cavalo.

Entrevistador: E, mas vamos lá, pensar no seu treinamento. Como é que você chegou ao Jockey Club de Recife?

Jóquei-aprendiz 4: Olha, meu avô sempre foi nas corridas. Aí ele sempre me levava, me levava, fui crescendo, aí ele faleceu. Aí eu peguei e continuei indo até hoje.

Essa primeira experiência com o turfe parece ter despertado no menino um interesse crescente pela atividade. Nem a morte do avô foi capaz de frear esse ímpeto, e ele continuou frequentando o clube. Com isso, acabou conhecendo muitos jóqueis e estabelecendo relações de amizade com eles. Vale destacar que seu avô foi o primeiro membro da família a desenvolver o gosto pelo turfe. Durante a entrevista, tive a impressão de que assistir às corridas de cavalo, mesmo quando não tinha mais a companhia do avô, era uma forma de recordar e sentir o que seu ente querido sentia durante as competições. Além disso, os laços de amizade e a ideia de profissionalizar-se naquela atividade foram ficando raízes no imaginário do jóquei-aprendiz 4. Seu pai, no início, sentia receio da atividade turfística. Não queria que seu filho se tornasse um jóquei. Mas a pressão exercida pela vontade do menino convenceu e desmontou o medo do seu pai.

Entrevistador: Seu pai, seu pai também... [incentivava]?

Jóquei-aprendiz 4: Logo no começo, ele não queria que eu fosse, sabe, sempre ficava com medo, assim. Mas quando eu começava lá, ele via eu indo direto, assim, ele aliviou, deixou.

Além do avô, outros familiares deste jovem costumavam frequentar o clube de turfe de Recife. Segundo o jóquei-aprendiz 4, seu tio e seu primo não só visitavam o clube, como também seu primo buscou a profissionalização no turfe. Embora não morassem muito perto um do outro, o jóquei-aprendiz 4 disse ser muito achegado a esse primo. Quase toda semana ele visitava a casa dele. Essa relação estreita entre os primos contribuiu para que o jóquei-aprendiz 4 mantivesse o costume de frequentar o clube de turfe em Recife.

Entrevistador: Fora ele [o avô do menino], tinham outras pessoas que frequentavam o Jockey Club lá em Recife?

Jóquei-aprendiz 4: Tinha um irmão da minha mãe, assim, sabe, sempre ia. Até o filho dele monta, já é jóquei profissional lá em São Paulo, que é meu primo...

Entrevistador: Mas você chegou, você ia com seu tio e seu primo pra lá?

Jóquei-aprendiz 4: Logo, assim, depois que o meu avô faleceu, essas coisas, aí eu comecei a ir com eles. Aí eu sempre ia, aí meu primo já era, já galopava. Aí com o tempo ele começou a montar, nem montou lá ele, só galopava, aí já veio pra São Paulo. Aí monta hoje, até hoje, em São Paulo.

Entrevistador: E lá em São Paulo ele foi pra escolinha também?

Jóquei-aprendiz 4: É, foi pra escolinha, começou como aprendiz na escolinha de São Paulo e hoje já é um jóquei profissional.

A presença do tio e do primo teve papel fundamental na crença e na preferência deste menino pelo mundo do turfe. Mas foi seu avô o seu principal mentor.

Entrevistador: Você considera, assim, que seu tio, seu avô, seu primo, tiveram grande influência na sua carreira, é, na escolha?

Jóquei-aprendiz 4: É, meu avô sempre me falou, sempre queria que eu fosse jóquei, se ele já gostava, se ele viu alguém, aí fui.

A infância e o início da juventude do jóquei-aprendiz 5 não sofreram a mesma influência do turfe ou das competições com cavalos, comparando-se com os outros jovens até agora apresentados. Pelo contrário, ele sequer conhecia esse tipo de competição. Sua vida foi marcada por uma série de trabalhos que nem sempre lhe rendiam alguma recompensa financeira. Segundo ele, a compensação era o aprendizado de uma profissão, embora recebesse esporadicamente algum dinheiro. Eram atividades desenvolvidas geralmente com parentes. E seu contato com cavalos era limitado a passeios pelas ruas do bairro onde residia. Morador da zona rural de Queimados⁷⁹, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, ele explicou como era sua vida antes de ingressar na EPT:

Entrevistador: Então antes de vir aqui pro Jockey [Club] você chegou a trabalhar?

Jóquei-aprendiz 5: Cheguei a trabalhar. Trabalhei de muita coisa.

Entrevistador: Você já fez o quê?

Jóquei-aprendiz 5: Eu já trabalhei em obra, servente de pedreiro, trabalhei um ano como lanterneiro, que é na oficina, lanternagem de carro, pintura de carro, trabalhei de tudo. Entregando papelzinho, sabe como é que é? Propaganda, trabalhei com casa

⁷⁹ A cidade de Queimados fica a cerca de 50Km da cidade do Rio de Janeiro. Localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, Queimados tem população estimada pelo Censo de 2010 em 137.962 habitantes (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade gira em torno de 0,732, segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2000). A localização geográfica da cidade está destacada na Figura 6, no anexo I, desta dissertação.

de ração, trabalhei com um montão de coisa. Trabalhei com, é, amansei cavalo já pra ganhar dinheiro, já tive esse perigo de amansar cavalo pra ganhar dinheiro também. Depois que eu já sabia montar a cavalo bem, meu pai sempre me ensinou, já cheguei a fazer isso também.

Entrevistador: E é um perigo por que amansar cavalo?

Jóquei-aprendiz 5: Pô, porque aqui [no clube] é diferente, aqui tem o perigo nosso, mas aqui tem ambulância, aqui tem plano de saúde, entendeu? Querendo ou não, tem perigo, mas tem, entendeu, outro lado bom. Lá não [em Queimados], lá você vai sem capacete, sem proteção nenhuma, sem, sem nada, sem colete, sem nada, vai do jeito que tá aqui. Você vai, monta, e monta cavalo chucro, sem saber nada, entendeu? Cavalo pula, cavalo faz tudo que é diferente, entendeu, não sabe, não conhece nada e o cara tá ali pro que der e vier.

Entrevistador: E você chegou a se machucar?

Jóquei-aprendiz 5: Não, nunca cheguei, graças a Deus, mas já caí duas vezes nesse mesmo cavalo, mas nunca cheguei a me machucar não, graças a Deus. Nada grave.

Entrevistador: E com quantos anos você começou no seu primeiro emprego? No seu primeiro trabalho?

Jóquei-aprendiz 5: Deixa eu ver, ah, trabalho desde os 14 anos, 13, 14 anos já tava ralando.

A trajetória de vida deste menino não foi uma das mais simples. Desde cedo precisou trabalhar, seja para ajudar a família ou para financiar seus gastos. Certamente, o primeiro emprego envolvendo cavalos difere consideravelmente do que foi percebido com os demais atletas. Neste caso, embora tivesse algum apreço pelos animais, sua experiência foi considerada de risco. Para o jóquei-aprendiz 5, a profissionalização no turfe (como opção de carreira) pareceu ser uma necessidade mais iminente que nos demais casos relatados. Isso talvez explique o porquê de eu tê-lo encontrado algumas vezes na EPT com uma expressão muito apreensiva, ansiosa. Parecia pensativo, cobrando-se. No dia de seu aniversário eu o vi fazendo uma ligação para sua irmã, que ainda mora em Queimados. Ele não parecia muito contente, porque queria estar com a família, comemorando, comendo um belo churrasco, como ele mesmo disse. Mas a EPT era sua nova casa. O lugar que havia escolhido para passar alguns anos de sua vida. Possivelmente, tentar a profissionalização no turfe seria menos doloroso do que dedicar-se às tarefas que ele já tinha desempenhado até aquele momento de sua vida. Quiçá tenha sido este o motivo que o levou a seguir os conselhos de um amigo, quem o indicou para a formação profissional no turfe.

Entrevistador: E como é que foi feito esse contato pra você chegar até aqui [ao clube]?

Jóquei-aprendiz 5: Pra mim chegar até aqui?

Entrevistador: Uhum.

Jóquei-aprendiz 5: Foi como eu te disse. O amigo me indicou, e eu vim. Aí, vim uma vez só com meu pai, na outra eu já vim sozinho já. Me inscrevi, peguei o que precisava, os papel, os documentos, trouxe tudo. E depois de um tempo, acho que um mês, um mês e meio, fui chamado, vim, passei e tô aí até hoje. Graças a Deus.

Entrevistador: E como funciona essa seleção? Você falou que foi difícil, tinha um monte de gente.

Jóquei-aprendiz 5: Não, na minha época não foi tão difícil que precisava. Eu também fui indicado por um jóquei que era conhecido, sabe? E não foi tão difícil, mas pra mim, eu não vim, assim, cheguei. Vim com meu pai, entendeu? Igual, esse

ano foi diferente, esse ano veio todo mundo com os pais, foi selecionado um por um, entendeu? Chamaram no escritório pra conversar. Eu não. Eu vim, vim me informando devagarzinho, me informando. Acabei, cheguei no escritório da diretora lá e conversei com ela pessoalmente e, entendeu, consegui. Mas por isso também, acho que foi mais por isso, entendeu?

O caso do jóquei-aprendiz 6 guarda semelhanças com o de alguns já citados aqui. Vivendo entre Santa Cruz e Vila Isabel, teve inspiração na figura do tio, um admirador de cavalos. Ao contrário de alguns jóqueis-aprendizes, este jovem não tinha nenhum parente que frequentasse o clube ao qual ele hoje está vinculado. Sua relação com cavalos era restrita aos cuidados com o seu próprio animal e a algumas experiências de lazer quando viajava para a cidade de Saquarema⁸⁰, no Rio de Janeiro, em visita à casa de seu tio. Lá costumava vagar pelas ruas montado em um cavalo. Nunca havia tido vivência com competições turfísticas. A pessoa mais próxima dele que poderia ter algum conhecimento sobre o assunto era um amigo de sua família, que frequentava o clube de turfe com alguma regularidade. Foi ele quem intermediou o ingresso do jóquei-aprendiz 6 no clube.

Entrevistador: Alguém na sua família, assim, conhecia o Jockey Club?

Jóquei-aprendiz 6: É, tem o cara que me trouxe pra cá, o [Fulano], que me trouxe, me indicou. Colega da família.

Infelizmente, não consegui reunir mais informações sobre as experiências turfísticas deste atleta. Por isso, não tenho certeza se o que conduziu o jóquei-aprendiz 6 à escolha dessa profissão foi a necessidade de gerar renda imediatamente para o auxílio familiar ou uma preferência ou desejo. Qualquer que tenha sido o motivo dessa opção, não foi possível remontá-la com os dados adquiridos. Talvez seja plausível fazer apenas suposições sobre seu projeto de vida, baseadas nas vivências entre o turfe e a escola.

Para esses jovens atletas, o acesso à Escola de Profissionais do Turfe foi garantido por caminhos análogos. Mencionei anteriormente alguns dos casos em que colegas da família indicaram os meninos para participarem do processo seletivo no clube. Todavia, ainda me falta relacionar os casos dos jóqueis-aprendizes 1, 2, 3 e 4. O jóquei-aprendiz 1 foi incentivado pelo padrasto de seu pai, que tinha o costume de frequentar o clube de turfe no Rio de Janeiro.

Entrevistador: Como é que você conseguiu, assim, o contato pra vir aqui pro Jockey?

Jóquei-aprendiz 1: O padrasto do meu pai vinha muito aqui com o ex-cunhado dele, que foi jóquei, [...] o famoso Risadinha, que foi jóquei. Também eu vi muito pela TV, claro. Lá tem parabólica, então via muito pela TV e ficava olhando, pô,

⁸⁰ A cidade de Saquarema fica a 104Km da cidade do Rio de Janeiro. Localizada na Região dos Lagos, Saquarema tem população estimada pelo Censo de 2010 em 74.234 habitantes (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade gira em torno de 0,762, segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2000). A localização geográfica da cidade está destacada na Figura 7, no anexo I, desta dissertação.

achava maneiro, maneiro. Aí meu avô me falou: “Pô, espera tu completar 14 anos”. Na época, quando eu vim aqui – antes era 14 –, aí eu vim aqui e não era 14 mais, agora é com 16. Aí eu esperei completar a idade, aí vim na escolinha. Vim em dezembro, em 2008, 20 de dezembro de 2008, primeira vez que eu vim aqui, quando tinha 15, ia fazer 16 em janeiro. Aí eu vim, falaram: “Não, espera completar 16 anos, no dia do aniversário dele ou logo depois, traz ele aqui. Aí um dia depois do meu aniversário eu vim aqui com a minha avó, mãe do meu pai. Aí eu tava aqui, que eu tinha passado Natal e o ano novo aqui no Rio, aí fiquei direto, aí vim aqui. Aí o seu [administrador da EPT] falou: “Pô, por enquanto não tem a vaga, mas quando tiver a vaga já tá certo dele vir”. Aí pegou os documento “tudo” e levou no cartório pra autenticar tudo, aí já tava com os documento tudo. Aí foi dia 30 de junho de 2009, eu entrei na escolinha. Aí eu peguei e fiquei, com nove meses na escolinha. Aí depois eu fui pra raia, fiquei um mês trabalhando com os treinadores. Depois desse mês peguei a matrícula, comecei a montar, aí comecei a montar e no dia 20 de junho de 2010 peguei e comecei a montar...

Além disso, não foi apenas um convite para se tornar jóquei, foi uma insistência por parte do padraço, conforme o próprio atleta declarou:

Entrevistador: Só um minuto, depois a gente vai retomar essa história aqui do Jockey. Então você tem, já tem um parente, digamos assim, que foi jóquei, né?

Jóquei-aprendiz 1: É, foi jóquei.

Entrevistador: E foi ele quem te incentivou a vir pra cá?

Jóquei-aprendiz 1: Não. Ele, quando eu vim pra cá, ele já tava doente, já não tava trabalhando aqui. Mas aí o meu avô, que vem muito com ele, padraço do meu pai, considero, me viu nascer, considero meu avô, é... vinha muito com ele, ele que me incentivou: “Vamo, vamo!” Mas aí meu pai, meu pai queria que eu “vim”, minha mãe: “Não, não, vai ficar longe de casa”. Sempre meus pais... meu pai, meu avô que me apoiaram. Falou: “Vamo! Vamo!” Ele que me trouxe, o padraço do meu pai. Insistiu pra “mim vir”.

O apoio familiar foi imprescindível para que este menino começasse sua profissionalização no turfe. Já o jóquei-aprendiz 2 teve sua vida toda vinculada ao clube. Conforme já foi informado, ele mora na vila residencial dentro desse clube. Por este motivo, ele já havia estabelecido relações de amizade com todos os responsáveis pela seleção da EPT. E seu ingresso nela foi uma questão de tempo:

Entrevistador: Aí te trouxe aqui pra escolinha? Mas o primeiro contato com... Como é que você foi selecionado aqui pra...

Jóquei-aprendiz 2: Ah, eu me lembro que todo mundo já me conhecia. Seu [administrador da EPT], que trabalha aqui, sempre me conheceu também, a [gerente do turfe] sempre me conheceu, foi só eu completar a idade, né? O peso eu tinha, tava só esperando completar a idade.

Entrevistador: Então desde quando você só tava esperando completar a idade?

Jóquei-aprendiz 2: Desde 7 anos de idade.

Entrevistador: Desde 7 anos de idade você já queria correr?

Jóquei-aprendiz 2: Já.

A situação do jóquei-aprendiz 3 foi um pouco diferente. Assim que conseguiu autorização do juiz para treinar os cavalos do haras onde seu pai trabalhava, ele passou a receber uma quantia em dinheiro pelo trabalho. A sua desenvoltura chamou a atenção do treinador de cavalos daquele haras, que foi o responsável por estabelecer os primeiros

contatos para levar o jóquei-aprendiz 3 para o clube de turfe no Rio de Janeiro. Assim ele contou:

Entrevistador: [...] E nesse centro de treinamento, funcionava como um trabalho pra você?

Jóquei-aprendiz 3: É, ele me dava, eu pedi pra treinar só, cara, mas ele me dava sempre alguma coisa por fora. Me dava um dinheiro por fora, e ainda bem, porque me ajudou pra caramba.

Entrevistador: Você ganhava mais ou menos quanto?

Jóquei-aprendiz 3: Trezentos. E dava pra ajudar em casa.

Entrevistador: Isso na semana?

Jóquei-aprendiz 3: Não, por mês.

Entrevistador: Por mês. Trezentos reais por mês.

Jóquei-aprendiz 3: É, e eu pedi só pra treinar e o cara me dá 300 reais ainda. Treinava nos cavalos do cara e pô, ele me dava 300 reais. Ótimo, muito bom.

Entrevistador: Aí você treinou lá dos 13 até quantos anos?

Jóquei-aprendiz 3: Até os 15, até os 16.

Entrevistador: Até os 16 anos?

Jóquei-aprendiz 3: Fiz 16 anos e vim pra cá. Aí... não, eu parei, esperei até o mês de dezembro. Aí em janeiro, no dia 6 de janeiro eu desci. Dia 6 de janeiro eu desci pra cá.

Entrevistador: Mas como é que você vê, como é que foi o contato de Petrópolis e do pessoal do Rio?

Jóquei-aprendiz 3: Ah, muito diferente né, cara, não conhecia ninguém ainda. Aí graças a Deus fui se apegando, os caras são maneiros pra caramba. Foi bom.

Entrevistador: Mas você não conhecia ninguém, mas como, quem te trouxe pra cá?

Jóquei-aprendiz 3: O treinador. O treinador que tava dando o treinamento pra eu treinar me trouxe pra cá, me deixou aqui dentro. Aí eu fui se apegando com os garotos aqui, com os moleques. Deu tudo certo.

Entrevistador: O treinador lá de Petrópolis.

Jóquei-aprendiz 3: Foi. Me trouxe pra cá.

Entrevistador: É, então ele já tem um contato. Ele já trouxe outros meninos pra cá?

Jóquei-aprendiz 3: Não, não. Acho que não. Ele sempre vem pra cá, né, os cavalos dele sempre corre tudo aqui embaixo, ele sempre tá por aqui. Conhece aqui já faz tempo, ele já foi jóquei também, aí me trouxe pra cá.

Além da possibilidade de treinar e fazer o que admira, o jóquei-aprendiz 3 teve a oportunidade de ganhar uma ajuda de custo que, por algum momento, foi suficiente para auxiliar seus pais em Petrópolis. O jóquei-aprendiz 4 teve trajetória semelhante na transição de Recife para o clube no Rio de Janeiro. Mas quem fez a intermediação foi uma pessoa considerada por ele como um primo.

Entrevistador: Mas como é que você veio pro Rio? Quem te trouxe? Quem foi que indicou?

Jóquei-aprendiz 4: Quando eu comecei a montar lá, aí teve uns amigos meus aí, uns colegas, tem um que morava muito perto, aí eu era criado com ele. Ele é um primo, aí monta aqui, aí ele fez até escolinha aqui, o [...]. Aí eu comecei, ele sempre falava: “Vou ver se arrumo um negócio aqui pra tu”. Aí sempre dava uma força, sabe, aí me deu vontade de vir, eu vim.

Entrevistador: E como é que foi a sua chegada aqui no Rio? Ele fez o contato com o [administrador da EPT]?

Jóquei-aprendiz 4: É.

Entrevistador: Como é que você soube que abriu a vaga?

Jóquei-aprendiz 4: Ele deu o número do Seu [administrador da EPT] pro meu pai, aí meu pai começou a conversar com o Seu [administrador da EPT]. Aí seu [administrador da EPT] falou que tinha que abrir a vaga, sempre esperando a vaga,

aí com o tempo o Seu [administrador da EPT] ligou pra lá, pro meu pai, avisando que já tinha vaga, pra mim vir. Aí meu pai foi lá, tirou a passagem, eu vim.

Entrevistador: E você veio de ônibus? De avião?

Jóquei-aprendiz 4: Vim de avião.

Observemos que as citações feitas ao longo desse texto dão conta de responder como os jovens atletas se permitiram criar vínculos com pessoas do mundo do turfe e das competições. Verificamos os indícios que podem ser motivos pelos quais desejos e preferências por essas tarefas foram florescendo no imaginário desse grupo juvenil. Em primeiro lugar, controlar um animal de grande porte como um cavalo é um ato de aventura para essas crianças ou jovens, que lhes dá muito orgulho e prazer. Eles se sentem capazes de participar com sucesso de aventuras que muitos de sua idade gostariam de realizar. Talvez somente aqueles jovens que partilham características de socialização similares consigam fazê-lo. Além disso, foi evidente a alegria com que contavam cada um dos seus atos sobre o cavalo. Nas competições, esses meninos são o centro das atenções por um determinado tempo. E o prazer advindo dessas experiências cria uma medida valiosa para pensarmos na racionalidade de uma escolha futura.

Em segundo lugar, o desenvolvimento de um apreço pelas atividades turfísticas pode estar associado aos laços parentais. Alguns dos entrevistados citados mencionaram que pais, irmãos, primos, tios, avôs e amigos da família tiveram influência sobre a inclusão do turfe no seu campo de possibilidades (ou de oportunidades). Foram eles que os apresentaram às competições turfísticas. Seja como um trabalho ou como lazer, reviver as expectativas de um ente querido pode ajudar a explicar como esses jovens se deixaram seduzir por este esporte. Em terceiro lugar, a necessidade de gerar renda para ajudar a família de modo imediato também pode ser uma das motivações para a escolha do sujeito pela profissionalização no turfe. Embora os critérios de seleção e permanência dos jovens nesse processo seja bastante rigoroso (vide capítulo I), o esporte está fortemente atrelado à dimensão do prazer, diferentemente do trabalho fora desse meio. Em quarto lugar, podemos pensar ainda que todos os três fatores relacionados fazem parte do conjunto de evidências que fizeram com que esses jovens escolhessem dividir as horas do dia entre as atividades turfísticas e as escolares.

As primeiras descrições nos serviram para colocar as atividades com o turfe no campo de possibilidades ou conjunto de oportunidades desses jovens atletas. Paralelamente às tarefas esportivas, esses meninos obviamente estão inseridos no sistema educacional. Veremos a seguir como aconteceu o processo de escolarização de cada um deles. O jóquei-aprendiz 1 iniciou suas atividades escolares próximo à sua casa. O trajeto entre sua residência e a escola era facilmente percorrido. Se fosse a pé, levaria aproximadamente dez minutos, mas havia

ainda a facilidade de pegar a condução fornecida pela escola. Estudante de escola pública, a impressão que tem de sua primeira vivência escolar é boa. Segundo ele, havia muitos professores e a escola era grande. A entrada era às 7h da manhã e a saída era ao meio-dia. Mas sua trajetória nessa escola foi interrompida na 6ª série/7º ano. O motivo que o levou a deixá-la foi seu envolvimento com um grupo de amigos que gostava de bagunçar as aulas. Assim, quando sua mãe soube da notícia, fez questão de mudá-lo de escola.

Entrevistador: Aí então foi pra mais longe. E você tava fazendo muita bagunça na 6ª série ou...

Jóquei-aprendiz 1: Ah, eu nem tava... uma turma lá, e todo mundo é conhecido, estudava comigo e morava tudo perto, nascido e criado junto, aí ia lá pra zoar. Tinha um que era até meu primo, que só fazia bagunça e só briga, briga, tinha muita briga. E todo dia arrumava confusão, aí direto arrumava confusão comigo, aí foi me tirar pra não dar problema. Minha mãe foi lá falar que eu tava certo um dia, aí a diretora não gostou, aí então tá bom, me mudou de escola⁸¹.

Ele foi estudar em uma escola mais distante de sua casa, cerca de meia hora de deslocamento em um ônibus. Porém, a decisão de sua mãe foi estratégica: ela trabalhava ao lado da escola. Entendi que essa escolha da mãe foi para ter um pouco mais de controle sobre as atividades escolares do filho, além de poder acompanhá-las, já que antes não conseguia fazer isso com muita frequência. O jóquei-aprendiz 1 tinha ótimas impressões sobre a nova escola que sua mãe escolheu. De acordo com ele, os professores eram melhores, apoiavam mais as atividades dos alunos. Além disso, a proximidade com o trabalho de sua mãe de certa forma domou o ímpeto bagunceiro daquela criança na época. Todavia, isso não foi suficiente para as notas melhorarem, segundo declarou:

Entrevistador: Não? Suas notas melhoraram?

Jóquei-aprendiz 1: É... mais ou menos. Tinha, assim... que a minha mãe também trabalhava do lado da escola, ela trabalhava, entendeu? Na escola que eu estudava antes era difícil ela ir na escola, que ela trabalhava, aí eu mudei pra escola que era do lado do trabalho dela. Acontece alguma coisa, a diretora era muito amiga dela, o pessoal da escola conhecia ela, entendeu? Aí foi... alguma coisa acontecia, aí já falavam com ela, já tava ali do lado. Aí não fazia muita bagunça porque ela tava perto.

Embora considerasse a escola melhor que a antiga e tivesse um maior acompanhamento de sua mãe sobre as atividades escolares, o jóquei aprendiz 1 não observou melhora nas notas. Entretanto, uma atividade que ele citou me chamou a atenção. Havia uma biblioteca nessa escola com livre acesso para os alunos, e a frequência deles era acentuada nesse ambiente, seja por vontade própria ou por serem levados até lá por um professor. Havia

⁸¹ Na 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o trabalho apresentado por Alves e Batista (2012) mostrou que as escolas podem estabelecer mecanismos de seleção dos alunos a partir de seus comportamentos individuais. Aos alunos com comportamentos agressivos, bagunceiros etc. se lançaria uma avaliação negativa. A intenção seria aumentar a reputação da escola e o resultado seria o afastamento gradativo dos malcomportados da instituição de ensino.

também na escola uma atividade de reforço de leitura, da qual participavam alunos mais velhos, que iam à biblioteca para ler livros para os alunos mais novos. Livros de histórias infantis. Isso despertou minha atenção, pois o jóquei-aprendiz 1 disse ter sido um apreciador dessa atividade. Ele frequentava a biblioteca por vontade própria para ler para os alunos mais novos. Podemos supor que ele o fizesse por ter sido selecionado pelo professor para o reforço de leitura ou por livre e espontânea vontade, como relatou. Isso mostra um expressivo ganho como a cultura material objetiva e o ambiente escolar o auxiliaria a mudar, em parte, sua relação com a escola e a leitura. Tudo isso não ficou claro durante a entrevista e eu não me arriscaria a apontar para qualquer uma das possibilidades interpretativas levantadas. Vejamos seu depoimento:

Entrevistador: Tinha biblioteca na escola?

Jóquei-aprendiz 1: Tinha, tinha.

Entrevistador: E você costumava ir na biblioteca?

Jóquei-aprendiz 1: Ah, muito pouco.

Entrevistador: Ia muito pouco?

Jóquei-aprendiz 1: É, aí tinha um dia na semana que eu ia lá na biblioteca, tinha tipo uma aula de reforço, de leitura, que pegava, assim, e contava história pros pequeninhos.

Entrevistador: Então, você ia por vontade ou porque era obrigado a ir?

Jóquei-aprendiz 1: Não, alguns iam por vontade, outros eram obrigados, tinha dificuldade assim na matéria. Mas, assim, fui porque gostava de ir mesmo.

Nessa última escola, o jóquei-aprendiz 1 estudou até a 8ª série/9º ano. Naquele momento sua vida já era dividida entre as atividades na escola e no haras onde trabalhava. Como estudava no período da manhã, à tarde ele frequentava o haras. O jovem atleta disse que era fácil conciliar as duas atividades, já que tinha tempo suficiente durante o dia para exercer as duas funções. Ele não tinha muito com que se preocupar naquela época, e as competições das quais participava não atrapalhavam as atividades escolares, pois eram realizadas sempre nos finais de semana. Assim, mesmo quando passou a estudar em outro local, mais distante de sua casa, as tarefas no haras não o prejudicaram na escola. Dessa forma, o atleta encontrou uma estratégia para dar conta da escola e do haras, enquadrando cada tarefa em um horário do seu dia.

Entrevistador: E como é que era? Você entrava que horas nessa escola nova?

Jóquei-aprendiz 1: É, entrava 6h40, saía 11h40.

Entrevistador: Entrava 6h40, saía 11h40. Que horas você saía de casa pra ir pra essa escola?

Jóquei-aprendiz 1: Eu tava fora 10 pras 6h.

Entrevistador: Dez pras seis. Então você acordava às 5h.

Jóquei-aprendiz 1: Cinco. Cinco e dez.

Entrevistador: Cinco e dez. E aí como é que era a sua rotina? Assim, você tomava café...

Jóquei-aprendiz 1: Tomava café, acabava de tomar café, me arrumava e ia pra escola. Ia, estudava e quando voltava...

Entrevistador: Aí ia direto pro haras...

Jóquei-aprendiz 1: É, eu passava em casa, comia, e ia pro haras. Tinha dias que nem ia, precisava ficar em casa, tava cansado, aí nem ia.

Entrevistador: Mas aí quando você não ia lá pro haras...

Jóquei-aprendiz 1: É, eu ficava mexendo meus pau aqui de casa, não ia pro haras mas ficava o dia inteiro mexendo em cavalo. Não ia pro haras, mas pegava o meu. Saía de manhã e voltava à tarde, quando não tinha aula, final de semana, quando não ia pra exposição. Pegava o cavalo de manhã, seis horas da manhã, chegava em casa duas, três horas da tarde.

Mas a 8ª série/9º ano foi a última classe que frequentou em Vassouras. Depois disso, sua vida escolar passou a ser no Rio de Janeiro. Aos 16 anos, o atleta já estava na Escola de Profissionais do Turfe. Frequentava o 1º ano do ensino médio e mudou para o ensino noturno. Apresentarei as características da nova escola, quando passou a atleta do turfe, em uma seção mais adiante.

A trajetória escolar do jóquei-aprendiz 2 teve início aos 6 ou 7 anos de idade (ele não soube precisar a idade correta). Assim como o jóquei-aprendiz 1, ele estudava em uma escola muito perto de sua residência. Dentro do próprio clube há uma escola de ensino fundamental, onde o jóquei-aprendiz 2 estudou, desde a classe de alfabetização (CA – atualmente 1º ano) até a 7ª série/8º ano. Segundo ele, a escola tem um ensino forte, e por esse motivo muitos alunos saem de lá e conseguem vagas em colégios federais como o Pedro II, por exemplo. Mas sua vida escolar não foi muito tranquila, pois ainda nessa primeira escola ele chegou a ser reprovado em dois anos, conforme visto em sua fala.

Entrevistador: [...] E como é que é a escola, assim? Nunca entrei nessa escola do Jockey aqui...

Jóquei-aprendiz 2: É boa, o ensino é bom, o pessoal é legal. O ensino é forte, geralmente o pessoal sai de lá e sempre passa pro Pedro II, esses colégios fortes assim.

Entrevistador: E você chegou a perder algum ano nessa escola?

Jóquei-aprendiz 2: Perdi dois.

Entrevistador: Dois anos? Conta aí quais foram os anos que você perdeu.

Jóquei-aprendiz 2: Perdi foi a 5ª série e a 6ª.

Entrevistador: A 5ª e a 6ª? Mas por que você perdeu o ano?

Jóquei-aprendiz 2: Ah, brincava muito, não prestava atenção, não queria saber de nada.

A falta de atenção e certo desinteresse foram os motivos que o jovem encontrou para justificar suas reprovações. Mas é possível que fatores vinculados à família tenham interferido de alguma forma em sua vida escolar. O pai era muito atarefado e tinha pouco tempo para auxiliar o filho nos deveres de casa. A mãe não vive com os filhos, pois se separou do pai do menino. Restava, então, o irmão mais velho, que dedicava algumas horas do dia para ajudar o irmão nos deveres de casa.

Entrevistador: E seus pais te ajudavam a fazer o dever de casa? Alguma coisa assim?

Jóquei-aprendiz 2: Ajudavam, meu irmão também, estudava comigo.

Entrevistador: Seu irmão é mais velho?

Jóquei-aprendiz 2: É, tem 20.

Entrevistador: E como é que eles ajudavam, assim?

Jóquei-aprendiz 2: Meu pai é um pouco atarefado. Assim, minha mãe já tava separada nessa época já, eu tinha uns 4 anos eles se separaram. Aí eu morava com meu pai, sempre gostei daqui, preferi ficar aqui. Meu irmão que me ajudava mesmo, meu pai chegava e me ajudava.

Depois de ser reprovado por dois anos na escola, o atleta teve que sair dela. A mudança de escola ocorreu porque ele tinha começado a treinar no clube e o horário de treinamento coincidia com o das aulas do segundo ciclo do ensino fundamental.

Entrevistador: Ah, essa aqui do... aqui dentro mesmo do Jockey Clube, né? Você estudou lá, aqui só tem o ensino fundamental, não é isso? Você estudou lá até que série?

Jóquei-aprendiz 2: Estudei do CA até a 7ª.

Entrevistador: 7º ano. 7ª série.

Jóquei-aprendiz 2: Depois eu fui entrar na escolinha, aí tive que sair que é de manhã, o ginásio é de manhã, aí tive que sair.

O assunto “escola” não agrada muito o jóquei-aprendiz 2. Não sei se por constrangimento de ser entrevistado por alguém com curso superior ou se as experiências escolares não foram tão agradáveis quanto as que ele teve no turfe. Quando passou a treinar, sua rotina escolar tomou rumos similares à dos demais atletas.

O jóquei-aprendiz 3 começou a estudar ainda em Alagoas, mas foi por pouco tempo. Como sua família se mudou para Petrópolis, ele ficou na escola alagoana por cerca de seis meses. Assim que chegou à nova cidade, o atleta ingressou em uma escola, onde estudou da 1ª série/2º ano até a 7ª série/8º ano. Segundo o jovem, a escola era bonita e funcionava em um prédio de dois andares, além de contar com uma boa área de lazer. A escola era bem conservada e a relação entre os alunos era amistosa, já que não houve nenhum problema com ele. Apesar disso, o jóquei-aprendiz 3 se considerava um aluno inconstante. A boa relação com os colegas da escola levou-o a ter um comportamento inadequado. E foram essas atitudes que fizeram com que ele se classificasse como um aluno regular.

Entrevistador: Você se considerava um bom aluno lá nessa escola?

Jóquei-aprendiz 3: Pô, mais ou menos.

Entrevistador: Mais ou menos?

Jóquei-aprendiz 3: Mais ou menos.

Entrevistador: Mas por quê?

Jóquei-aprendiz 3: Ah, bagunça também, né, cara. Quanto à bagunça, o cara tem que fazer um pouquinho de bagunça, senão fica sem graça. Mas era apanhando e aprendendo, apanhando e aprendendo⁸².

Ainda que tenha se considerado um aluno bagunceiro e regular, o jóquei-aprendiz 3 disse que seguiu os conselhos dos professores da escola e mudou de comportamento, assumindo uma conduta que o levou ao êxito nos estudos.

⁸² Idem, nota 81.

Entrevistador: E os professores, o que que falavam de você?

Jóquei-aprendiz 3: Ah, davam conselho, né, pra mim parar, senão daquele jeito não ia pra frente, não ia conseguir passar a série. Depois, de um dia pra frente fiquei escutando os conselhos dele e diminuiu até mais a bagunça. Graças a Deus até hoje nunca repeti, tô no segundo grau, pretendo acabar logo, por causa de não dar certo, pra mim ter o estudo completo. Vamos ver, né.

Porém, sua trajetória nessa escola foi interrompida quando ele começou a trabalhar com o treinador de cavalos, no haras onde seu pai arranhou o primeiro emprego em Petrópolis. O jóquei-aprendiz 3 sempre teve que se dividir entre escola e trabalho para ajudar sua família. Assim, ele organizava as tarefas do dia em horários que permitissem compatibilizar as duas funções.

Entrevistador: Entendi. Então você começou a andar com 13 anos de idade no clube e tinha uma rotina parecida com a rotina que era daqui, né? Que era acordar cedo, treinar de manhã, à tarde... Quando você ia pra treinar, você fazia o quê? Treinava de manhã, assim, digo, pegava o cavalo pra andar e tal, aprendia algumas técnicas. E à tarde você voltava lá pro centro de treinamento, você treinava o quê?

Jóquei-aprendiz 3: Treinava, caminhava com o cavalo montado.

Entrevistador: Caminhava com o cavalo montado?

Jóquei-aprendiz 3: É, se tava pesado, tinha que perder peso, aí caminhava montado pra suar bastante.

Entrevistador: E você chegou a competir alguma coisa lá em Petrópolis?

Jóquei-aprendiz 3: Não, em Petrópolis não.

Entrevistador: Lá é só um preparo.

Jóquei-aprendiz 3: Só treinamento.

Entrevistador: Entendi, e como é que você acordava cedo, né, treinava e fazia o quê? Ia pra casa? Ficava...

Jóquei-aprendiz 3: É, treinava, eu ia pra casa, tomava um banho, almoçava e dormia. Esperava dar a hora de voltar de novo.

Entrevistador: Uhum. Aí voltava, treinava de novo...

Jóquei-aprendiz 3: Aí voltava pra casa de novo, tomava um banho, ia pra escola, voltava da escola, dormia pra acordar no outro dia cedo.

Entrevistador: E tinha tempo pra fazer as atividades da escola, tipo dever de casa?

Jóquei-aprendiz 3: Ah, tinha, tinha. Quando dava pra fazer quando chegava eu fazia, quando não dava, no descanso de meio-dia eu fazia essas coisas.

Entrevistador: Entre um treino e outro aí você fazia as atividades da escola.

Jóquei-aprendiz 3: É.

A rotina de treinamento no haras fez com que o jóquei-aprendiz 3 migrasse para o ensino noturno, ainda em Petrópolis, quando tinha 13 anos de idade. Ele treinava em período integral e a escola foi deslocada para o período da noite. A necessidade de trabalhar e gerar renda para ajudar a família pesou na decisão de trocar o turno escolar. Fica evidente que flexibilizar o horário escolar é uma estratégia de ação orientada pelo objetivo principal do seu projeto de vida. Esse tipo de ação também foi percebido, por exemplo, no estudo de Melo (2010) com os atletas das categorias de base do futebol no Rio de Janeiro. O autor mostrou que conforme os jovens atletas avançam nas categorias em direção à profissionalização, o regime de treinamento vai se acentuando. Assim, quando passam a treinar em horário integral, os atletas de futebol passam a estudar no turno da noite. Mas isso acontece quando eles estão

em uma fase mais próxima da categoria profissional – por volta dos 17 ou 18 anos de idade. No caso deste atleta do turfe, essa mudança foi feita quando ainda era muito novo. Já aos 13 anos de idade ele compartilhava a mesma meta do projeto familiar, que era mudar a condição de vida que tinha em Alagoas. Ainda que esse objetivo fosse muito amplo, percebe-se que influenciou os planos deste jovem rapaz, fazendo com que os ganhos imediatos tivessem maior importância. Seu projeto de vida poderia ser realizado pelas vias do esporte ou de outra profissão qualquer, como ele mesmo disse, mas a oportunidade no esporte foi preponderante em sua vida e uniu-se ao seu desejo intrínseco de ajudar os pais.

A vida escolar do jóquei-aprendiz 4 teve início em uma escola particular, quando ainda morava na capital pernambucana. Depois da 3ª série/4º ano, ele mudou para uma escola estadual, porque seu pai já não tinha mais condições de pagar a mensalidade da escola anterior. Seu rendimento no primeiro ciclo do ensino fundamental foi considerado bom por ele mesmo. Suas notas eram boas e ele passou em todas as séries sem ficar retido um ano sequer. Mas essa regularidade ficou comprometida quando começou a montar e a competir com os pôneis do Jockey Club de Pernambuco.

Entrevistador: Com quantos anos você entrou na escola?

Jóquei-aprendiz 4: Comecei desde cedo, comecei numa escola particular, aí fui até a 3ª série na escola particular. Daí já fui já pro governo, numa escola normal, aí estudei lá até a 7ª série. Aí eu comecei a montar a cavalo, aí não tava muito a fim, muito corrido, sabe? Eu trabalhava lá de manhã, trabalhava à tarde, que galopa a cavalo de manhã e à tarde lá. E à noite pra eu ir pra escola ficava muito cansado, aí eu mal ia. Aí eu parei um pouco de ir na escola. Aí teve ano que eu não passei, aí ficou nisso, e ia, não ia, ia, não ia, aí até hoje. Aqui eu tô estudando direto.

Entrevistador: Você costumava ser um bom aluno nessa primeira escola? Na escola particular?

Jóquei-aprendiz 4: Logo no começo até era, mas depois comecei a montar, nossa, ficou tudo de cabeça pra baixo.

O dia a dia de treinamento mudou a rotina escolar deste menino ainda em Pernambuco. Ele mudou de escola, passou do turno da tarde para o da noite, teve queda de rendimento nas avaliações escolares e ainda por cima foi reprovado algumas vezes. Segundo ele, as reprovações ocorreram devido às suas faltas e ao cansaço físico causado pelo treinamento diário. Embora a relação com os professores e alunos tenha sido agradável para o jóquei-aprendiz 4, ela não se mostrou tão marcante para este jovem, e não teve grande peso na soma das evidências positivas relacionadas à instituição escolar. Estas evidências acabaram concorrendo de forma desigual com o conjunto de elementos favoráveis ao turfe. A falta de estímulo aos estudos por parte dos familiares pode também ter sido fator determinante para a escolha orientada pela preferência pelo esporte. De certa forma, na vida do jóquei-aprendiz 4 o turfe teve mais incentivadores do que a própria escola. A profissão dos pais pode sugerir

que o investimento na escola não é primordial para a família, uma vez que os próprios responsáveis não exercem funções que dependem de um alto grau de escolaridade.

Entrevistador: Ele [o pai do menino] trabalha com o quê?

Jóquei-aprendiz 4: Ele é mecânico.

Entrevistador: Mecânico de automóveis?

Jóquei-aprendiz 4: É.

Entrevistador: Você sabe mais ou menos...

Jóquei-aprendiz 4: Não, não sei dizer não.

Entrevistador: Não sabe dizer não? E sua mãe, ela trabalha também?

Jóquei-aprendiz 4: Ela trabalha. Ela é... ela faz serviço lá nas casas lá, sempre.

Entretanto, a pouca instrução dos pais não indica diretamente uma falta de valorização da educação formal ou ausência de incentivo ao filho. No caso do jóquei-aprendiz 4, o desejo do pai era que seu filho continuasse na escola. Mas parece que a vontade do jovem se sobressaiu à do pai, como ficou claro na entrevista:

Entrevistador: Mas, assim, qual momento da sua vida que você acha que teve que fazer uma escolha, assim, entre o turfe e a escola? Que você de certa forma...

Jóquei-aprendiz 4: Ué, logo quando eu era menor. Aí passou um tempo aí que tava bem difícil, que meu pai não queria abrir mão de eu faltar à escola, aí ficou meio difícil pra eu escolher, assim. Aí tinha que ir pra escola todos os dias, aí sempre faltava lá o Jockey, aí depois de um bom tempo, assim, ele liberou. Trocou de turno, aí ele liberou.

Entrevistador: Quando, você disse que esse momento foi quando? Em que período mais ou menos?

Jóquei-aprendiz 4: Quando eu já tava já começando a montar cavalo, já tava galopando e tudo, aí ficou bem difícil. Aí ele entendeu que eu queria aquilo, aí liberou.

Entrevistador: Mas seu pai então não queria que você fosse, seu pai não queria que você fosse jóquei. Depois ele não queria que você deixasse a escola.

Jóquei-aprendiz 4: É.

Entrevistador: E por que você decidiu aí seguir a carreira? Embora você não tenha deixado a escola, né, por que você decidiu a carreira aí pelo turfe?

Jóquei-aprendiz 4: Porque eu sempre quis ser jóquei, sinto a vontade, falava assim mais alto que queria ser jóquei, eu continuei.

Entrevistador: Mas você teve que, eu não vou dizer brigar, mas você teve que convencer seu pai a deixar você ser jóquei.

Jóquei-aprendiz 4: É.

Entrevistador: E como é que foi esse processo de convencimento do seu pai?

Jóquei-aprendiz 4: Olha, foi um pouco difícil, sempre pedia a ele, não, deixa eu ser jóquei, não, sempre dizia um não. Chegou um tempo que ele liberou. Viu que eu queria aquilo mesmo, aí liberou.

Entrevistador: Mas ele liberou depois de alguma insistência sua.

Jóquei-aprendiz 4: É, depois de bastante insistência.

Entrevistador: E como é que você acha que conseguiu convencê-lo? Qual foi a sua melhor estratégia pra conseguir convencer?

Jóquei-aprendiz 4: Nem estratégia, ele passou um tempo que eu tava galopando de manhã, ele sempre passava e olhava quando ele ia pro trabalho. Ele sempre ia lá, aí ele viu, eu acho que ele percebeu que eu queria aquilo, aí liberou.

Observemos que a fala do jóquei-aprendiz 4 mostra uma condição interessante. Sua insistência foi suficiente para que seu pai deixasse que ele colocasse a escola em segundo plano, a fim de favorecer o investimento no turfe. Neste sentido, retomo a ideia apresentada por Barbosa e Sant'Anna (2010), quando citei as diferentes expectativas escolares das

famílias de classes populares e classes altas. Podemos supor que a fixação do jovem na escola depende de uma demanda familiar que de certa forma é mais impositiva nas classes médias e altas do que nas classes populares. Quando mencionei os autores, apresentei uma fala sobre as expectativas escolares das mães das classes populares, destacando que essas esperanças eram equiparáveis às das outras mães das classes mais altas. Todavia, isso não acompanhava as expectativas quanto à possibilidade de sua prole ter êxito em sua formação escolar. Talvez tenha sido esta a questão a que o jóquei-aprendiz 4 foi submetido. Por mais que seus pais lhe desejassem uma trajetória de sucesso escolar, isso não se refletiu nas suas ações, mostrando que essa expectativa sobre a escola pode ser subvertida se houver – como houve – uma oportunidade de profissionalização efetiva.

A trajetória escolar do jóquei-aprendiz 5 foi tão acidentada quanto a de seus colegas. Tendo que trabalhar desde muito cedo, buscou conciliar os horários entre a educação e o emprego. Iniciou seus estudos no período da manhã e frequentou a escola neste turno até a 4ª série/5º ano do ensino fundamental. Depois teve que mudar de escola e de turno.

Jóquei-aprendiz 5: Estudava, estudei de manhã um período, um bom período, depois comecei a estudar à tarde. Aí depois eu passei pra noite, pra mim poder trabalhar.

Entrevistador: De manhã você estudou em quais séries, se lembra?

Jóquei-aprendiz 5: De manhã? De manhã foi a parte... acho que até a 5ª série só. A parte da manhã só, quinta, eu acho que até quarta, não sei. Aí depois, a parte da, não, foi até a quarta. Aí depois eu tive que trocar de escola, aí fui pra tarde, acho que quinta e sexta, aí depois vim pra noite.

A primeira escola que frequentou lhe rendeu boas experiências. Segundo ele, era uma boa escola, onde estudou até a 4ª série/5º ano e fez bons amigos. Essa escola era bem próxima à sua casa. Caminhava cerca de cinco minutos para chegar até ela. Mas como só havia turmas até a 4ª série/5º ano, ele foi obrigado a mudar para uma escola mais distante quando passou à série/ano seguinte. Uma escola maior, com quadra poliesportiva, muitos amigos, professores. A relação entre eles era muito boa. Além disso, ele se considerava um bom aluno, até o ano em que migrou para o turno da noite. A partir daí tudo mudou. As amizades, o comportamento, a impressão sobre a escola e os professores. Porém, foi a necessidade de trabalhar que o fez mudar de turno. Acredito que a relação dele com o trabalho seja parecida com a do jóquei-aprendiz 3. Havia a necessidade de custear suas saídas, seus gastos e auxiliar a família.

Entrevistador: E como é que era? Como você me descreveria a escola? Assim, como é que era a sala, alunos, os professores?

Jóquei-aprendiz 5: Eram poucas salas né, cara, escola pequena, por isso que ia só até a 4ª série. Escola pequena, mas era bom, era legal, passei um período ali bom, entendeu? Conheci muitos amigos ali, foi ruim não.

Entrevistador: E essa escola é perto da sua casa?

Jóquei-aprendiz 5: É perto, perto. Eu ia andando, cinco, dez minutos só, era perto, essa era perto. A outra que eu passei pra 5ª era à tarde, era um pouco longe. Eu andava bem, entendeu? É a Escola Luís Guimarães.

Entrevistador: Aí ela era mais longe, você ia andando também pra escola?

Jóquei-aprendiz 5: Oi? À noite?

Entrevistador: Não, à tarde.

Jóquei-aprendiz 5: À tarde também ia andando.

Entrevistador: Você ia andando pra escola?

Jóquei-aprendiz 5: Ia. Às vezes ia de bicicleta, mas ia andando também.

Entrevistador: E aí demorava quanto tempo pra chegar à escola?

Jóquei-aprendiz 5: Ah, demorava uns 20 minutos a 25 minutos. Meia hora mais ou menos. Andava bem.

Entrevistador: E como é que era a escola?

Jóquei-aprendiz 5: Ah, essa aí era grande, uma escola grande. Com muitos alunos, muitas salas, muitos professores. Tinha educação física, coisa que a outra não tinha. Educação física, a quadra era grande, a escola também era grande.

Entrevistador: E como era sua relação com os professores das escolas que você passou?

Jóquei-aprendiz 5: Até o turno da noite era bom. Antes do turno da noite era bom, lembro que era mais quietinho, mais tranquilo, aí era bom.

Entrevistador: E no turno da noite?

Jóquei-aprendiz 5: Era mais novo... Oi?

Entrevistador: E no turno da noite?

Jóquei-aprendiz 5: Já fiquei mais velho, conheci uns moleques mais velhos, aí uns meninos mais arteiro. Aí você vai se envolvendo, acaba que, acaba nem prestando atenção direito na aula, aí atrapalha.

A necessidade de trabalhar, associada à bagunça do menino na escola, fez com que ele fosse reprovado dois anos.

Entrevistador: Você perdeu quantos anos?

Jóquei-aprendiz 5: Perdi dois.

Entrevistador: Dois anos? Mas por que você...

Jóquei-aprendiz 5: Pô, cara, se eu disser pra você que eu, que não foi falta de aviso, eu tô mentindo. Minha mãe me empurrou muito, me deu muito incentivo pra mim estudar. Mas também deu muita bobeira e também algumas vezes trabalho, entendeu, pelo local onde eu moro. Tive que trabalhar um pouco, mas aí isso também me atrapalhou um pouco, entende?

O jóquei-aprendiz 6 também teve experiências análogas às dos seus colegas. Frequentou a escola primeiramente em Vila Isabel e depois, quando foi morar com sua avó, mudou para uma escola em Santa Cruz. Ele se descreveu como um aluno regular, tímido, mas que faz amizade com facilidade. Foi isso que o fez se juntar aos alunos mais bagunceiros também. Parece-me que essa é uma característica comum entre os jóqueis-aprendizes. Todos tiveram um histórico de arruaças durante o percurso escolar. Talvez isso não tenha ficado claro nas entrevistas, mas essa relação com os colegas e a escola pode não ter sido tão positiva quanto eles tentaram mostrar em suas falas. Aliás, a impressão que tive foi de que eles não têm a mesma disposição para falar da escola como têm para descrever assuntos ligados ao turfe. O jóquei-aprendiz 6 também foi reprovado em um ano na escola. Ele até considera que a escola pode fazê-lo mudar de vida, mas não sabe dizer se alcançaria um estágio diferente na vida se pudesse optar por estudar mais. Em um dado momento da entrevista, fiz um pequeno

jogo com o atleta. Pedi para ele me dizer a primeira coisa que viesse à sua memória quando eu falasse uma palavra. Iniciei o jogo com a palavra escola, e a sequência de respostas do jóquei-aprendiz 6 foi a seguinte:

Jóquei-aprendiz 6: Escola?

Entrevistador: É, você pode dizer o que você quiser.

Jóquei-aprendiz 6: Ah, não representa muita coisa.

Entrevistador: Não? E o turfe?

Jóquei-aprendiz 6: Turfe representa.

Entrevistador: O quê?

Jóquei-aprendiz 6: Turfe sim.

Entrevistador: Mas representa o que na sua vida?

Jóquei-aprendiz 6: Pode me ajudar a mudar de vida.

Entrevistador: Pode te ajudar a mudar de vida. E por que a escola não representa?

Jóquei-aprendiz 6: Sei lá.

Entrevistador: Você acha que a escola não te ajudaria a mudar de vida?

Jóquei-aprendiz 6: Ah, poder pode. Poder pode, mas como estou trabalhando aqui não tem como, entendeu?

Entrevistador: E se você não tivesse, você acha que teria como?

Jóquei-aprendiz 6: Não sei.

* * *

Nesse momento da apresentação dos dados dei ênfase às interações e vivências que os jovens atletas tiveram ao longo de suas vidas. Isso me permitiu colocar o turfe como uma modalidade profissionalizante no campo de possibilidades ou conjunto de oportunidades desses indivíduos. Por outro lado, a escola está inserida no contexto de todos os jóqueis-aprendizes. Porém, o que foi observado nas entrevistas é que as preferências e crenças sobre as oportunidades são diferentes para o turfe e para a escola. Vimos que a dedicação ao turfe é maior por parte dos atletas. Esta atividade lhes proporciona retornos imediatos e sucesso. Lembremos, então, do exemplo explicitado no capítulo II do jovem que preferiu entrar no mercado de trabalho precocemente. A probabilidade real de retornos imediatos e sucesso para os jovens atletas pode ter pesado na escolha em prol da profissionalização no turfe. Porém, quando se lança uma prioridade sobre uma oportunidade, quase que automaticamente também se apresenta uma restrição sobre a outra atividade paralela. Se neste momento o jovem atleta decidiu pelo turfe, significa dizer que ele pode estar restringindo outras oportunidades futuras de profissionalização pelas vias escolares. É mais provável que as interações dentro deste esporte tenham sido mais prazerosas e bem-sucedidas do que as vividas no ambiente escolar. Por outro lado, pode-se ainda pensar que há uma necessidade de ganhos imediatos, como no caso dos jóqueis-aprendizes 3, 5 e 6. Tudo isso me remete ao último exemplo da seção sobre escolha racional do capítulo II da dissertação. Parece-me óbvio que esses jovens não fizeram nenhum cálculo matemático para tomar a decisão a favor de uma empregabilidade precoce. Mas no discurso das entrevistas isso teve maior peso sobre suas escolhas.

Observemos que a decisão de migrar para a cidade do Rio de Janeiro, longe da família e dos amigos, indica que esses atletas estão focados no projeto individual de tornar-se jóquei profissional. A primeira atitude adotada por eles foi justamente buscar o processo seletivo no principal clube de turfe do país. Podemos admitir que um indivíduo tenha mais de um projeto em curso, como no caso do jóquei-aprendiz 3. Na sua fala sobre a escola ele destacou a vontade de terminar o ensino médio para ter uma opção de carreira caso se frustrasse no turfe, ainda que o ensino médio não garanta profissões de maior *status* na sociedade ou renda similar à que ele pode alcançar no mundo das corridas de cavalo. No entanto, mesmo com dois ou mais projetos em andamento, o indivíduo dará destaque a um deles sempre que tiver que escolher entre um e outro.

É possível encontrar uma racionalidade na escolha desses jovens. A decisão por não encarar o percurso escolar, como ocorre com muitos indivíduos da mesma faixa de idade, pode ter explicações distintas para cada um dos atletas. O jóquei-aprendiz 1, segundo revelou, teve boas experiências nas escolas pelas quais passou. Por outro lado, desde muito cedo se viu trabalhando em um haras, ainda que isso não tenha sido encarado por ele como um emprego. As tarefas realizadas nesse haras permitiram que ele descobrisse e experimentasse situações que talvez não tivesse conhecido caso não estivesse inserido nesse contexto. Foram viagens, competições e verdadeiras aventuras, certamente prazerosas para um jovem de sua idade. Assim, quando se viu diante da possibilidade de continuar obtendo esses benefícios através do turfe, decidiu seguir adiante. Ele não abandonou a escola. Continua estudando, mas agora ela foi deixada em segundo plano.

Para o jóquei-aprendiz 2, talvez a decisão tenha sido mais simples. Desde cedo ele demonstrou pouco interesse pelo modelo escolar. Não recebeu grandes incentivos da família, embora seu pai tenha tentado cursar medicina veterinária. A atividade no hospital veterinário afastou o pai das tarefas domésticas e aproximou o filho dos cavalos. Com isso, o menino teve pouco apoio nos deveres de casa e foi reprovado duas vezes na escola. Em contrapartida, como morava dentro do clube de turfe, sempre teve forte contato com as corridas de cavalo e com os administradores da EPT. Logo, quando teve que decidir entre os estudos e o turfe, não teve dúvida. As atividades turfísticas o remetem à infância, à diversão e ao prazer de quando era mais jovem e brincava com o irmão na fazenda do avô ou no sítio do pai. A escola para ele é desinteressante e tem poucos atrativos, assim como ocorre com muitos outros alunos que decidem abandonar a escola. O pouco interesse pela instituição de ensino foi apresentado por Neri (2009a), quando comentou os dados da PNAD de 2006 sobre as justificativas dos alunos

evadidos da escola. O jóquei-aprendiz 2 também não abandonou a escola. Mas sua permanência se deve ao fato de que a EPT obriga os atletas a estarem matriculados⁸³.

O jóquei-aprendiz 3 teve uma vida mais sofrida. Em Alagoas, morava na zona rural, cidade muito pequena e com poucas oportunidades de emprego para o pai. Os pais trabalhavam na roça, capinando, cuidando do gado, e o menino acompanhava o pai já muito novo. A família veio para Petrópolis, no Rio de Janeiro, com o objetivo de mudar sua condição de vida, ter maiores oportunidades de emprego. Vimos que o projeto de vida deste atleta tem muito do objetivo geral do projeto familiar. Muito jovem ele continuou acompanhando o pai, agora em Petrópolis, em um haras. Disse ele que aguardava por uma oportunidade para ganhar dinheiro e ajudar a família. Como seu interesse pelas atividades que via sendo desenvolvidas no haras foi crescendo, ele buscou o caminho para conseguir ingressar naquele meio. Foi aí que chegou a treinar os cavalos e ganhar algum dinheiro. Dividiu suas atividades escolares com o trabalho no haras. Esse convívio com o treinador do haras possibilitou que viesse para o Rio de Janeiro tentar a sorte como jóquei. Não abandonou a escola e nem pretende. Porém, o projeto escolar está em segundo plano.

O jóquei-aprendiz 4 veio de Pernambuco. Começou a se interessar pelo turfe por causa das atividades de lazer de seu avô. Freqüentador do Jockey Club de Pernambuco, o avô deste menino desejava que ele se tornasse um jóquei. Mesmo após o falecimento de seu ente querido ele não deixou de assistir às corridas de cavalo. Posso imaginar que isso tenha sido uma forma de lembrar de seu avô. Mas ele ganhou novas companhias: seu tio, primo e amigos jóqueis, com quem estabeleceu contatos no clube. O interesse pelas atividades turfísticas foi aumentando e ele começou a montar em pôneis. Nessa fase da vida, começou a ter vontade de se tornar um jóquei, mesmo a contragosto de seu pai. A negação do pai não foi suficiente para frear o ímpeto do menino. Assistir ao filho montando e treinando cavalos foi suficiente para que o medo inicial do pai se transformasse em apoio. Sua trajetória escolar não foi a mesma desde que começou a gostar de cavalos. Talvez não tivesse o mesmo prazer de estudar que o que tinha em treinar e competir. Foi essa preferência que o fez colocar a escola em segundo plano e se dedicar quase que exclusivamente ao turfe. Veio para o Rio de Janeiro e deu continuidade ao processo de profissionalização no esporte em tela.

O jóquei-aprendiz 5 teve dificuldades marcantes na vida. Desde muito novo teve que desempenhar alguma função para ganhar dinheiro para ajudar a família e financiar seus gastos. Foi ajudante de pedreiro, auxiliar de mecânico e domador de cavalos na cidade onde

⁸³ Veremos as consequências das escolhas desses jovens em uma seção mais adiante.

nasceu. Na escola se considerava um aluno regular até ter que começar a trabalhar e migrar para o ensino noturno, onde conheceu amigos que gostavam de fazer bagunça. Perdeu alguns anos escolares e, se um dia teve expectativas de seguir pelas vias escolares, elas foram sendo frustradas aos poucos pelas experiências negativas. Conheceu um jóquei que tinha nascido na mesma cidade que ele. Foi aí que foi indicado a participar do processo seletivo no clube de turfe. Conseguiu o ingresso no clube e passou a competir. Certamente essa nova carreira era menos difícil e dolorosa do que aquelas que ele teve que enfrentar. Não deixou de estudar, mas a escola continua em segundo plano.

O jóquei-aprendiz 6 também teve uma trajetória escolar acidentada. Foi reprovado um ano, mas não quis conversar muito sobre isso. Gostava de cavalos quando era novo, o que resultou em um presente dado por seu tio (um cavalo). Da mesma forma que o jóquei-aprendiz 5, chegou ao clube de turfe por intermédio de um colega da família. A necessidade de gerar renda para ajudar na economia familiar acabou exacerbando sua preferência pelo turfe, que produziu mais impacto sobre ele do que a escola. Não deixou de estudar, mas a prioridade nesta fase da vida é o turfe.

Vamos encarar que esses jovens tiveram experiências e oportunidades diferentes ao longo da vida e que o turfe foi a atividade que criou maior expectativa nesses jovens. Observemos que se não fosse o turfe, alguns desses meninos estariam desempenhando qualquer outra função que não dependesse da instrução escolar. Foi a necessidade de gerar renda, somada às experiências pregressas com cavalos no ambiente familiar ou no espaço laboral e social de parentes ou amigos, que os levou a escolher o turfe como profissão. Por outro lado, as interações e possibilidades de reviver os prazeres da infância podem contribuir na decisão de outros jóqueis-aprendizes. O mais adequado é dizer que o turfe apareceu no campo de possibilidades desses jovens, associado à crença de que a probabilidade de sucesso por essa via seria maior do que pelas vias escolares. Por isso, o projeto, objetivo e estratégias de ação desses jovens estão orientados pela possibilidade de profissionalização no turfe.

3.1.2 Joqueta-aprendiz: projeto, campos de possibilidades e estratégias de ação de uma menina do turfe

Joqueta é a definição dada à mulher que participa de corridas de cavalo. No caso desta pesquisa, identifiquei três meninas que estavam no estágio que antecede a categoria profissional do turfe. Uma delas, em um patamar mais avançado, já participava das competições oficiais no principal hipódromo do turfe nacional. Às outras duas dispensarei maior atenção posteriormente, na seção destinada aos alunos. Na última fase de formação do

atleta (aprendiz de primeira categoria), a trajetória da **joqueta-aprendiz** foi marcada por lutas e conquistas constantes dentro e fora das raias de corrida. O mundo do turfe é extremamente masculinizado e em certos momentos confere um tratamento diferenciado às mulheres. Com argumentos do senso comum, é fácil notar como treinadores, atletas e donos de cavalos encaram as meninas que tentam a profissionalização neste esporte. Frases como “falta força física”, “este não é lugar para mulher”, e atos de descrédito na capacidade feminina são obstáculos na carreira delas. Certamente, isso gera algum impacto no projeto individual de uma menina que tenta a profissionalização no turfe. Mas antes de reconstruir o objetivo e as estratégias de ação da joqueta-aprendiz, gostaria de destacar a fala do jóquei-aprendiz 3, retratado anteriormente, quando comentou que sua irmã mais nova pensou em ingressar na EPT, seguindo os passos dele. Palavras que corroboram as informações supracitadas sobre como o acesso e permanência das meninas no turfe pode ser mais difícil.

Entrevistador: E o que que a sua irmã mais nova espera, assim, de ser?

Jóquei-aprendiz 3: Ela queria ser joqueta também, mas eu falei pra ela que não, que é melhor ela estudar porque isso aqui não é vida pra ninguém não.

Entrevistador: Ela queria ser joqueta?

Jóquei-aprendiz 3: Quer ser joqueta, mas eu falei pra ela desistir dessa vida.

Entrevistador: Ela é muito grudada em você?

Jóquei-aprendiz 3: Um pouquinho. Ela sente minha falta pra caramba.

Entrevistador: Mas ela insiste direto em ser joqueta?

Jóquei-aprendiz 3: Não, não, eu já falei com ela, ela falou que não vai querer mais ser joqueta não.

Entrevistador: Você avisou? Você falou o quê?

Jóquei-aprendiz 3: Falei que não é vida pra mulher não.

Entrevistador: Mas por que você não considera vida pra mulher?

Jóquei-aprendiz 3: Porque isso aqui é muito suado. E quando a mulher aumentar o peso? Tem que tirar peso, tem que correr. Pô, quando a mulher não tá montando nada, trabalha que nem um condenado pra não montar nada. Não, isso não é vida não, procura outro emprego melhor, tem vários empregos melhor. Cai e se machuca aí, e quebra alguma coisa e daí? Vai ficar 29 dias, vai ficar um mês, dois, sem nem comer, na cama e nada acontecendo porque não vai ajudar em nada. Melhor ficar lá mesmo.

O jóquei-aprendiz 3 tocou em um tema interessante: as meninas treinam tanto quanto os meninos. Não há diferença na rotina de treinamento. Mas isso pode não ser suficiente para que elas tenham as mesmas oportunidades de montaria que os meninos. Conforme foi explicado no capítulo I, o atleta só recebe alguma quantia em dinheiro quando participa das corridas e obtém sucesso. Todavia, conseguir uma montaria não é tarefa fácil. Eles têm que treinar durante toda a semana, faça chuva, faça sol, de segunda a sábado, com a expectativa de receber a “benção” do treinador dos cavalos, indicando-os para alguma montaria. Pensemos na situação: em um dia de treinamento, o atleta pode chegar a montar 15 cavalos. Multiplicando-se este número por seis dias, chega-se a um total na semana de 90 montarias realizadas. Mas isso não significa que o atleta vai ter cavalo para montar em um páreo, porque

a decisão de conceder a montaria é do treinador de cavalos. Logo, o atleta pode fazer muitas montarias durante o treinamento e não conseguir assinar nenhum compromisso para correr durante um final de semana de competições. Isso é bastante comum na vida dos jóqueis-aprendizes. Eles dividem espaço com os jóqueis profissionais e concorrem pelos mesmos cavalos. A vantagem para os aprendizes, garantida pelo Código Nacional de Corridas (vide capítulo I da dissertação), é a descarga de peso⁸⁴. Sem isso, montar em uma competição seria ainda mais difícil. Para as meninas isso tudo pode ser ainda mais complexo, porque além de concorrerem com os profissionais e aprendizes homens do turfe, elas ainda têm que enfrentar a barreira do preconceito.

Outra diferença entre meninos e meninas na fase inicial de formação profissional no turfe é o deslocamento para o treinamento. Como informei, os meninos residem no próprio alojamento do clube. Assim, é mais fácil sair da cama pela manhã e ir treinar nas raias. Como não há um cômodo específico para as meninas na EPT, elas têm que continuar morando em suas casas. Este fato coloca um empecilho a mais no projeto de vida de uma menina que quer se tornar joqueta. O treinamento se inicia por volta das 6h da manhã. Assim, como a menina precisa se deslocar de casa para o clube, se quiser continuar treinando terá que acordar mais cedo que os meninos. Isso sugere que o tempo de sono delas durante a noite é menor, o que pode influenciar o rendimento no treino. Todos esses agravantes colocam uma sobrecarga que dificulta a realização do objetivo final de seu projeto, que se somam a outros obstáculos no conjunto de evidências para se fazer uma escolha. Além disso, por mais que a sociedade tenha se aberto à participação feminina nos esportes nas últimas décadas, sabemos que existem restrições, mesmo não explícitas, que limitam ou desestimulam a participação feminina. Elias e Dunning (1992) dizem que alguns esportes também se constituem em espaços privados do covil masculino. Assim, torna-se necessário identificar como a joqueta-aprendiz superou os desafios, realizou as escolhas e consolidou seu projeto de vida.

A entrevista com a joqueta-aprendiz foi realizada no mesmo espaço físico em que os demais atletas foram entrevistados. Foi um dia diferente para mim. Como esta jovem geralmente retornava para sua casa ao terminar sua rotina de treinamento, eu quase não havia tido contato com ela. O contato tinha sido apenas visual. Eu sabia quem era porque já tinha

⁸⁴ Destaco que o artigo 72 do Código Nacional de Corridas assegura aos jóqueis-aprendizes uma descarga de peso proporcional à sua categoria. Assim, o jóquei-aprendiz de quarta categoria diminui o peso do conjunto de montaria em 4kg; o jóquei-aprendiz de terceira categoria subtrai 3kg; o jóquei-aprendiz de segunda categoria tira 2kg de peso da cela; e a redução do peso na sela do jóquei-aprendiz de primeira categoria é de 1kg (BRASIL, 1996a).

assistido a algumas competições no clube, já a tinha visto esporadicamente na EPT, porém, não havia estabelecido nenhuma conversa prévia que pudesse criar uma relação de confiança, como a que foi gerada com os demais atletas. No dia da entrevista com a joqueta-aprendiz, a bolsista de iniciação científica que me acompanhava não pôde comparecer. Isso me deixou mais apreensivo sobre como proceder, afinal, era uma menina jovem e bonita. Eu não gostaria de criar nenhum constrangimento com as perguntas. Mas, como disse, foi um dia atípico. Desta vez, foi a entrevistada quem se encarregou de tranquilizar o entrevistador. Parecia acostumada com aquela situação. Parecia gostar de contar sobre sua vida. Não era para menos. Foi uma história e uma trajetória digna de quem persevera para conquistar seu objetivo.

Ela nasceu em uma família acostumada com as corridas de cavalo. Filha de um ex-jóquei, teve ainda o exemplo de um tio – irmão de sua mãe – e dos avós, que costumavam apostar nas corridas de cavalo. Aliás, foi a frequência de seus avós e de sua mãe às corridas de cavalo o que fez com que seus pais se conhecessem. Desse casamento nasceram a joqueta-aprendiz e uma irmã mais nova. Porém, um divórcio separou o casal e fez com que a joqueta ganhasse mais duas irmãs, filhas de seu pai. Isso merece uma atenção especial, pois pode ajudar a explicar, mais tarde, a motivação que a joqueta-aprendiz teve para persistir na profissionalização no turfe. Seus pais retomaram o convívio e hoje moram juntos.

A joqueta-aprendiz nasceu quando seus pais residiam em Vaz Lobo⁸⁵, bairro próximo a Madureira⁸⁶, na cidade do Rio de Janeiro. Seus pais moraram neste lugar até, mais ou menos, os 12 anos de idade da atleta. Como seu pai ainda era jóquei naquela época, ela passou a acompanhá-lo com frequência nos dias de corrida. Desde muito cedo ela conheceu as competições turfísticas e se encantou com isso. Na verdade, disse em tom de brincadeira que acreditava ter sido inserida no contexto do turfe desde que estava na barriga de sua mãe. Seu pai iniciou a carreira como jóquei na década de 1980 e permaneceu competindo por aproximadamente 25 anos. Uma de suas vontades era ter um filho – homem – para que se tornasse um jóquei como ele, o que não aconteceu. Esse desejo do pai pode ter sido revelado em diálogos caseiros e talvez tenha exercido alguma influência na formação do projeto da filha mais velha (a joqueta-aprendiz).

⁸⁵ Vaz Lobo é um bairro localizado na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, a cerca de 28km do Jockey Club Brasileiro. O IDH do bairro é de 0,807 (CARDOSO, 2004). A localização geográfica do bairro pode ser vista na Figura 13, no anexo I, desta dissertação.

⁸⁶ O bairro de Madureira se localiza a cerca de 30km do Jockey Club Brasileiro. O IDH do bairro é de 0,831 (CARDOSO, 2004). A localização geográfica do bairro pode ser vista na Figura 14, no anexo I, desta dissertação.

Diferentemente dos jóqueis-aprendizes, a joqueta-aprendiz havia montado somente uma vez antes de ingressar na Escola de Profissionais do Turfe. Foi em um sítio e nada muito demorado. Foi o tempo de subir no cavalo, dar uma volta e descer.

Entrevistador: [...] você nasceu aqui [no clube] praticamente.

Joqueta-aprendiz: É, já vinha desde pequena.

Entrevistador: Mas você chegou a montar? Trabalhar? Fazer alguma coisa assim?

Joqueta-aprendiz: Não. Pra dizer que eu nunca montei em cavalo, antes de entrar pra escola eu só fui uma vez num sítio, subi num cavalo e caminhei um pouquinho e desci.

No entanto, as atividades físicas sempre estiveram presentes em sua vida.

Entrevistador: Antes de vir pra escola? E você teve, assim, você praticou algum outro tipo de esporte antes de entrar no turfe?

Joqueta-aprendiz: Eu fiz muitas aulas de dança, fiz aula de surf, eu corria todo dia, malhava e fiz aula de teatro também pra perder a timidez.

Entrevistador: E qual período, assim, da sua vida você fez isso tudo?

Joqueta-aprendiz: Eu fiz isso um pouco antes de entrar pra escola, eu devia ter uns 14, de 14 pra 15 anos.

Essas experiências e a disciplina com as atividades físicas talvez a ajudem na manutenção do peso para continuar treinando e competindo no turfe. Observemos que, apesar das várias experiências com atividades esportivas e culturais, nenhuma delas a seduziu mais do que o turfe. A joqueta-aprendiz morou em vários bairros da cidade do Rio de Janeiro e conheceu diferentes realidades, além de ter estudado em diferentes escolas. Na descrição abaixo, a menina cita o nome das várias instituições de ensino pelas quais passou quando ainda residia em Vaz Lobo. Naquela época, ela estudou no bairro próximo à sua casa (Madureira⁸⁷). Chamo a atenção para o fato de ela ter frequentado pelo menos sete escolas em 12 anos de vida. Isso indica que ela provavelmente trocou de instituição de ensino algumas vezes em um mesmo ano.

Entrevistador: E como, assim, vamos lá, vamos pegar a primeira escola. Você estudou numa escola só em Madureira?

Joqueta-aprendiz: Não, em várias escolas. Estudei... a primeira escola foi quando eu era bem pequenininha, foi Pedro e Rosa. Aí estudei em Cores e Formas, depois estudei em Centro Educacional Volare, estudei no Percepção em Irajá⁸⁸ e em algumas escolas públicas, acho que umas três escolas públicas que eu não lembro o nome.

Entrevistador: Dessas escolas aí que você citou, qual que mais marcou a sua vida?

Joqueta-aprendiz: Centro Educacional Volare, essa que eu tinha uma relação muito forte com as professoras porque eu entrei quando a escola foi estreada. Eu fui a segunda aluna da escola, então tinha uma ligação muito forte com a diretora, que chamava até de “vó”, é, a Dona Maria do Carmo. Eu lembro até hoje e eu só saí de lá quando terminei tudo, que era até a 4ª série.

⁸⁷ A distância entre Vaz Lobo e Madureira é de quase 3km.

⁸⁸ A distância entre Irajá e Vaz lobo é de 4,5km. O bairro de Irajá fica a 30km do Jockey Club Brasileiro. O IDH do bairro é de 0,798 (CARDOSO, 2004). A localização geográfica do bairro pode ser observada na Figura 15, no anexo I, desta dissertação.

Apesar dessas mudanças na rotina escolar da joqueta-aprendiz, ela conseguiu criar laços afetivos marcantes em uma dessas escolas. Talvez se a instituição com a qual ela se familiarizou e criou uma identidade tivesse uma estrutura física capaz de garantir vagas no segundo ciclo do ensino fundamental, ela não precisaria trocar tantas vezes de escola. Mas é válido lembrar que muitas escolas não têm estrutura para agrupar todos os níveis de ensino no mesmo estabelecimento. Desta forma, as mudanças de instituição, quando se encerra um nível de ensino e se inicia outro, são mais comuns do que podemos imaginar. Esse foi o motivo pelo qual ela deixou de frequentar uma escola com marcas tão positivas em sua vida.

Entrevistador: E o que você lembra dessa escola que fez... que te encanta até hoje?

Joqueta-aprendiz: Ah, eu gostava muito do carinho que eles tinham com a gente, sabe, cuidavam como se fosse filhos deles, as aulas, as professoras davam muita atenção pra gente. E nas festas que tinha lá fazia todo mundo perder a vergonha, porque pequenininho... tinham aquelas criancinhas que ficavam quietas no canto deles e quando foram pra aquela escola não tinha uma pessoa tímida, todo mundo participava de tudo.

Entrevistador: Você estudou da pré-escola até a 4ª série?

Joqueta-aprendiz: Até a 4ª.

Entrevistador: E você lembra, assim, como eram as suas notas nessa época?

Joqueta-aprendiz: Eram boas, eram muito boas as minhas notas. Eu tirei nota muito alta, assim, até o, até a minha 8ª série eu tirava nota alta.

A explicação para essas trocas de instituição de ensino não ficou clara durante a entrevista. E, pelo que foi descrito, ela não teve a mesma experiência adorável nas três escolas públicas em que estudou quando ainda morava em Vaz Lobo. Depois que deixou o primeiro ciclo do ensino fundamental, sua trajetória escolar continuou em outra instituição particular. Optou por esta nova escola porque acompanhou a escolha de uma amiga sua. Ela era muito tímida e, provavelmente, tinha dificuldade de se adaptar aos novos ambientes escolares, novos colegas e novos professores. Estar com a amiga lhe dava certa segurança para se adaptar. Assim, foi menos dolorosa essa transição de uma escola onde teve excelentes vivências para um lugar novo com novas experiências. Os motivos da permanência, da troca e da segurança na escolha de uma escola é um tema que deve continuar sendo investigado no campo da educação.

A impressão que tive durante a entrevista foi de que a joqueta-aprendiz teve uma boa relação com uma escola, prazer em falar sobre as instituições de ensino onde estudou – apesar dos contratempos –, e orgulho em dizer que era boa aluna e que tirava notas boas nas avaliações escolares até a 8ª série/9º ano. Situações que me fizeram pensar sobre este caso específico. As mudanças de bairro e de escola acompanharam a vida desta menina. Depois de

Vaz Lobo, morou ainda no Rio Comprido⁸⁹, onde passou dois anos de sua vida. No primeiro ano em que residiu neste bairro, a menina estudou em uma escola pública. Porém, a experiência nessa instituição não foi muito agradável. Após concluir a 7ª série/8º ano, decidiu não frequentar mais aquela instituição de ensino. O local de moradia era perigoso e a escola sofria com isso.

Joqueta-aprendiz: Era uma escola mesmo bem na praça do Rio Comprido. O nome dela eu acho que é Pereira Passos, escola amarela que tem ali.

Entrevistador: E aí, o que essa escola marcou em você? Que tipo de coisa?

Joqueta-aprendiz: Ali eu não gostei muito, que onde eu morava era perigoso, tinha muito tiro. E pra ir pra escola sempre com medo... uma vez quase invadiram a escola, então eu sempre tive muito medo, tinha medo de ir sozinha pra escola lá. Eu tinha que levar minha irmã, que a gente tinha que ir de manhã, eu morava no morro, subia, descia pra levar minha irmã. Voltava pra casa, tinha que buscar ela de novo, era o dia inteiro assim⁹⁰.

Em outra fase da vida, a joqueta-aprendiz teve que lidar com uma experiência até então desconhecida por ela: a reprovação escolar. Ainda morando no Rio Comprido, ela trocou de escola mais uma vez. Saiu da que era perto de onde morava para uma mais distante. Na nova escola o ensino era mais forte, e isso fez com que ela não conseguisse acompanhar as disciplinas e fosse reprovada. O trajeto entre sua casa e esta escola levava de 20 a 30 minutos de ônibus. A escolha da família por trocá-la de escola foi motivada, primeiramente, pela falta de confiança na instituição anterior. Em segundo lugar, seu pai tinha direito a matricular seus dependentes na escola pública que funciona dentro do clube de turfe. Mas isso provocou um acidente no percurso escolar desta menina. Segundo ela, a repetência ocorreu porque ela tinha passado muito tempo estudando em escolas públicas com ensino de baixa qualidade, e na nova escola a qualidade do ensino era muito superior.

Entrevistador: E depois você começou a frequentar a escola...

Joqueta-aprendiz: Escola do Jockey.

Entrevistador: [...] Quanto tempo você estudou aqui na escola do Jockey?

Joqueta-aprendiz: Estudei dois anos.

Entrevistador: Dois anos?

Joqueta-aprendiz: É que eu fiquei muito tempo estudando em escola pública e muito fraca, quando eu vim aqui... O ensino do Jockey é muito forte, o primeiro ano eu reprovei, que eu fiz a 8ª série, e o segundo eu já passei.

⁸⁹ O bairro do Rio Comprido fica a cerca de 10km do Jockey Club Brasileiro. O IDH do bairro é de 0,849 (CARDOSO, 2004). A localização geográfica do bairro pode ser observada na Figura 16, no anexo I, desta dissertação.

⁹⁰ Cunha (2010) realizou uma pesquisa em escolas do Rio de Janeiro, as quais foram divididas entre instituições localizadas em bairros com maior índice de violência e homicídio de jovens e instituições situadas em locais com indicadores de violência menores. Os dados mostraram que alguns fatores como reprovação e interrupção da trajetória escolar estão mais presentes quando há uma maior percepção dos alunos sobre a violência intraescolar – que é reflexo das condições de violência fora da escola –, quando comparadas às outras escolas estabelecidas em locais com menores índices de violência. A autora sugeriu que este é um tema a ser explorado por novas pesquisas na área de educação.

Essa reprovação foi uma das experiências negativas que ela enfrentou na trajetória escolar. Na primeira vivência negativa, ela não aguentou a violência na instituição de ensino, e agora não conseguiu acompanhar o ensino rigoroso da escola. Pela primeira vez, foi avaliada com notas baixas e reprovada, mesmo assim, não deixou de insistir. Continuou nessa escola por mais um ano e venceu o desafio passando de série.

Entrevistador: E você citou no início da entrevista que, é... você tinha notas boas até a 8ª série.

Joqueta-aprendiz: É.

Entrevistador: E essa foi a primeira vez que...

Joqueta-aprendiz: Primeira vez que eu repeti, primeira vez que eu tirei nota baixa.

Entrevistador: Ah é? E como é? O que seus pais falaram? Como é que você se sentiu?

Joqueta-aprendiz: Os meus pais não reclamaram muito, até porque sabiam que o ensino do Jockey era muito forte, eu vinha de uma escola muito fraca. E eu não me senti tão mal assim, eu falei: “Ah, eu tô adiantada, eu repeti, eu recupero lá na frente. Vou fazer de novo e vou passar”.

No segundo ano em que estudou nessa escola, ela já não morava mais no Rio Comprido. Sua família havia se mudado de novo, desta vez para Rio das Pedras⁹¹. Observemos que as constantes mudanças de bairro e de escola não permitiram que a joqueta-aprendiz passasse muito tempo frequentando uma mesma instituição de ensino. Embora ela tenha relatado algumas experiências prazerosas nas escolas pelas quais passou, podemos supor que o pouco convívio não a deixou desenvolver um sentimento de identificação com as instituições escolares. Também não permitiu que ela acompanhasse o planejamento pedagógico de cada uma delas. A exceção ocorreu no primeiro ciclo do ensino fundamental. Podemos sugerir que essa descontinuidade na trajetória escolar pode ter gerado dificuldades no seu rendimento, ainda que tenha sido reprovada pela primeira vez somente na 8ª série/9º ano do ensino fundamental.

Embora as escolas tenham práticas metodológicas semelhantes, existem diferenças internas entre uma instituição e outra, que podem influenciar o desempenho dos alunos. O artigo de Christovão e Santos (2010), por exemplo, mostrou que características territoriais podem exercer influência na trajetória escolar dos alunos. O estudo comparou escolas que se situavam próximo às favelas com outras mais distantes dessas comunidades no município do Rio de Janeiro. Desse modo, verificou-se que as escolas com maior proximidade das favelas tinham características que suscitavam impacto sobre o rendimento dos alunos. Essas evidências foram articuladas em três principais eixos explicativos, a saber: 1) a composição social do corpo discente; 2) a atitude estigmatizante dos professores; e 3) a influência do local

⁹¹ A favela de Rio das Pedras fica localizada a cerca de 25km do Jockey Club Brasileiro. A localização geográfica da favela pode ser vista na Figura 17, no anexo I, desta dissertação.

nos fatores de clima escolar. Assim, as autoras justificaram que as escolas mais próximas às favelas possuíam um corpo discente mais homogêneo e predominantemente composto por moradores desse tipo de comunidade. Dessa forma, as expectativas do professorado sobre essas turmas não eram tão promissoras. Os professores entenderam e explicitaram que os alunos das escolas localizadas perto de favelas não tinham um comportamento adequado que favorecesse o aprendizado. Essa atitude que estigmatiza o aluno compromete também a prática de ensino-aprendizagem do professor e, conseqüentemente, reflete no desempenho do aluno. A última explicação diz respeito à violência presente nas favelas, que acabava permeando o ambiente escolar. Como vimos na nota de rodapé número 90, na página 104 desta dissertação, Cunha (2010) apontou que a violência do bairro representada na escola é uma das possíveis explicações para a interrupção ou retenção escolar dos alunos.

Foi nessa fase da vida, então, que a menina começou a acompanhar os trabalhos do pai – primeiro como jóquei, e depois como treinador de cavalos. A rotina dela começava bem cedo. Às 4h30 da manhã ela acordava para ir à escola. Como o horário de entrada na escola do Jockey era às 7h, ela ficava observando o trabalho do pai enquanto não chegava a hora.

Entrevistador: E aí, como é que era seu dia pra vir pra escola?

Joqueta-aprendiz: Acordava de manhã, mas acordava mais cedo. Acordava 4h30 da manhã e eu e a minha irmã vinha pros trabalhos de manhã, que o meu pai tinha que vir trabalhar. Aí a gente ficava olhando até dar o horário de vir pra escola. Aí ia estudar, saía daqui, o meu pai vinha buscar a gente e a gente ia pra casa, senão dia de corrida a gente ainda ficava pra assistir as corridas.

Além de assistir ao pai treinando, correndo com os cavalos, ela passava o dia inteiro no clube todas as segundas e sextas-feiras. São os dias em que as competições de turfe acontecem – além de sábado e domingo. Assim, foi nessa época que a menina começou a observar o turfe com outros olhos, com vontades e desejos. O cotidiano do pai, o *glamour* envolvido nas competições e uma joqueta fizeram crescer a ideia de que ela poderia seguir o mesmo caminho.

Entrevistador: E foi aí que nessa época mais ou menos você...

Joqueta-aprendiz: Surgiu mais ou menos interesse. Já nos 12 já fiquei meio interessada, só que não era aquela coisa tão interessada. Nos 14 que eu comecei a frequentar bem, comecei a entender mais o que que era, aí que eu me interessei bem pelo profissional.

Entrevistador: E como você me diria que surgiu esse interesse? Como que você diria que apareceu isso?

Joqueta-aprendiz: Ah, eu gostava muito de ver meu pai montando e tinha muitos amigos daqui que eram aprendizes, eram meus amigos sempre. Eu via os trabalhos de manhã, ficava encantada, naqueles bichos enormes, ia nas cocheiras cuidar dos cavalos, via lá os cavalinhos comendo. Então eu fiquei muito encantada com isso tudo, eu achava lindo e eu via aquela [menina] que foi joqueta aqui.

Entrevistador: E aí você se interessou. E como você veio parar no clube? Na escolinha?

Joqueta-aprendiz: Aí tinha que entrar... antigamente na escola entrava com 14 anos. Quando eu completei 14, mudou a idade pra 16, aí eu tive que esperar mais

dois anos. Aí no dia do meu aniversário teve corrida, no dia do meu aniversário de 16 anos, e eu vim nas corridas. O meu pai tinha falado com o Seu [administrador da EPT], e no dia seguinte eu já assinei os papéis todos pra entrar na escolinha. Um dia depois do meu aniversário.

A admiração que a joqueta-aprendiz desenvolveu pelo turfe não explica o motivo de ter colocado esta atividade como meta de vida. Minha interpretação é que ela caminhou com dois projetos paralelamente: um na educação e outro no esporte. Arrisco dizer que no início ela chegou a estar mais inclinada a investir na educação. Porém, as vivências e as superações pelas quais ela passou dentro da EPT serviram como incentivo para mudar seu objetivo de vida. Pude perceber uma metamorfose no projeto individual desta menina, nos termos de Gilberto Velho (2003). E os motivos que fizeram com que ela realizasse mais essa mudança em sua vida serão explicados a partir de agora.

O início na EPT não foi tão simples para a joqueta-aprendiz. Os meninos não estavam acostumados com a presença de uma menina entre eles. Ela foi uma das pioneiras no processo de profissionalização feminina na EPT. Além disso, o longo trajeto que fazia de casa para o treinamento exigia um gasto com passagens que ela não tinha condições de financiar. Seu pai havia perdido o carro em um acidente de trânsito, então ela teve que começar a ir para os treinamentos de ônibus. Como precisava de dinheiro, aumentou sua carga horária de trabalho dentro do clube. Segundo ela, os meninos pagavam-na para fazer o trabalho nas cocheiras dos cavalos. Todos os aprendizes do turfe têm como tarefa a limpeza e a preparação dos locais onde ficam os cavalos da EPT. Assim, os jóqueis-aprendizes que podiam pagá-la para executar o serviço de manutenção das cocheiras faziam-no. Esta foi a estratégia encontrada por ela para continuar treinando, ainda como aluna.

Entrevistador: E como foi o início, assim, dos trabalhos?

Joqueta-aprendiz: Foi bem complicado, que os meninos não tavam acostumados com mulher no meio deles e eu não tinha... Meu pai tinha acabado de perder o carro dele, ele tinha batido com o carro, foi perda total o carro, aí tinha que vir de ônibus. Eu não tinha dinheiro pra pagar a passagem, então os meninos fazem cama de cavalo, o que que eu fazia? Eu fazia e eles me pagavam. Eu fazia a cama deles, então fazia cinco camas de cavalo todo dia pra poder ter o dinheiro de passagem. Foi muito complicado. Até porque eu venho de uma família pobre, sempre fui de família pobre, ainda mais depois que a minha mãe parou de trabalhar.

Além das dificuldades para chegar ao treino, a joqueta-aprendiz passou a conviver com a complexidade de compatibilizar a rotina de treinamento com a escola. Residindo em Rio das Pedras, ela passou a estudar no turno da noite⁹², uma vez que os treinos aconteciam

⁹² A migração para o ensino noturno pode ser uma realidade também para outros atletas. No caso dos atletas das categorias de base do futebol do Rio de Janeiro, conforme eles iam avançando em direção à categoria profissional, Melo (2010) observou que eles passavam, automaticamente, a estudar à noite. A explicação dada foi que o período de treinamento passou a ser integral – manhã e tarde – e, por essa razão, sobrou o período da

pela manhã. Isso, somado às dificuldades financeiras naquele período da vida, fez com que todas as horas do dia desta menina fossem preenchidas com trabalho. Depois da iniciativa dos jóqueis-aprendizes, ela foi convidada a trabalhar com os cavalos de um treinador. Assim, conseguiu um lugar no clube para trabalhar durante um período do dia, o que lhe rendeu ganhos em uma fase da profissionalização no turfe em que ainda não estava apta para competir. Com isso, ela enfrentou dificuldades para chegar no horário à escola onde estudava, em Rio das Pedras.

Entrevistador: E você disse que o início foi bem complicado, mas...

Joqueta-aprendiz: Foi, porque eu estudava e, assim, de manhã eu trabalhava aqui, aí eu... Seu [dono da cocheira], que é o jóquei treinador hoje em dia, ele me chamava pra trotar cavalo à tarde no picadeiro. Aí o que acontece, eu ficava na cocheira dele, ele me dava almoço, aí eu trotava cavalo à tarde e de noite eu ia pra escola pra estudar e ia pra casa. Então era o dia inteiro trabalhando, escola e só chegava em casa pra dormir.

Entrevistador: E aí, me conta como era o seu dia, assim, o que você fazia o dia inteiro? Que horas você acordava?

Joqueta-aprendiz: Então, acordava 4h30 da manhã pra estar aqui às 5h. Trabalhava os cavalos no picadeiro, trocava água, aí depois limpava as camas. Aí ia pra cocheira do Seu [dono da cocheira], almoçava, trotava os bichos de tarde e ia pra escola, só isso.

Entrevistador: E essa escola?

Joqueta-aprendiz: Era o dia inteiro, todo dia isso.

Entrevistador: E de segunda a sexta.

Joqueta-aprendiz: De segunda a sexta.

Entrevistador: Isso você era aluna.

Joqueta-aprendiz: Aluna. Sábado e domingo ainda tinha que estar nas corridas aqui de noite.

Entrevistador: Nossa! E assim, você fazia isso tudo de segunda a sexta, sábado você ainda ia trabalhar?

Joqueta-aprendiz: Sábado trabalhava de manhã e ia pras corridas de noite. Domingo aqui não tem trabalho, mas o meu pai vinha pra cá e me dava umas aulas extras domingo de manhã, e de tarde ainda tinha corrida.

Entrevistador: Uhum.

Joqueta-aprendiz: Tinha que ficar pras corridas.

Entrevistador: E você estudava aonde?

Joqueta-aprendiz: Nessa época eu tava estudando lá no Rio das Pedras.

Entrevistador: E que horas você saía daqui?

Joqueta-aprendiz: Que horas eu saía? Saía daqui 4 horas da tarde e pegava às 6h na escola.

Entrevistador: Dava tempo?

Joqueta-aprendiz: É complicado, porque esse horário tinha trânsito pra lá, então era 1 hora e meia. Chegava lá na escola e ficava sentada no portão. Quando tinha prova então tinha que, essa meia horinha tinha que ficar estudando pra prova, pra poder entrar na escola.

A dedicação da joqueta-aprendiz no início do processo de aprendizado no turfe denota um investimento alto nesta carreira. Neste momento, poderíamos identificar que o objetivo de vida dela já tinha sido traçado. Ela estava determinada a ser joqueta, e havia adotado estratégias que claramente colocavam a escola em segundo plano. Mas apesar de dedicar todo

noite para a dedicação à escola. Isso pareceu uma constante nesse estudo. A frequência desses acontecimentos atingia a maior parte dos atletas dessa modalidade, independentemente de sua trajetória escolar.

esse tempo na semana para o turfe, acredito que ela ainda estava dividida entre esta atividade e a escola. Um indício dessa dúvida foi ter pensado em desistir da carreira no turfe. Conforme explicado, o turfe é um ambiente frequentado por muitos homens e, por isso, quando uma mulher surge no território “dominado” pelo imaginário masculino, ela se torna alvo de olhares e dizeres maledicentes ou atos pouco virtuosos. Isso aconteceu com a joqueta-aprendiz, que foi vítima de um ato de violência por parte de um colega.

Entrevistador: E como é pra você, assim, você chegou a pensar em parar no início?

Joqueta-aprendiz: A gente sempre pensa em parar, mas não sei o que acontece, de repente a gente pensa em parar e aí ganhar uma corrida, “não, vou tentar mais um pouco”, isso que anima a gente.

Entrevistador: Mas assim, você pensou em parar motivada?

Joqueta-aprendiz: Ah, por causa desse... um garoto que eu não vou nem dizer quem foi, que disse que aqui não é lugar pra mulher, ele me deu uma bolada na cara dizendo isso. Ele pegou uma bola e chutou na minha cara e disse que aqui não era lugar pra mulher. Eu queria desistir.

As dificuldades para a permanência no turfe podem ser medidas pelas palavras ditas a ela por vários atores dentro do clube. A bolada no rosto foi um ato isolado, que ocorreu apenas uma vez. Isso rendeu ao agressor uma semana de suspensão e deixou uma marca na menina. Algo que a fez pensar em parar de treinar. Por essa razão, acredito que ela tenha tido projetos paralelos nessa fase da vida. Ela ainda não tinha decidido plenamente em qual instituição – escola ou turfe – apostar seu futuro. Em ambos os casos, ela teve experiências boas e ruins. Escolher uma das duas opções demandava pesar as vivências e refletir sobre o caminho que lhe conduziria às maiores oportunidades de sucesso. Por outro lado, penso que essa atitude violenta contra a joqueta-aprendiz foi o fator decisivo para a formação do seu objetivo de vida. Ainda que ela tenha pensado em parar de treinar, o apoio do pai e de seus familiares lhe deram forças para transformar essa experiência negativa em expectativas mais positivas. O turfe foi a vida de seu pai, o sonho de seu tio e o lazer de sua mãe e de seus avós. É possível que a realização da vontade de seus familiares e seu processo de socialização tenham criado na joqueta-aprendiz um desejo e uma preferência maior pelo turfe. A jovem chegou a citar algumas profissões que um dia pensou em seguir, mas que não se concretizaram.

Entrevistador: Mas foi um planejamento, houve um certo tipo de planejamento na sua vida que te levou ao Jockey, além da sua vivência?

Joqueta-aprendiz: Não, assim, eu sempre tive vontade de ser joqueta, mas nunca aquela certeza, “ah, eu vou ser joqueta”, entendeu?

Entrevistador: Uhum.

Joqueta-aprendiz: Eu achava muito legal, só que eu falava: “pô, eu não tenho certeza se eu vou ser joqueta porque eu nunca montei num cavalo, como é que eu vou ser joqueta?”. Nunca planejei, só planejei quando tinha 15 anos já, 14, 15 anos, aí tava começando a planejar. Eu quero ser, eu vou ser.

Entrevistador: E aí você com 14, 15 anos, já queria conhecer, já tinha vontade de ser. E você pensou, já tinha pensado em outras possibilidades de carreira?

Joqueta-aprendiz: Eu gostava muito de dançar, mas não achava que isso seria uma boa profissão.

Entrevistador: Uhum.

Joqueta-aprendiz: E eu desenho, eu gosto muito de desenhar. Então eu tinha, posso fazer faculdade de desenho industrial, que eu gosto. Não, só sei desenhar cavalo. Só sei desenhar cavalo e roupa.

Entrevistador: Cavalo e roupa?

Joqueta-aprendiz: É. Estilista de repente também dá, mas só isso, ou então veterinária, porque eu adoro cavalo. Adoro.

Mas ser o orgulho do pai e da família pode ter sido a maior influência nas suas decisões.

Entrevistador: Você já tá correndo, ganhando, já tá praticamente formada e falta só pegar a matrícula como joqueta. E o que você ouviu dos seus pais, da sua família hoje como joqueta?

Joqueta-aprendiz: A minha família por parte de mãe antigamente tinha muito preconceito que eu fosse joqueta, mas hoje em dia todo mundo me apoia. Meu pai diz que eu sou um orgulho pra ele, que o sonho dele era ter um filho homem pra ser jóquei, só que infelizmente ele teve quatro filhas mulheres. Nenhuma delas gosta de cavalos, só eu. Então ele diz que foi melhor do que ter um filho homem, porque é diferente ter uma mulher joqueta, que os outros me reconhecendo, ele falou que é melhor ainda, que eu tô vencendo os preconceitos que tem na vida.

Como joqueta-aprendiz ela já acumulou vitórias em sua carreira. Chegou a ficar bem posicionada no *ranking* da última temporada do ano hípico. Isso lhe rendeu uma quantia significativa em dinheiro. Mas, mesmo com muitas vitórias, a discriminação por ser mulher em um universo predominantemente masculino não foi atenuada.

Entrevistador: E aconteceram [situações preconceituosas] outras vezes?

Joqueta-aprendiz: Ah, outros dois caras falaram que eu sou fraca, que mulher não serve pra isso. A pior de todas foi quando disseram que eu tinha que dirigir fogão e não cavalo, né.

Entrevistador: Eu fico pensando, né, mesmo essas falas “mulher serve pra dirigir fogão, não cavalo”, elas vêm de pessoas, elas vieram de pessoas que eram importantes pra um aprendiz dentro do turfe ou...

Joqueta-aprendiz: De profissionais, vêm de profissionais também.

Entrevistador: Era de treinador?

Joqueta-aprendiz: De proprietários, turfistas.

Entrevistador: Que no final, isso faz diferença.

Joqueta-aprendiz: Uhum.

Entrevistador: Porque é um proprietário que te dá o cavalo.

Joqueta-aprendiz: Uhum.

Entrevistador: E você já perdeu montaria por conta disso, por causa desse preconceito?

Joqueta-aprendiz: Acho que sim. A gente nunca tem certeza, né, porque eles nunca falam assim diretamente na nossa cara, mas eu acho que sim, né.

Entrevistador: Qual foi a situação mais complicada aqui dentro do turfe que te leva a crer que foi por conta do preconceito?

Joqueta-aprendiz: Situação mais complicada? Hum... essa semana tem um cavalo que eu ganhei cinco corridas com ele, e o treinador, eu pedi a montaria pra ele. Eu não teria nem que pedir, o cavalo ganhou cinco seguidas comigo, seria obrigação dele me oferecer. Eu fui pedir, ele veio dizer que esse cavalo não serve pra mim, que eu sou muito fraca. Mas pra ganhar cinco corridas seguidas serviu. É porque ele queria dar pra outra pessoa, entendeu? Eu achei que aquilo foi um preconceito, ele me achando fraca, porque agora a vantagem de peso não é tão grande e eu sou mulher, ele acha que um jóquei seria melhor.

A trajetória de uma menina no turfe tende a ser mais complicada do que a de um menino. A joqueta-aprendiz passou por situações que não foram observadas no caso dos jóqueis-aprendizes. Primeiramente, o deslocamento de casa para o treino. O fato de residir distante de onde treina e mesmo assim frequentar assiduamente esse ambiente denota um forte investimento nesta carreira. Outro fato foi a violência física e psicológica, que poderia ter minado a intenção desta menina em se tornar joqueta. Embora os meninos estejam sujeitos às preferências dos proprietários e treinadores, que muitas vezes optam por ceder seus cavalos a um jôquei profissional em detrimento dos jóqueis-aprendizes, na escala de prioridade a menina pode estar no degrau mais baixo.

Por outro lado, ela teve todo o apoio da família para atingir seu objetivo. Pensemos que ela está realizando o sonho do tio, que passou pela EPT como aprendiz, mas não chegou a ser jôquei, ou do pai, que sempre quis um filho homem para seguir seus passos no mundo do turfe. O fato de ela ser menina, de ter tentado uma trajetória com tantos obstáculos e ainda assim obter êxitos deixa o ego e o orgulho de seu pai ainda mais inflados. Isso pode aumentar o desejo da jovem e levá-la a preferir o turfe a outras carreiras, que talvez não tenham o mesmo efeito sobre sua família.

Em se tratando de escolha, a joqueta-aprendiz se definiu pela profissionalização no turfe tardiamente, se a compararmos aos jóqueis-aprendizes. Por não ter tido experiências prévias com montarias e competições, o projeto sobre o turfe somente começou a fazer parte de sua vida quando passou a estudar na escola pública existente dentro do clube de formação. Com isso, ela começou a acompanhar a rotina de trabalho de seu pai e a notar que naquele espaço poderia desenvolver sua formação profissional. Priorizar o turfe não foi tarefa simples. Mas essa decisão ganhou o incentivo de que precisava, quando seu pai passou a demonstrar um grande orgulho por sua trajetória.

Escolher entre o turfe e a escola talvez tenha sido algo mais complexo para ela do que para os jóqueis-aprendizes. A hipótese que defendo é a de que ela não conseguiu criar uma identidade escolar que sustentasse um projeto de vida baseado no aprendizado em uma instituição de ensino, e, no caso, posso pensar que a socialização familiar teve um papel decisivo na sua escolha. Sua trajetória escolar foi inconstante, mas teve experiências muito boas no primeiro ciclo do ensino fundamental. Se tivesse mantido esse tipo de relação com as demais escolas pelas quais passou, talvez tivesse seguido outra carreira quando pensou em desistir do turfe. Ela chegou a pensar em profissões que dependem de formação escolar, mas nada que tenha merecido o investimento que o turfe recebeu.

A metamorfose que citei anteriormente, que creio que o projeto de vida da joqueta-aprendiz tenha sofrido, tange exatamente nesse paralelismo entre o investimento na escola e no turfe. Ela não tinha uma decisão tomada quando entrou na EPT, pensava em ser joqueta e decidiu mudar de turno escolar para compatibilizar os horários de treinamento com os horários escolares. Estudava em casa, fazia deveres de casa, dedicava todo dia meia-hora para revisar as disciplinas antes de entrar na escola. Como já expliquei, é possível que um sujeito mantenha dois ou mais projetos de vida em curso. E eu acredito que tenha sido este o caso da joqueta-aprendiz. Em qualquer momento ela poderia ter escolhido entre um e outro. Não percebi na sua fala – como notei na descrição dos jóqueis-aprendizes – nada que indicasse que a escola havia ficado em segundo plano a partir do momento em que decidiu ingressar na EPT. Porém, o abandono do projeto de investimento na escola foi sendo gradativo à medida que progredia nas fases de profissionalização no turfe. Conforme foi ganhando corridas e experiência, ela começou a deixar de lado a escola, assumindo de vez o projeto individual com foco no turfe. Foi assim que decidiu parar de estudar no último ano do ensino médio para se dedicar exclusivamente ao turfe.

A profissionalização no esporte pode arremeter os projetos de carreira dependentes da escola para um nível de prioridade secundário. As possibilidades atraentes de ganhos imediatos para o jovem e sua família exercem significativa influência na decisão desses indivíduos. Melo (2010), por exemplo, mostrou como os jovens futebolistas relegavam a escola a um segundo plano, buscando estratégias para flexibilizar as normas escolares, a fim de continuar se dedicando com mais afinco ao esporte. Observemos que o esporte tem uma dimensão associada ao prazer muito forte, e a adesão do sujeito é voluntária. Ao contrário, a frequência à escola é uma imposição social garantida por lei, independente da voluntariedade do indivíduo. Essa obrigatoriedade por vezes esvazia o gosto do aluno por essa instituição – vide Neri (2009a), nota de rodapé 61, página 53 deste trabalho, sobre os motivos da evasão escolar dos alunos entre 15 e 17 anos. De certa forma, o esporte não é impeditivo para a permanência do aluno atleta nos bancos escolares, mas ele pode ter características mais sedutoras do que a escola. Com isso, os jovens que desejam esse tipo de profissionalização acabam por preferi-lo à educação institucionalizada. Podemos supor que outras formas de trabalho também tenham características semelhantes à do esporte, como a dramaturgia e as escolas de modelo. Esses campos podem servir para outras investigações de natureza similar à pesquisa em tela.

3.1.3 Alunos e alunas: expectativas de profissionalização e investimentos escolares

Na primeira fase do processo de profissionalização no turfe o jovem entra como aluno. Este é o momento em que o atleta começa aprender as técnicas de montaria para disputar corridas de cavalos. Além disso, eles não estão habilitados a participar de competições e não têm ganhos financeiros advindos delas. Assim, para permanecer na Escola de Profissionais do Turfe, o aluno precisa cumprir os requisitos relacionados ao peso, aprender as posições de montaria e realizar as tarefas de preparação e manutenção das cocheiras dos cavalos da EPT. A etapa inicial da profissionalização requer uma atenção especial por parte dos alunos. Eles são preparados por um ex-jóquei – o treinador – que dá o aval para que os novos atletas avancem dessa primeira fase para a seguinte (aprendiz de 4ª categoria). E o tempo de permanência nessa categoria inicial depende do aperfeiçoamento das técnicas de montaria do aluno. Dessa forma, isso pode variar de três meses a mais de um ano de preparação.

A maior diferença entre os alunos e os aprendizes do turfe é a possibilidade de competir. Os ganhos financeiros, que podem ser atrativos essenciais para manter o jóquei-aprendiz focado na carreira do turfe, não são percebidos quando eles ainda são alunos. Além disso, outra disparidade ocorre entre meninos e meninas. Vou tocar novamente neste ponto, necessário para entendermos como esses jovens formaram seu projeto de vida. Um ponto importante é que a decisão entre priorizar a escola ou o turfe ainda não foi plenamente adotada pelos alunos. Como estão em fase experimental, eles ainda podem realizar mudanças nos seus projetos individuais. Os projetos dependem das interações que os sujeitos estabelecem ao longo da vida. Certamente, escolher entrar na EPT significa basicamente que esses jovens entenderam que esse espaço está presente no seu campo de possibilidades (ou conjunto de oportunidades). No entanto, eles ainda não têm como fixar carreira no turfe, uma vez que não recebem nada para treinar. Logo, outras oportunidades podem aparecer, mostrando-se mais vantajosas que o turfe e levando o aluno a ter preferência por elas. Isso mudaria o objetivo do aluno. Mas isso é algo que fica no campo hipotético, e ninguém é capaz de fazer previsões dos acontecimentos.

Ainda há a possibilidade de desligamento do clube por insuficiência técnica. Se o treinador achar que o atleta não tem potencial para competir, ele pode ser discretamente orientado para desistir da profissionalização no turfe. Outros fatores como o deslocamento, as experiências negativas, os acidentes e, principalmente, a falta de oportunidades para montar em uma corrida podem influenciar na decisão entre o turfe e outra carreira distante deste cenário. A etapa que o jovem passa como aluno é uma linha tênue que deve ser apreciada com moderação. O projeto individual tendo o turfe como meta final é algo embrionário e em fase

de experimentação, que ainda pode ser revertida. Por vezes, as crenças que criamos em nosso imaginário não se apresentam com as mesmas características quando as colocamos em prática, e é isso que estou pretendendo esclarecer. Durante a pesquisa identificamos quatro alunos no processo de profissionalização no turfe, e é sobre eles que vou falar agora.

A entrevista realizada com a **aluna 1** foi importante para a pesquisa. Com muita desenvoltura e articulação, ela contou detalhes sobre sua vida que me ajudaram a reconstruir suas expectativas quanto à escolarização e ao turfe. Com 17 anos de idade, fazia pouco tempo que tinha entrado para a EPT. Irmã mais velha em uma família com nove filhos, ela ainda mora com os pais e ajuda a cuidar dos irmãos menores. Sua mãe parou de estudar muito cedo e sofreu por algum tempo com um tumor na cabeça. Seu pai cumpriu com rigor o papel de educador em casa e desde muito cedo cobrou rendimento escolar da aluna 1. Com a doença da mãe, a vida da jovem ficou dividida entre as tarefas de arrumação da casa, incluindo os cuidados com os irmãos mais novos, e as atividades escolares. Porém, na sua visão, foi isso que a ajudou a ter autonomia e responsabilidade na execução de seus compromissos. Ao contar sobre sua vida, a atleta fez questão de mostrar como a família ficou mais unida e dividia tarefas no momento em que sua mãe ficou doente. O relato abaixo foi o primeiro momento em que ela citou os oito irmãos, todos filhos do mesmo pai e da mesma mãe.

Aluna 1: Do mesmo pai, da mesma mãe, morando na mesma casa que eu, então são nove filhos. Minha mãe é muito nova, meu pai também. Então, assim, não é nada fácil, né? A minha mãe lá atrás na minha primeira fase [ao contar a história da sua vida, ela a dividiu em três fases], o meu primeiro período, assim... Minha mãe parou de estudar muito nova, então ela quis voltar a estudar. E como eu era bem responsável, desde muito nova eu sempre fui muito responsável, sempre tive que tomar conta dos meus irmãos. Minha mãe teve um tumor na cabeça, então durante muito tempo ela teve muita dor de cabeça e a gente não sabia o que que era, e ela não conseguia às vezes se levantar da cama. E meu pai, como tinha que sustentar [a família], então ele tinha que trabalhar muito, então eu meio que tive que tomar a responsabilidade pra mim desde muito nova. Eu tive que olhar os meus irmãos, dar banho, fazer comida, eu mesmo fazia comida, lavar roupa, enfim, fazer tudo dentro de casa desde bem nova [...].

Toda essa dedicação à família não afetou a educação formal da menina. Sua família também passou por mudanças de bairros dentro da cidade do Rio de Janeiro, embora isso não tenha afetado sua rotina escolar como afetou a da joqueta-aprendiz. Residindo atualmente no bairro Jardim Botânico⁹³, no Rio de Janeiro, ela contou como foi essa transição de um lugar para outro e como isso não gerou impacto sobre sua educação.

Entrevistador: Entendi, e você mora onde, mais ou menos?

⁹³ O bairro Jardim Botânico se localiza a 2km do Jockey Club Brasileiro. O IDH do Bairro é de 0,957 (CARDOSO, 2004). A localização geográfica do bairro pode ser vista na Figura 19, no anexo I, desta dissertação.

Aluna 1: Eu moro no Jardim Botânico.

Entrevistador: Jardim Botânico? Mas tá, Jardim Botânico é aqui do lado, né? E você sempre morou, você nasceu e morou aqui? Sempre?

Aluna 1: Não, eu já morei pra outros lugares também, eu não fiquei aqui direto não, mas eu sempre tive família aqui. Mas eu já morei em outros lugares também, no Rio.

Entrevistador: Dentro do estado do Rio?

Aluna 1: Isso.

Entrevistador: E você veio pra cá com quantos anos? Aqui pro Jardim Botânico.

Aluna 1: Ah, eu vim bem novinha. Eu morei aqui, aí eu me mudei aqui pra outro lugar, tive que ir pra Jacarepaguá⁹⁴, já, vários lugares. Mas que eu me lembre, eu acho que... não sei, eu acho que uns 8 anos eu já tava aqui.

Entrevistador: E essa rotina de mudança, assim, como é que essa rotina de mudança afetou a sua estada nas escolas?

Aluna 1: Não, foi bem tranquilo porque eu geralmente me mudava era no final do ano, então já era virando o ano na escola também. Então não me afetou muito não, me atrasei um pouquinho e tal, mas por data de nascimento, idade e tal, mas não me afetou não.

Assim como a joqueta-aprendiz, a aluna 1 se considera uma boa aluna, embora seu dia a dia tenha sido afetado pela nova rotina.

Entrevistador: Você sempre foi uma boa aluna?

Aluna 1: Sempre. Graças a Deus.

Entrevistador: E o que você considera ser uma boa aluna?

Aluna 1: Bem, sou disciplinada, né, eu acho, e tirava boas notas. Sempre tá nas olimpíadas que tem, olimpíada de redação, eu já tirei primeiro lugar. Sempre tô participando das olimpíadas que têm prêmio, de matemática, geografia, redação. Já tirei duas vezes primeiro lugar de redação no [escola do] Jockey, aí eu sempre procurei estudar. Agora que tá um pouquinho puxado porque tem prova toda semana, e fora que eu tô correndo muito cedo, então fico com menos tempo pra estudar, e mais cansaço, e isso prejudica um pouco a pensar.

Observemos que a aluna 1 tem experiências bastante positivas com relação ao ambiente escolar. Aliás, ela foi uma das poucas pessoas que entrevistei que demonstrou tamanha afeição pela instituição de ensino. Este fato coloca uma valoração a mais na sugestão que apresentei: o projeto individual dos alunos do turfe ainda tem um importante trajeto a percorrer; nele podem surgir desafios e oportunidades que os façam mudar o foco do turfe para a escola, por exemplo. Pelo menos no caso da aluna 1 tenho evidências que corroboram essa afirmativa. Antes de se candidatar ao processo seletivo na EPT, esta atleta explicou que sua vida teve três fases: na primeira, ela somente estudava; na segunda, estudava e trabalhava; e a terceira é a fase em que ela se encontra no momento, dividindo seu tempo entre a escola, o curso de inglês e o turfe.

Entrevistador: Se você pudesse comparar, assim, como é que era a sua rotina antes de virar aluna aqui dentro, aqui no Jockey, aluna que você é hoje, aluna de turfe, com a rotina que você tinha antes de virar aluna, se você pudesse comparar as duas rotinas, assim, o que que mudou?

Aluna 1: Bem, tiveram três fases, assim, da minha vida até aqui. Porque a primeira eu só estudava, a segunda eu estudava e trabalhava, que foi ano passado.

⁹⁴ A região de Jacarepaguá se localiza a cerca de 31km do Jockey Club Brasileiro. O IDH da região é de 0,769 (CARDOSO, 2004). A localização geográfica do bairro pode ser vista na Figura 20, no anexo I, desta dissertação.

Entrevistador: Uhum.

Aluna 1: E agora é o Jockey, o inglês e a escola. Enfim, é mais coisa, então na primeira fase, que foi só estudar, era muito mais tranquilo, eu tinha tempo de estudar, de dormir de tarde. Que eu estudava de manhã então dormia de tarde, que por mim era muito bom, ainda depois do almoço tirar uma soneca. Eu acho que eu era menos produtiva, entendeu? Eu, de noite, eu tava mais ligada, tipo assim, é... Por exemplo, naquela época eu fazia inglês de tarde, então eu almoçava, dava uma descansada e ia pro inglês. O meu desempenho no inglês era bem melhor, entendeu? E depois eu ficava com o resto do dia livre, eu podia visitar a casa de uma amiga, mexer no computador, que eu quase não mexo agora. Depois disso eu comecei a trabalhar também, o amigo do meu pai chamou. Eu tinha 16 anos, então eu trabalhei como aprendiz, né, que se fala.

Entrevistador: Uhum.

Aluna 1: Assim, assinou como aprendiz, eu trabalhei numa produtora de filmes. Aí eu era secretária, às vezes ajudava no assistente de produção, sabe? Às vezes dava uma ajuda a eles lá com equipamento, essas coisas. E era tranquilo também, tipo, eu tinha que pegar 9 horas da manhã, então eu acordava 7h e pouca, era pertinho, era ali na Lagoa, no Jardim Botânico. Eu sempre pegava carona com meu pai, meu pai levava meus irmãos pra escola. E, é... aí eu ficava até umas 4h e quando tinha inglês eu saía mais cedo, eles liberavam mais cedo lá.

Entrevistador: Mas estudava pela manhã?

Aluna 1: Estudava, estudava de noite.

Entrevistador: Ah, é verdade.

Aluna 1: Foi na fase aqui do Inácio.

Entrevistador: Entendi, tá certo.

Aluna 1: Que eu estudei de noite.

Entrevistador: Desculpa interromper.

Aluna 1: Nada. Aí 4 horas eu saía, era tranquilo, ia pra casa, comer alguma coisa, esperar até a hora da escola, que era tranquilo. E ia pra escola e aí era mais tranquilo também, sabe, o trabalho não era muito pesado. Eu ficava lá, eu tinha acesso ao computador, entendeu, eu era mais livre.

A aluna 1 chegou a estudar no turno da noite durante um período de sua vida. Ela explicou que, na época, estava planejando viajar e morar nos Estados Unidos, onde tem uma prima que é residente no país, e já tinha sido até autorizada pelo pai. Ela explicou a razão de ter mudado para o turno da noite da seguinte forma:

Entrevistador: Você estava falando que você estava a fim de morar nos Estados Unidos.

Aluna 1: Ah, sim, e nesse tempo tive alguns contatos, e a minha prima mora lá nos Estados Unidos, tem uma vida legal e tal, e ela me chamou: “Ah, vem morar comigo e tal, eu te ajudo nos estudos, vai ter casa e tal”. E lá o ensino é muito bom, né? Então eu ia pra lá, falei com meu pai e como, quando, e saí daqui do [da escola do] Jockey. Eu saí no 9º ano e eu ia pro 1º, sendo que como ela já falou em cima da hora e pra eu ficar... Vamos supor, eu ia começar lá no 1º ano, sendo que eu ia perder um ano, um ano letivo eu ia perder pra poder estudar lá. Aí pra eu não [parar de] estudar, eu acabei indo pro Inácio de Amaral, que era à noite, era mais leve. Então meu pai falou pra eu não ficar sem estudo, mas eu iria repetir lá, entendeu? Mas como, é... eu queria entrar no Jockey e surgiu a notícia de que ia abrir vaga e tal, aí eu desisti de ir pros Estados Unidos pra poder voltar pro Jockey. Aí eu repeti, então, no CEL agora, no Jardim Botânico.

Destaco que o desejo desta menina de tentar a profissionalização no turfe fez com que desistisse da oportunidade de ir morar nos Estados Unidos. Claro que podemos somar a essa decisão a possibilidade de permanecer próxima à sua família e tudo mais. Mas o ambiente do turfe teve alguma influência nessa escolha. Assim, é importante reconstituir as relações que

podem ter fomentado seu desejo e sua vontade de tentar a profissionalização no turfe. A aluna 1 teve um avô, o pai de sua mãe, que foi jóquei. Ela não era muito próxima a ele. Quase não o via. Todavia, seu bisavô era um aficionado pelas corridas de cavalo e a levava ao clube com frequência. Desde muito cedo ela foi acostumada a ver as competições. Talvez essa relação com o bisavô tenha originado na aluna 1 um desejo semelhante àquele do jóquei-aprendiz 4: a vontade de sentir e viver a paixão de um ente querido.

Entrevistador: [...] Como você veio parar no Jockey?

Aluna 1: Bem, eu tenho... o pai da minha mãe foi jóquei. E, assim, eu não conhecia muito, que eu não tinha muito contato com ele, mas o meu bisavô, que é o avô da minha mãe, ele vinha muito ao Jockey quando ele era vivo. E eu era bem novinha assim, e eu já vinha com ele, e quando eu fui ficando mais velha, assim, criança maior, 10 anos e tal, eu comecei a vir com mais frequência. Aí eu comecei a gostar dos cavalos, a ter contato com o Jockey, o treinador, comecei a pegar amizade com todo mundo, até porque meu avô conhecia todo mundo aqui dentro, entendeu? Aí eu acabei pegando, eu gostei, aí fiquei esperando eu ter 16 anos pra poder entrar na escolinha. Aí já tinha, Seu [administrador da EPT] já sabia que eu queria entrar.

A aluna 1 disse que sua relação com o avô ex-jóquei melhorou quando conseguiu entrar para a EPT. Segundo ela, ele agora divulga a participação da neta no mundo do turfe para os amigos. No início houve uma estranheza, exatamente porque o ambiente deste esporte é masculinizado e porque não há nele grandes referências femininas. Passada a fase de estranhamento, ela ressaltou o incentivo do avô.

Entrevistador: Que que ele fala pra você?

Aluna 1: No começo eu achei que, quando eu ia falar pra ele que ia ser joqueta, ele ia estranhar, porque o pessoal daqui dentro também do Jockey, ainda mais os meninos, são muito machistas. Eles falam que não é pra mulher, é que nem futebol, antes não era profissão de mulher, agora vê a Marta aí. Eu acho que depois da [uma das principais joquetas de São Paulo], um pouco depois da [joqueta-aprendiz], eles foram quebrando um pouco esse machismo. Ainda continua bastante forte, mas eu acho que quebrou um pouquinho e tal, bastante gente aceitou, apoia. Aí eu achei no começo que ele ia estranhar, mas ele deu apoio, “não, se é isso que você quer, só não para de estudar, se você quer ser é isso mesmo, você tem que lutar”. Aí me deu força.

Ainda que ela tenha desenvolvido uma vontade de se tornar joqueta, não ficou muito claro se o seu objetivo de vida é exatamente esse. Creio que ela tem muitas metas paralelas e ainda não decidiu à qual vai dar ênfase, fato comum nessa idade. Sobre suas expectativas futuras, a aluna 1 pensa ainda em cursar o nível superior. O apego dela pela escola foi muito marcante durante a entrevista. Ela fala com entusiasmo sobre suas conquistas. Se hoje ela estuda em uma instituição particular, foi porque conseguiu uma bolsa integral após ter sido aprovada em um exame exigido pela escola. Para conservar esse benefício ela tem que manter suas notas em um patamar elevado, o que aumenta sua dedicação aos bancos escolares. A trajetória e a definição do objetivo de carreira da aluna 1 dependem ainda de tempo, para que

possam ser explicados com mais exatidão. Posso citar algumas de suas metas, mas não tenho como dizer se uma ou outra recebeu maior atenção da atleta.

Entrevistador: E em relação, assim, à escola, quais são suas expectativas pro futuro?

Aluna 1: Bem, já mudei muitas vezes, “ah, quero ser isso, quero ser aquilo”. Mas como eu gosto de escrever bastante, eu acho que sou bem comunicativa, assim, eu pensei, falei pra minha mãe, eu pensei em fazer jornalismo.

Entrevistador: Uhum.

Aluna 1: Ainda mais ligado a esporte, jornalismo esportivo. Eu acho bem legal. Pode ser repensado mais na frente, mas até então eu acho que já tem uns dois anos que eu tô com essa ideia.

Entrevistador: Aham.

Aluna 1: Essa ideia meio que fixa assim, sabe? Porque eu já pensei veterinária, já pensei em várias outras coisas, eu acho que jornalismo é mais o meu perfil e tal. E dá pra conciliar com o Jockey, não é muito puxado, eu acho, assim, fazendo uma pesquisa.

Entrevistador: Você fez uma pesquisa onde, assim?

Aluna 1: Foi os amigos que se formaram em jornalismo ou tão pretendendo se formar. Depende também do curso que eu for fazer, porque existem vários tipos dentro. Existe jornalismo que a pessoa mexe com computador, tem coisa de esportista, que é mais o meu meio. Eu gosto muito de esporte.

O **aluno 1** tem experiências escolares muito parecidas com as da aluna 1. Estudou em poucas escolas antes de ingressar na EPT. Ele é filho de pais separados, mas ambos moram na vila residencial localizada dentro do clube de turfê. Sua vida escolar começou na instituição que era mantida por sua mãe. Uma escola que atendia aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Sua mãe era professora. Terminou o ensino médio normal – uma habilitação para lecionar no primeiro ciclo do ensino fundamental – e estava fazendo faculdade. Ela manteve a escola por algum tempo, até não poder arcar mais com os custos e ser obrigada a fechar as portas. O aluno 1 foi até o jardim III, e depois mudou para a escola pública existente dentro do clube. Sua dedicação aos estudos não estava restrita à escola. Buscou aprender outros idiomas (inglês e espanhol), o que soma pontos no seu currículo. Eu costumava conversar com o administrador da EPT, que sempre chamou minha atenção para a dedicação deste menino aos bancos escolares. “Ele está quase formando no curso de inglês”, disse-me o administrador. A confiança na sua capacidade de estudo e inteligência foi nítida durante toda a entrevista. Ele destacou diversas vezes que ele era “o cara”. E, em resumo, descreveu sua vida escolar.

Entrevistador: Mas você é um rapaz que estuda bastante, né? A gente tá sempre ouvindo aí o [administrador da EPT] falar. Onde você começou a estudar?

Aluno 1: Não, tipo, minha mãe tinha um colégio de educação infantil, ia até só o C.A., 1º ano hoje em dia. Aí eu comecei lá, fiz até o jardim III lá, e a minha mãe fechou o colégio. Aí eu vim pra cá, pra escola do Jockey.

Entrevistador: Uhum.

Aluno 1: Fui do 1º ano até o 5º ano aqui. C.A. até a 4ª série. Aí na 4ª série eu parei, fui pra um colégio que a minha mãe tava trabalhando, o Princesa Isabel. Fiz a 4ª e a 5ª lá, aí peguei e voltei pra cá. Fiz a 6ª, o 7º ano e o 8º ano aqui e voltei pra lá de novo, fiz 9º ano lá. Aí, como aqui não tem...

Entrevistador: Ensino médio...

Aluno 1: Ensino médio, e a minha mãe parou de trabalhar lá, eu vim pro Divina Providência, sabe, ali na Lopes Quintas. Fiz o 1º ano lá, aí eu entrei na escolinha, aí agora eu tô estudando no André Maurois. E curso de inglês eu faço desde os 8 anos de idade. E fiz espanhol também, fiz até o 4º período de espanhol.

As relações estabelecidas na escola marcaram a vida deste menino. A escola do Jockey foi a instituição pela qual ele teve maior apreço. Ele mesmo sublinhou seu temperamento como explosivo, o que poderia ter criado obstáculos em sua trajetória escolar. Porém, isso nunca aconteceu. Ele nunca ficou retido em uma série.

Entrevistador: Então vamos, assim... conta como foi, como eram as escolas que você passou. Vai por partes, falando um pouquinho como é cada uma das escolas, é, em termos de professores, como era sua relação com os professores.

Aluno 1: É... no Aconchego, que era o colégio da minha mãe, minha primeira escola, eu não tenho muito, tipo, tenho as recordações de crianças brincando e tal, mas eu não lembro muito bem dos professores, que eu era pequeno. Aqui [escola do Jockey], pô, aqui era, aqui foi a melhor escola que eu estudei, amei o colégio aqui, sempre fiz muitos amigos, assim. E em relação ao professor, tinha uns professores que eu me dava bem, tinha professor que eu me dava mal, porque eu sou meio estourado, eu perco a cabeça fácil.

Entrevistador: Uhum.

Aluno 1: Aí, eu, tipo, não gosto de levar desaforo. Aí o professor fala comigo eu respondo, eu não me calo, sabe? Aí o professor me botava pra fora de sala direto, mas aí... O Divina também é um colégio bom.

Ainda que tenha passado por boas vivências no ambiente escolar, o aluno 1 não criou grandes expectativas sobre sua formação. Ele afirmou que jamais pretendeu seguir uma carreira que dependesse do investimento nas vias escolares. Seu maior desejo é se tornar um jóquei de sucesso. Seu pai é treinador de cavalos, tem baixa escolaridade, mas isso não o tornou uma pessoa “ignorante” ou “sem cultura”, como o próprio atleta quis destacar. Por ter sido criado praticamente dentro do clube, suas experiências com cavalos aconteceram desde muito cedo. Ele acompanhava o pai durante suas tarefas e isso o fez pensar que poderia seguir a carreira como jóquei. Além disso, seu tio também é treinador de cavalos e trabalha em um haras na Região Serrana do Rio de Janeiro. Assim, o menino aprendeu a galopar nos cavalos treinados por seu tio.

Entrevistador: Ah é? O seu pai é o que hoje?

Aluno 1: Treinador de cavalo.

Entrevistador: Treinador? Você chegou a acompanhar o seu pai em corrida, treino?

Aluno 1: Ah, direto, quando eu era... Antes de entrar na escolinha eu ficava com o meu pai sempre, colado nele, só meio que aprendendo. Não que eu não quero ser treinador, mas posso um dia ser, né? Só tendo contato com cavalo. Eu tenho meu tio, que é treinador também, que teve uma época que eu fui lá [na Região Serrana], que eu treinava no centro de treinamento. Fiquei lá com ele, que eu montava os cavalos dele, que aqui embaixo não pode.

Apesar de ser treinador de cavalos atualmente, o pai do aluno 1 teve outras profissões associadas ao turfe.

Entrevistador: E o seu pai, assim, ele foi jóquei por quanto tempo, você sabe quanto tempo?

Aluno 1: Por bastante tempo, porque o meu pai, ele é paraibano, ele veio da Paraíba. Veio pra cá com 13 anos, trabalhou num salão de cabeleireiro. Aí tinha um primo dele que trabalhava aqui, não, trabalhava no centro de treinamento, aí pegou e levou ele lá pra cima. Ele gostava de montar, montava reta, montava reta, não, montava os cavalos dos fazendeiros lá [...], ele ia lá e montava. Aí o primo dele, primo do meu pai, levou ele pro centro de treinamento. Aí ele foi e começou a trabalhar lá, deu a idade, ele entrou na escolinha, aí ele foi aprendiz revelação aqui. Meu pai e meu tio, logo depois começou a montar também. Tenho um tio que foi jóquei, hoje em dia é redeador lá em cima.

A história familiar deste menino colocou no seu campo de possibilidades ou de oportunidades a profissão dentro do turfe. O fato de seu pai e seu tio terem relações bem estabelecidas dentro de centros de treinamento de cavalos ajudou a impulsionar a vontade dele de se tornar jóquei profissional. Além disso, o aluno 1 chegou a participar de competições montando em pôneis. Era como um lazer, e ele chegou a citar o jóquei-aprendiz 2 como participante dessas competições.

Entrevistador: Você ia pra hípica?

Aluno 1: É, porque teve uma época, teve uma páreo de pôneis aqui, aí todo mundo montou, aí foi e a gente continuou tendo contato com a mulher, uma moça, entendeu? Aí como a moça chegou e tinha eu, [o jóquei-aprendiz 2] e mais uns amigos nossos aqui, a gente ia lá direto, ajudava ela e ela deixava a gente montar. Aí teve uma época que já tava montando, pô, bem pra caramba, e ela foi e a gente meio que fazia as paradas pra ela. Vamos supor, tinha um pônei bravo, quem montava era a gente, porque tinha que dar aula pras criancinhas e pra gente, a gente montava e tal. Era maneiro, a gente fazia apresentação, um monte de coisa.

O aluno 1 traçou seu objetivo e parece estar determinado a se profissionalizar. A primeira etapa em busca dessa trajetória foi vencida quando conseguiu entrar para a Escola de Profissionais do Turfe. As conversas que já tinha tido com os responsáveis pela EPT contribuíram para isso. Morar na vila residencial dentro do clube e ter pai e tio profissionais do turfe facilitaram esse contato inicial. Participar do processo de profissionalização foi questão de tempo, e o menino aguardou pacientemente.

Entrevistador: E como é que foi esse ingresso na escolinha?

Aluno 1: Pô, antes, quando eu tinha uns 8 anos, eu já queria, era com 14 anos, né, aí eu ficava “pô, faltam seis anos e tal”, já numa ansiedade. Aí depois, quando eu fiz uns 12 anos, 11 anos, só com 16. Sacanagem. Falei: “ah, eu vou ter que esperar, né, fazer o quê?”. Aí eu fui, esperei, esperei, esperei, esperei, e não teve dificuldade nenhuma pra entrar não. Eu em janeiro fiz a inscrição, entrei em maio, fiz 16 em abril e entrei em maio. Dia 2 de maio eu entrei, desse ano.

Embora ainda esteja matriculado e frequentando uma escola, suas expectativas de profissionalização, segundo ele, sempre foram pautadas pelo *glamour* que envolve todo o mundo do turfe. As corridas, os cavalos, a torcida, seu pai, seu tio... Tudo influenciou na decisão do menino em continuar no processo de profissionalização no turfe. A escola acabou se tornando seu projeto de vida secundário. Ele continua no curso de inglês e estuda agora no

turno da noite. E mesmo com todas essas evidências que o ajudaram a formar seu projeto de vida, ele tem consciência de que o turfe não é uma carreira com grande estabilidade. Por essa razão, ele chegou a mencionar um desejo paralelo de fazer uma faculdade. Nada imediato, mas algo que ele possa conciliar com a rotina de treinamento. Além disso, ele confirma que para tentar a profissionalização no turfe, outros projetos de vida têm que ser colocados como pano de fundo, conforme exposto na sua fala:

Entrevistador: É a primeira vez que você trabalha, então, agora no caso você vai começar a trabalhar como aprendiz. E é o que você pretende seguir pro resto da vida. Faculdade... num outro momento aí da sua fala, você falou assim, “ah quero fazer faculdade porque o turfe não é carreira segura”. O que você considera, como você considera o turfe inseguro?

Aluno 1: Ah, porque um dia você tá por cima, no outro dia você pode tá por baixo, né? É uma parada que você pode tá ganhando tudo hoje e amanhã você faz uma parada errada, e tem outro dia ruim e nego já vai começando a te criticar, te botar pra baixo, e aí você acaba se ferrando. Não é uma parada que é uma carreira estável, é uma parada bem instável.

Entrevistador: E o que você considera, é... ser essencial pra ser um bom jóquei?

Aluno 1: Dedicção.

Entrevistador: Dedicção? Em qual sentido?

Aluno 1: Ah, você tem que gostar do que você tá fazendo, né? Você tem que se dedicar, não adianta você: “Ah, tô aqui porque eu quero ganhar muito dinheiro e não gosto nem um pouco de cavalo”. Não queria, não, você tem que gostar, você tem que... Pô, eu gosto de cavalo, não sei o quê, você tem que correr atrás do que você quer. Não adianta você tá aqui porque não tem outra opção, se não tem outra opção, estuda. Aqui tem que tá aqui quem gosta de montar cavalo.

Nesta seção foram narradas duas trajetórias de vida diferentes. Porém, os personagens tinham histórias parecidas a respeito da escola. Boas relações, bons resultados e investimentos em cursos de idiomas. O que me chamou a atenção nos dois alunos apresentados foi exatamente essa dedicação aos bancos escolares, mas que gerou reações distintas quanto a seus projetos de vida. Enquanto a aluna 1 ainda se encontra dividida entre o turfe e a escola, o aluno 1 já escolheu sua carreira. Tive a impressão de que a aluna 1 tem maior crença no que a escola pode lhe oferecer no futuro, embora o turfe tenha seus atrativos. Eu poderia supor que se o esporte atrapalhar sua trajetória escolar, ela tenderá a abandonar o esporte. Primeiro porque ela reconhece as dificuldades de uma mulher para conseguir consolidar uma carreira profissional no turfe; em segundo lugar, é possível que o rigor de seu pai não a deixe colocar em segundo plano o projeto de vida que depende da carreira escolar. Mas isso fica em um campo especulativo, sem possibilidade de previsão no momento. O aluno 1 pareceu estar mais dedicado ao turfe. Ainda que tenha se mantido na escola e nos cursos de idioma, ele já mudou de turno escolar para facilitar a compatibilização do tempo de treinamento com o tempo escolar. Fez como os colegas jóqueis-aprendizes fizeram: migrou para o ensino noturno. Um investimento maior na escola dependeria de algo que o afastasse do turfe permanentemente. Essas duas histórias de vida são interessantes para que continuemos acompanhando.

A **aluna 2** teve uma vida conturbada. Ela é uma menina tímida, de pouquíssimas palavras. Quando eu chegava à EPT, ela sequer falava comigo. Passava e nem me cumprimentava. Eu havia marcado, junto com o administrador da EPT, uma data para a realização das entrevistas com cada atleta. Esse papel ficou fixado no armário deles. Então, quando foi se aproximando a vez da aluna 2, notei um distanciamento maior por parte dela. A impressão era de aversão à minha pessoa. Eu me perguntava: “Por que será que ela tem esse tipo de comportamento?”. Eu não a entendia. Todos naquele espaço haviam tido contato comigo, mesmo os mais tímidos. Quando não tinham o que dizer, estendiam-me as mãos e me saudavam com um “bom dia”. Ela não. Com ela foi tudo diferente. Depois pude compreender que aquela reserva ocorreu pelo medo natural que alguns pesquisados têm dos pesquisadores. Ela se perguntava qual seria meu interesse em saber da vida dela. Somente o tempo e uma aproximação gradativa poderiam resolver esta dificuldade da pesquisa. Assim, aos poucos me aproximei dela. A aluna 1 é uma de suas amigas dentro da EPT, e foi por intermédio desta jovem que consegui dirigir minhas primeiras palavras à aluna 2. A primeira atleta foi uma importante aliada para que eu conseguisse cumprir a tarefa de entrevistar a segunda. Então, como procedimento ético da pesquisa, conversei com a aluna 2. Disse que não se sentisse pressionada e que não precisaria participar da pesquisa se esta fosse sua vontade. Mas ela cedeu e quis ser entrevistada. Ela estava ansiosa, entrelaçava os dedos, agitava os pés. Disse que não sabia o que falar, que tinha medo de errar as respostas. Talvez ela pensasse que eu iria fazer algum teste de conhecimento, o que não era o caso. Esclareci os objetivos da pesquisa e ela foi se acalmando aos poucos. Conforme ela foi contando sua história de vida, fui me sensibilizando. Foi muito difícil ouvir uma menina tão nova falar sobre problemas marcantes em sua vida. A complexidade das experiências da aluna 2 pode ser percebida no seu desejo para o futuro.

Entrevistador: E o futuro? O que você espera do futuro?

Aluna 2: É... meu futuro? Que meu futuro seja bom, né, que minha família tenha o maior orgulho de mim [...], que eu venha aprender muitas coisas que eu não sei, né, que tem que aprender muito, né, me sentindo uma criancinha de 16 anos. E que daqui pra frente minha vida, tipo assim, seja boa, não seja como antes. Que eu consiga o que eu quero, que eu consiga alcançar meus objetivos, sempre, nunca desistir, ir à luta. É isso, eu penso no meu futuro, que eu seja profissionalmente veterinária, que eu pense que dê tudo certo. Que meus sonhos se realizem, que eu alcance as minhas metas. É isso, né.

Entrevistador: Qual seria o sonho?

Aluna 2: Sonho? É ser veterinária. Meu sonho é que minha mãe mude o jeito dela, né. Mas meu sonho de verdade mesmo é... Pode ser meio idiota, mas é morar com a minha mãe, a minha mãe, depois de tudo que ela fez comigo. Quero um dia conversar com ela, quero mãe do meu lado, não é difícil, ainda mais, quero isso, né. E que daqui pra frente, sei lá, não tem mais problema na minha vida.

Essa fala dá o tom da conversa com a aluna 2. Em alguns momentos, senti-me como um terapeuta. Porém, não era essa minha função naquele local. Queria entender quais foram as interações que ela construiu ao longo da vida que a levaram a tentar a profissionalização no turfe. Como também foi destacado acima, ela sonha em seguir uma carreira que depende do investimento na escola, e é por essa via que começarei a descrever suas experiências. Mas antes vou fazer um resumo de sua vida. Em dois momentos marcantes da entrevista, a aluna 2 mostrou como a vida de uma adolescente pode ser afetada pelo descaso de um membro querido da família. Até o momento destacado abaixo, a menina tinha informado que seus pais eram separados. Mas, pouco tempo depois, ela mesma desmentiu isso. Acredito que num primeiro instante ela ainda estava insegura quanto à entrevista, e mais tarde resolveu contar sua verdadeira história. Os leitores perceberão que é realmente algo marcante.

Aluna 2: Não, vou falar. Que bom que você tá. Meu pai não é separado da minha mãe, meu pai morreu quando eu tinha 2 anos. Aí, é... eu fui morar com a minha mãe e o meu padrasto. É, meu padrasto [...] e não gostava muito de mim. Assim se eu [...] implicava com meu] irmão, ele batia em mim, não gostava. Aí minha avó, vendo aquilo, ela criou meu pai desde pequeno, ela vendo aquilo, a filha do meu pai sendo apanhada por outro, ela não gostava, então ela me pegou e me criou. Aí ela foi me criando. Aí minha mãe, assim, minha mãe ia me pegar lá em casa, só que a minha avó não deixava porque eu voltava cheia de marca roxa. Minha avó sabia, só que a minha avó não tinha coragem de falar na cara, assim, dela. Aí, depois de um tempo, minha avó morreu de câncer. Aí eu fui criada pela minha tia, que é filha dela, minhas duas tias, aí eu tô até hoje com elas. E não moro com a minha mãe, minha mãe teve outros casos, o pai do meu irmão morreu também, acidente de carro, morreu, meu irmão mora com a avó da [parte da] minha mãe, mãe da minha mãe. E minha mãe casou de novo na igreja e tá morando em Curicica. Assim, ela até levou meu irmão pra morar com ela, só que meu irmão não quer. E eu também não quero, porque eu penso, assim, ela falou que quando resolvesse a vida dela, ela ia me levar como filha. Só que pra mim mãe não é quem pare, mãe é quem cria. Mesmo ela tendo os direitos dela, ela sofrendo, ela devia me dar pra minha avó. Porque mãe que é mãe sofre, passa fome, e não dá seu filho, passa fome, vai passar fome junto comigo. Isso é errado da minha mãe, então eu não aceito, prefiro ficar com a minha tia. Minha tia é minha segunda mãe. Então é isso.

Em outro contexto, quando falava sobre a época em que praticou natação, a aluna 2 mudou de assunto e deixou ainda mais evidente sua decepção ou mágoa com a mãe.

Aluna 2: Lembro, era todo dia, quando eu fazia [natação] à tarde era todo dia. Quando eu estudava, eu acho que era só uma vez ou duas na semana. Mas quando eu ia à tarde, todo dia. E mesmo no frio eu ia porque eu gostava muito, assim. Aí depois dessa palhaçada minha eu parei. Parei também porque parei, sei lá, assim, eu não tinha muitos amigos, não era de ficar com muitas pessoas. Depois que a minha avó morreu, eu fiquei muito, assim, deprimida, não falava muito, antes disso, assim, depois eu fiquei meio... Assim, eu falei: “Ah, sei lá”. Os meus amigos, eu vi que não eram amigos de verdade, não era. E também muitas pessoas já tinham falecido, meu pai... Eu sentia falta, eu via os pais pegando as filhas, eu queria meu pai ali perto de mim. Minha mãe nunca, nunca minha mãe assinou um bilhete meu da escola, nunca. Sempre tinha, às vezes, uma festa, assim, de mãe, eu sempre chamava ela e sempre ia a minha avó, entendeu? Quando eu era criança, eu não considerava isso, eu não via isso, que eu era uma babaca, eu não via. Pô, tipo assim, minha mãe, ela que me criou, eu falava pra ela, então não via. Então eu acabei assim, sei lá, eu acabei desnorteada, querendo minha mãe ali. Uma vez, eu não esqueço, foi dia das mães,

era, eu pedi uma camisa pra minha mãe, que era pra fazer um desenho que era pra dar de presente. Eu fiz, lindo, e era pra eu fazer pra minha avó, e eu fiz pra minha mãe. Minha avó, tipo assim, ela queria que eu faço pra minha mãe, ela até pagava pra mim pra eu fazer pra ela, que a minha mãe, minha tia nunca gostava, assim, de desunião, mesmo com tudo que passou. Aí eu dei pra ela, e quando eu fui na casa dela uma vez, tava de pano de chão na porta. E também uma vez com uma caixinha, que tinha uma foto, um buquê de flor assim do lado, pra mãe. Aí meu irmão também fez uma, meu irmão estudava em outro colégio, fez uma também. O dele tava em cima da televisão, que eu cheguei a ver, e o meu tava na boca de uma cachorra, cachorrinha que tinha lá na minha avó. Aí depois disso eu parei, assim, falei: “Ah, quer saber? Mesmo sendo minha mãe, eu gosto dela, mas eu tenho que entender que mãe não é quem bota o filho no mundo, mãe é quem cria, mesmo com defeito, mesmo com as condição que não tem, criando, amando o filho”. Então eu parei, sei lá, falei: “Ah, quer saber? Eu vou parar”. Aí eu parei, desisti.

Toda essa frustração com sua mãe fez com que a aluna 2 passasse a morar com sua avó, que foi sua responsável durante anos. E foi esse laço familiar que permitiu que a menina frequentasse uma escola particular nos seus primeiros anos de escolarização. Isso durou cerca de 12 anos, sendo interrompido com a morte de sua avó. Com isso, a menina não teve o mesmo rendimento na escola e acabou sendo reprovada na 5ª série/6º ano.

Entrevistador: E onde você estudou, assim, desde os 5 anos pra cá? Qual foi a sua primeira escola?

Aluna 2: Colégio Galaxy. Foi particular esse colégio. Minha avó pagava pra mim quando eu tinha até os 11 anos. Quando eu fiz 12 eu continuei, só que eu repeti. Aí minha tia não gostava de repetir, que tinha que continuar pagando escola, entendeu? Aí ela me tirou e me colocou no colégio público. Aí eu fiquei até os 11 anos, acho que até os 12 ou 13 no José Joaquim, com 12. Aí depois de lá eu saí, fui pro Mariana Falcão, público também, e fiquei lá até os 16. Só que agora eu parei porque eu vim pra cá, né. Aí eu não consegui estudo, assim... Agora eu tô no Wakigawa, que é particular e é supletivo, pra me adiantar mais, que é na Praça Seca.

Entrevistador: Hum, entendi, então você repetiu com 12 anos, em qual série?

Aluna 2: Eu tava na 5ª série. Repeti duas vezes.

Entrevistador: Duas vezes.

Aluna 2: Duas vezes.

Entrevistador: E você... qual foi a explicação, assim, que você encontrou pras repetências que você teve?

Aluna 2: Repetência? Porque quando a minha avó morreu eu fiquei muito triste. Então, minha avó que me levava, 8 anos de idade minha avó botava a roupa em mim, dava banho em mim ainda. Então, tipo assim, minha avó era muito, eu fui muito paparicada pela minha avó, por tudo que eu passei, minha avó me paparicava por causa disso, de tanto que ela gostava de mim. Então minha avó era muito certinha nas coisas, me batia pra estudar, se eu não aprendesse me batia, queria que eu estudasse na marra. Então eu fui, assim... Minha tia era muito relaxada, não é aquela tia amorosa como a minha avó, possessiva, minha tia é, tipo assim... Não é questão que eu seja solta, é, tipo assim, explica como é que é o mundo e segue frente, entendeu? Minha tia é assim, então eu fiquei um pouco assim... Fiquei triste, não estudava direito, aí minha tia foi, na primeira vez ela até tolerou, que era pela minha avó, na segunda mesmo foi falta de estudar, mesmo porque eu era preguiçosa. Aí depois, eu também não tava gostando muito de ir pra escola não, meus colegas, sei lá... Muita pessoa que eu achava que ia ficar do meu lado, na hora difícil virou as costas pra mim, aí também eu não quis mais.

A história de vida da aluna 2 fala por si. Uma expectativa com a mãe e uma decepção; um vínculo afetivo com a avó – seu ente mais querido, pelo que pude perceber – interrompido após sua morte; uma tia, duas reprovações e a dedicação à escola se esvaindo pouco a pouco.

Se lembrarmos que a aluna 2 traçou uma meta de carreira que se baseia em um maior investimento nos bancos escolares, isso pode parecer um paradoxo. Talvez seu sonho represente uma esperança de dias melhores em sua vida. Quiçá ela considere esse sonho de carreira impossível de ser alcançado, e não tenha dito isso durante a entrevista. Isso não ficou claro. Por outro lado, um jeito de compensar a paixão pelos animais e o desejo de ser veterinária é construir um projeto de profissionalização no turfe. Assim, ela conseguiria ter uma profissão, trabalhando com cavalos.

A vida da aluna 2 no turfe começou de uma maneira não muito diferente da dos demais atletas. Ela mora em Realengo⁹⁵ e mudou de casa algumas vezes durante sua vida, mas nada muito distante de sua residência atual. Foi nessas idas e vindas por Realengo que ela conheceu um menino – irmão de um jóquei – de quem começou a gostar. Essa paixão adolescente fez com que ela conhecesse o clube e começasse a se interessar pela carreira de joqueta. Ela contou essa longa história, como podemos ver a seguir:

Entrevistador: Como você chegou aqui ao Jockey [Club]?

Aluna 2: Foi, nossa, uma longa história. Vou resumir.

Entrevistador: Pode contar uma longa história.

Aluna 2: Eu gostava de um menino, né, que é irmão de um jóquei, [nome do jóquei]. Não sei se você conhece.

Entrevistador: Conheço o [jóquei].

Aluna 2: Então, eu gostava do irmão dele [...]. Eu ia falar muito com o pai dele, falar muito com a mãe do pai dele, muito, uma senhora de idade já, gostava muito, gosto muito dela. Aí eu descobri que ele tinha cavalo, então, quando eu olhei, assim, eu gostava de cavalo. Mas eu tinha um pouco de medo, assim, tinha medo de dar coice, coisa boba. Aí eu comecei a pegar amizade com eles, saía, puxava a charrete, saíamos direto. Aí depois, uma vez, comecei a charrete, eu vi o filho deles, vi só os dois. Ele tava aqui no Jockey já, me convidava direto pra vir pro Jockey, só que eu não tinha interesse. Não achava legal, “ah, jóquei...”, não achava, gostava de cavalo, mas não gostava [de jóquei]. Aí eu vi o filho dele, o [irmão do jóquei], aí, nossa, quando eu vi ele... Nunca gostei de um garoto, nunca namorei, então quando eu vi ele, eu falei: “Pô, bonito assim...” Aí só amizade, amizade, amizade, mais nada. Aí eu falei: “Pô cara, eu tô até desistindo, assim, porque eu gosto dele, não vê nada em mim”, aí eu desistia, depois eu parei. Eu fiquei um ano, um ano e pouco lá, só tentando namorar ele, né? Aí depois eu parei, depois eu parei. Aí depois eu parei, aí depois o [pai do jóquei] foi lá em casa, o pai dele, falando pra mim ir pro Jockey, assim... Que era até meu aniversário, eu tinha feito 15 anos.

Entrevistador: Só um minuto, você gostava do irmão do [jóquei].

Aluna 2: Isso.

Entrevistador: E começou a frequentar o sítio do pai dele?

Aluna 2: Não, não é sítio, é, tipo assim... Ele separou da mãe dele, da esposa dele, perdão. Aí ele morou na casa da mãe dele, aí ele ficava lá só na casa, tipo assim, um quintal, um quintal assim, normal. Aí ele fez uma cocheira, botou a égua lá e a gente saía na rua mesmo com a charrete mesmo, e ficou muito tempo isso. Aí depois eu parei, assim... Aí ele foi lá em casa, não sei se foi antes ou se foi no meu aniversário, eu acho que passou e depois ele foi, acho que foi isso. Aí ele me convidou, mas não sabia que o filho dele é que tinha mandado ele ir lá.

Entrevistador: O pai do [jóquei].

⁹⁵ O bairro de Realengo se localiza a cerca de 40km do Jockey Club Brasileiro. O IDH do bairro é de 0,803 (CARDOSO, 2004). A localização geográfica do bairro pode ser vista na Figura 21, no anexo I, desta dissertação.

Aluna 2: O [irmão do jóquei]. Isso. Não, o [irmão do jóquei] tinha mandado o pai ir lá. Não sei se sentiu saudade de mim, mandou o pai ir lá. Perguntou por mim: “Cadê aquela menina que não vem mais aqui?”. Aí o pai dele sentiu que ele sentia alguma coisa por mim e veio me chamar, só que eu não sabia de nada. Aí eu falei assim: “Você quer saber? Eu vou, mas eu vou porque eu quero conhecer, nunca gostei, mas eu quero conhecer”. Aí eu fui, assim, eu fui... Acho que era meu aniversário na quinta feira, aí passou sexta, sábado, domingo, segunda, aí eu fui na sexta. Aí ele me pegou lá em casa, até com o carro do filho dele, o filho dele tinha um contrato, aí deu um carro pra ele. Aí eu fui, nem perguntei pro [irmão do jóquei], só perguntei como é que ele tava. Aí depois de muito tempo ele me contou isso, aí eu vi ele lá, nossa, falei: “Nossa, bonito, não sei o quê”. Enfim, aí a gente começou a conversar, conversar, conversar, aí me veio aqui na escolinha, me mostrou aqui a escolinha. Quando eu vi, eu pensava que era diferente, eu pensava que tinha os cavalos e pronto. Tipo assim, quando eu vi mesmo, eu falei: “Nossa, lindo!”. Adorei a posição, aquela adrenalina de poder correr, fazer o que você gosta. Aí eu nunca vi aqui, não conhecia Seu [treinador]. Aí ele falou: “Você gostou?”. Falei: “Gostei”. Ele falou: “Se você quiser, você pode entrar”. Aí que eu gostei mesmo e não parei de vim. Sexta, sábado, domingo, vinha direto, direto.

O fato de ter começado a namorar um menino que frequentava o clube de turfe despertou nela um desejo de experimentar essa atividade profissionalizante. Mas isso não garante que ela veja o turfe como sua meta final de carreira. Além disso, a jovem entende que a trajetória para uma mulher neste esporte é mais complicada. Não foi possível identificar com clareza quais eram suas metas e, conseqüentemente, as estratégias de ação. Pode ser que ela continue tentando seguir a carreira de joqueta, ainda que eu não tenha dados para afirmar isso. Sua escolha permanece indefinida. Existem muitas emoções envolvidas que podem atrapalhar o foco desta menina. A aluna 2 se encontra em uma rede de relações complexa o suficiente para dificultar sua definição de um projeto de vida. Por enquanto, a amizade que desenvolveu com o pai do jóquei e a relação com seu namorado permitem-na certa estabilidade como aluna no turfe.

Aluna 2: [Depois de uma interrupção na entrevista por causa de uma forte emoção, a aluna 2 decidiu contar quem é seu principal incentivador atualmente] Não, mas eu vou falar, é porque, assim... O que mudou a minha vida foi porque eu não tinha um alguém pra apoiar do meu lado, pra tá do meu lado e apoiar minha escolha. Eu não tinha, minha tia me apoiava, mas me apoiava de outro jeito. Minha tia nunca teve filho, minha tia tem 50 e poucos anos e nunca teve filho. Nunca namorou, namorou assim de beijo normal, mas nunca teve casada mesmo, nunca. Minha outra tia também, 50 e poucos anos, assim, aquela tia careta mesmo. Nunca teve um marido, nunca teve filho, minha tia não pode, minha outra tia não pode, operou. Então, mudou, assim, minha vida porque o [pai do jóquei] é como um pai pra mim, ele me incentiva muito nas horas que eu tô mais triste. Ele vai ali, “não, não é assim, tem que ser assim”, então mudou. Assim, eu nunca tive uma pessoa assim do meu lado, que me desse apoio no momento mais difícil, nunca. Então mudou isso. Tipo assim, ele me apoiando nas coisas mais que eu preciso. Minha tia, agora posso dizer que mudou um pouco, assim. Minha mãe, agora ela mudou muito porque ela soube que jóquei, nem digo que tem futuro, tem futuro pra quem tem brilho, tem estrela, não é qualquer um, não é todos. Então minha mãe agora fica mais do meu lado, fala: “Não, eu tô no Jockey, não sei o quê”, assim, quer se achar. Então eu não acho certo isso, porque ela não me apoiou na minha vida toda. Minha vida toda, eu tando certo, tando fraca, minha vida horrível, ela tinha que tá ali junto comigo. Ela não teve, não foi aquela mãe presente, aquela mãe, “não, filha, eu tô aqui com você”, ela nunca foi assim. Minha tia sempre foi assim, mesmo sendo minha tia. O [pai do jóquei]

também, ele nunca foi nada meu, sempre foi assim. Então mudou, assim, minha vida quando eu entrei pro Jockey. Tive, assim, aquele amor, aquele carinho, entendeu, das pessoas que eu pensei que, assim, “ah, não é nada”, entendeu? Tive aquele carinho, mudou um pouco isso.

O **aluno 2** também é morador de Realengo, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Muito tímido e com voz acanhada, costumava vê-lo em um cavalete treinando posição de montaria na maioria das vezes em que fui ao clube. Também notei toda sua boa vontade em ajudar sempre que uma necessidade surgia na EPT. Quando era preciso levar um cavalo para trotar, dar uma volta na raia ou ir ao hospital veterinário, era o aluno 2 quem se oferecia. Era muito aplicado nas tarefas com os animais. Aos 17 anos, havia chegado há pouco tempo na Escola de Profissionais do Turfe. Ainda atuava como aluno, mas já mostrava certa desenvoltura com os cavalos. Toda essa disponibilidade e aplicação no turfe foram demonstradas na entrevista. Sua chegada à EPT foi intermediada pelo pai de um jóquei, o mesmo que levou a aluna 2 para a instituição.

Entrevistador: Como foi essa vinda pro Jockey?

Aluno 2: Na verdade, quem me trouxe foi o pai do [jóquei]. Eu nem sabia disso aqui, de Jockey. Ele me trouxe porque eu tinha cavalo, andava bem, cuidava bem dos cavalos do sítio dele. Aí eles falaram que iam me trazer porque eu sou leve, sei andar de cavalo, tinha tudo pra vir pra cá. Aí pegou, me trouxeram, aí eu me inscrevi. Aí entrei, consegui entrar.

O menino tinha o hábito de andar a cavalo pelas ruas do bairro. Tinha colegas que faziam a mesma coisa, e foi isso que despertou seu interesse pelo animal. Além disso, ele costumava ir a um terreno de um ex-jóquei com seus colegas para andar a cavalo. Nada distante de sua casa. Na verdade, o ex-jóquei mantinha um terreno em Realengo somente para seus cavalos, e isso atraía os jovens que gostavam desses animais. Foi assim que o aluno 2 conseguiu ter um cavalo para montar e curtir seu hábito de lazer.

Entrevistador: E como você conheceu o [ex-jóquei]?

Aluno 2: Porque lá na Light [a filial da empresa de energia] tem só cavalo, aí eu ia pra lá andar de cavalo. Aí conheci ele lá.

Entrevistador: Você ia com seu cavalo pra lá?

Aluno 2: Não, antes quando eu não tinha cavalo, porque lá tinha cavalo. Aí eu ia de manhã, ajudava os garotos lá a cuidar, aí de tarde a gente andava.

Entrevistador: E você recebia alguma coisa pra cuidar dos cavalos dele?

Aluno 2: Não, cuidava não, só ajudava. Eu andava, aí eu ajudava a cuidar porque à tarde toda a gente ficava andando, aí também eu tinha que ajudar.

Entrevistador: Ah, então você ficava andando com o cavalo, então pra isso você tinha que cuidar. Pra andar com o cavalo você tinha que cuidar do cavalo?

Aluno 2: É... não é bem assim: pra andar você tem que cuidar. Mas, pô, eu cuidava porque eu ando no cavalo dele, e não vou cuidar? Acho mó sacanagem. A gente andou, andou, andou, aí à noite na hora de cuidar do cavalo ele que vai cortar capim sozinho, vai botar água, vai dar banho sozinho e eu vou embora? Aí não, a gente chegava à noite, todo mundo fazia tudo e ia embora pra casa. Aí só ia lá de manhã.

Funcionava como uma troca de favores. O aluno 2 montava os cavalos desse ex-jóquei e, com isso, sentia-se na obrigação de ajudar o dono dos animais a cuidar deles. Uma relação

consensual que fomentava o gosto do jovem pelos animais. Seu prazer com essa atividade de lazer era tanto que convenceu sua avó a comprar-lhe um cavalo. Nenhum puro sangue inglês⁹⁶, mas uma raça mais simples que satisfazia seu desejo de andar a cavalo com seus colegas no bairro. Essa atividade ganhou novas configurações quando ele começou a frequentar uma feira em um sub-bairro próximo à sua casa. A feira costumava acontecer todas as quartas-feiras, em uma praça. Tinha gente de todos os tipos e todas as idades. O menino gostava daquela feira, e foi nela que conheceu a pessoa que o apresentou à EPT.

Entrevistador: E você conhece o pai do [jôquei] como? Como você conheceu o pai dele?

Aluno 2: Foi de cavalo, porque às vezes a gente ia pra feira de cavalo. Aí conhece um, conhece o outro, aí vai conhecendo. E aí eu conheci ele.

Entrevistador: E quem te levava à feira de cavalo?

Aluno 2: Eu sozinho, de cavalo com meus colegas.

Observemos que foi toda uma rede de relações que colocou o turfe no campo de possibilidades ou conjunto de oportunidades deste menino. Primeiro, seus colegas de bairro costumavam andar a cavalo pelas ruas do bairro. Segundo, foram esses colegas que o levaram para o terreno onde um ex-jôquei mantinha seus cavalos, local em que ele melhorou sua *performance* no galope. Até então, ele sequer tinha ouvido falar no turfe. Foi no terreno frequentado por ele que viu a foto do ex-jôquei e ouviu falar do turfe. Mas nada que despertasse grande interesse. Terceiro, sua avó comprou-lhe um cavalo para que pudesse manter seu hábito de lazer preferido. Por último, esse aprendizado e o costume de andar a cavalo acabaram levando-o a visitar uma feira de animais, onde conheceu seu padrinho no turfe. Depois que ganhou o cavalo de sua avó e conheceu o homem que futuramente o levaria à EPT, o jovem passou a frequentar seu sítio, localizado muito próximo à sua casa. O costume de montar e o seu porte físico despertaram em seu maior incentivador (o pai do jôquei mencionado) uma visão que antes o menino não tinha.

Porém, tudo isso poderia ter sido diferente. O aluno 2 poderia ter seguido os passos do pai ou do tio. O jovem já desejou ser policial, profissão do pai, ou marinheiro, incentivado pelo tio, que queria levá-lo para a Marinha.

Entrevistador: Mas você queria ser da Marinha, mas você tem algum exemplo em casa?

Aluno 2: Tenho, porque meu tio é da Marinha. Meu tio até falou comigo que quando eu fizesse 16, 17 anos ele ia não sei aonde, que ele é da Marinha. Ia me botar no curso lá da Marinha.

Entrevistador: Quando você abandonou essa expectativa de virar marinheiro, de ser da Marinha?

Aluno 2: Foi quando eu comecei a brincar, só queria saber de brincar, não queria saber do futuro, e aí eu fui me desinteressando.

Entrevistador: Além da Marinha, você pensou em ser outra coisa?

⁹⁶ Raça nobre de cavalos de corrida.

Aluno 2: Não, só quando eu era pequeno, às vezes, quando eu e meu irmão falávamos que queríamos ser igual meu pai, polícia, pra pegar todos os bandidos.

Essas ocupações dependem de um investimento escolar, e a trajetória deste menino na escola teve altos e baixos. Ele começou a estudar em uma instituição particular, mas migrou muitas vezes de instituição de ensino. O caso dele parece ser semelhante ao da joqueta-aprendiz; conforme explicitado, ela não criou um vínculo identitário com uma escola que permitisse desenvolver maiores expectativas com relação à escolarização. Além disso, ele atribui seu desinteresse pela educação formal à sua passagem por uma escola municipal. Nesta instituição, ele foi reprovado mais de uma vez na 8ª série/9º ano.

Entrevistador: Você já chegou a ser reprovado alguma vez?

Aluno 2: Já.

Entrevistador: Em qual série?

Aluno 2: Oitava.

Entrevistador: Na Átila Nunes?

Aluno 2: Eu acho que eu repeti... Não, não era não, era na Dalva. Eu passei pra Dalva, aí eu repeti duas ou três vezes, eu acho.

Entrevistador: Na [Escola Municipal] Dalva de Oliveira. Você se considera um bom aluno, ou se considerava nessa época?

Aluno 2: Nessa época não, porque era muita brincadeira. A amizade não era muito boa porque só ficavam fazendo brincadeira. Aí eu não prestava atenção na aula, às vezes faltava, matava aula com os amigos. Aí acaba ficando reprovado.

Entrevistador: E o que seus pais falavam dessa brincadeira, chegaram a ir conversar com a diretora?

Aluno 2: Chegaram a ir, diziam que eu não estava levando a sério, que eu queria só brincar, que eu estava só perdendo tempo lá, foi isso.

Entrevistador: O diretor falou isso para os seus pais? E eles falaram o quê?

Aluno 2: Nem sei, eles falaram que eu não ia muito à aula, que eu tinha muita falta, mas meu pai dizia: “Mas todo dia eu vejo ele se arrumar e ir pra escola”. Mas eu matava aula, aí reprovava também por causa de falta.

Entrevistador: Aí reprovou por causa de falta?

Aluno 2: É.

Entrevistador: Você saía todo dia de casa pra ir pra aula e matava aula?

Aluno 2: Todo dia não, de vez em quando. Por causa das amizades, foi por causa das amizades.

Entrevistador: E o que você fazia quando matava aula?

Aluno 2: A gente ia pro campo, ficava jogando bola, ia pra casa de um colega, ia pro shopping, ia pra vários lugares.

Entrevistador: Mas seus pais não conseguiam acompanhar isso? Não conseguiam te levar pra escola?

Aluno 2: Não, eu até não queria, eu já estava na 8ª série, pô, ir com o pai é mó vergonha. Aí já não queria mais.

Entrevistador: Então eles não conseguiam te acompanhar até a escola, até porque você não queria, achava que era vergonha ir com o pai. Mas eles tinham tempo pra te levar até a escola?

Aluno 2: Tinha, de vez em quando tinha, quando meu pai estava de folga.

Os pais do aluno 2 eram separados e eles não conseguiam acompanhar a rotina escolar do menino. Não o levavam para a escola e nem tinham tempo de saber como ele estava na instituição. Somado a isso, os colegas de turma exerceram influência negativa nesse jovem. Não acredito que ele não tenha tido autonomia para decidir se ausentar da escola, ou seja, os

colegas não escolheram por ele. Mas isso mostra que a escola não tinha como controlar a frequência e a adesão de seus alunos. A instituição também não comunicou aos pais que o aluno 2 estava faltando às aulas. O lugar onde ele jogava bola era um campo de futebol ao lado da escola, onde hoje fica uma clínica da família.

As experiências negativas na escola e o atrativo mundo do turfe ajudaram o menino a tomar a decisão de tentar a profissionalização no turfe. Além disso, a própria família dele apoiou essa escolha, como ele mesmo relatou. Quando lhe perguntei sobre o que sua família achava de sua escolha pelo turfe, ele mencionou que seus irmãos – um menino e uma menina – também mostraram interesse pelo esporte. Ele não crê que a irmã continuará com essa vontade futuramente, porque ainda é muito jovem. Já o irmão tem planos de seguir seus passos. Assim, seus pais também acham que o turfe é uma oportunidade interessante de carreira para seus filhos.

Entrevistador: Qual é a expectativa do seu irmão?

Aluno 2: Ele quer vir pra cá também. Ele tá agoniado, doido pra chegar janeiro porque ele faz 16 [anos] dia 9 de janeiro, e ele quer vir pra cá também.

Entrevistador: E ele é pequenininho também?

Aluno 2: É um pouco, ele é maior que eu, mas ele é levinho também.

Entrevistador: E o que seus pais estão achando dessa motivação dele?

Aluno 2: Ah, eles estão achando bom, porque pelo menos eles estão vendo que um filho seguiu um lugar bom e o outro quer ir pelo mesmo lugar, e está aí, gostando.

Entrevistador: E o que você acha disso?

Aluno 2: Eu acho bom.

Entrevistador: É bom ter um irmão perto?

Aluno 2: É, melhor eu ter irmão perto porque a gente sente saudade do irmão. Que, pô, lá eu ficava 24 horas com o irmão, não tinha ninguém, aí eu ficava com irmão. Era tudo com o irmão, aí sente mó saudade de perturbar, de brigar, de fazer tudo.

Observamos que os alunos possuem um projeto de vida que ainda depende de algumas experiências para se consolidar. No caso da aluna 1, quando passar a joqueta-aprendiz, ela pretende negociar com a escola, porque precisará faltar dois dias na semana. Ela acha que a escola poderá aceitar seu pedido de fazer a reposição das aulas perdidas. Isso ainda não foi formalizado, e suponho que se ela não puder mais frequentar a escola na qual estuda atualmente, dificilmente continuará nos caminhos do turfe. Posso estar equivocado, mas foi a impressão que tive, principalmente porque seu pai acredita que a educação é um valor imprescindível na sua vida.

A aluna 2 está dividida entre o desejo de se tornar joqueta e a vontade de seguir a vida universitária. Apesar de ainda não ter seu objetivo de vida consolidado, creio que sua preferência pelo turfe está intimamente associada ao seu relacionamento com o irmão de um jóquei. Além disso, o laço afetivo entre ela e o pai de seu namorado é muito forte. Talvez

esses incentivos sejam suficientes para continuar no turfe. Mas não sei se um rompimento com o namorado acarretaria uma decepção capaz de frear seu ímpeto pelo esporte.

Os dois alunos têm projetos definidos, mas com características diferentes. O aluno 1 tem uma vivência escolar muito bem definida. Nunca foi reprovado e tem certa facilidade para ter um bom rendimento. Além disso, terminou o curso de inglês e continuou estudando o idioma para ser habilitado a dar aulas. Segundo ele, a intenção é ter uma profissão definida como apoio, caso não consiga se estruturar no turfe. Ele considera a carreira no esporte instável, e que, por isso, seria importante ter esse suporte na vida.

A trajetória escolar do aluno 2 sofreu duas ou três reprovações. Ele não teve muita estabilidade nas instituições de ensino pelas quais passou. Foram muitas mudanças, e creio que essa falta de identidade contribuiu para enfraquecer suas expectativas com relação à escolarização. O próprio aluno 2 relatou que começou a se desinteressar pela escola quando passou a fazer bagunça e a se ausentar da escola. A influência das amizades construídas na escola teria aumentado seu desinteresse pelo ensino formal. Associado a isso, uma intrincada rede de relações ajudou-o a colocar o turfe no seu conjunto de oportunidades. Com essa meta de carreira, ele chegou à EPT.

3.2 AS CONSEQUÊNCIAS DAS ESCOLHAS RACIONAIS

Vimos que as escolhas dos jovens em processo de profissionalização no turfe dependeram de um conjunto de variáveis construídas pelas interações com outros atores ao longo do tempo. Observamos que todos eles tiveram algum tipo de experiência com tratamento e manejo de cavalos antes de entrar para a Escola de Profissionais do Turfe. Além disso, os recursos financeiros e o prestígio que podem ser obtidos ao longo da carreira de jóquei são grandes atrativos, e possivelmente exercem influência na decisão desses jovens atletas. Entretanto, eles não são os únicos fatores que influem nessa escolha, pois nela também estão incluídas algumas questões subjetivas. Há diferenças na concepção dos projetos individuais, quando comparamos os atletas por gênero e estágio de profissionalização.

Em resumo, os jóqueis-aprendizes têm uma inclinação para o turfe tão forte quanto a joqueta-aprendiz. Porém, não podemos dizer que isso tenha sido definido somente pela expectativa de remuneração imediata. Verificamos, por exemplo, que alguns jóqueis-aprendizes tiveram a preferência pelo esporte construída provavelmente pelas relações parentais e pelas formas de socialização primária e secundária. O desejo de sentir as mesmas emoções dos entes queridos, independentemente de estes tratarem o turfe como lazer ou trabalho, foi mostrado ao longo da discussão sobre projeto individual. Em outro momento, a questão financeira ficou mais evidente. Outros jóqueis-aprendizes deixaram claro que precisavam ter renda imediata para auxiliar nas despesas da família ou mesmo para pagar seus próprios gastos.

As escolhas da joqueta-aprendiz podem estar associadas às duas dimensões supracitadas. Por um lado, o orgulho do pai em ver uma filha seguindo seus passos pode ter sido um peso a mais na escolha de seu objetivo de vida. Somado a isto, a superação de desafios dentro do turfe reforçou o sentimento de seu pai sobre suas expectativas. O apoio familiar foi imprescindível para que a joqueta-aprendiz continuasse a se dedicar aos treinos e às competições. Em contrapartida, houve também a necessidade de somar renda à arrecadação da família. Hoje em dia, é ela quem paga o aluguel do apartamento. Além disso, as recentes conquistas em páreos importantes e a posição de destaque no *ranking* dos melhores atletas na temporada 2011/2012 foram o incentivo final de que a atleta precisou para abraçar de vez a meta de seguir a profissão.

No caso dos alunos, tivemos duas meninas que não deixaram muito claro seu objetivo de carreira. A aluna 1 apresentou uma notável dedicação aos bancos escolares, mas ainda não sabe qual projeto de vida escolher: a profissionalização através da escola ou do turfe. A aluna 2 está no mesmo caminho, ou seja, também não tem definida sua meta de vida. Mas seu caso

é diferente. Ela não se dedica fielmente aos bancos escolares e o turfe está muito vinculado à sua relação com a família de seu namorado. Além das duas alunas, existem dois meninos na mesma etapa de profissionalização no turfe. O aluno 1 teve boas experiências escolares. Cursos de idiomas e uma trajetória escolar sem sustos fizeram parte de sua vida. Porém, ele tem um objetivo definido de carreira: o turfe. Apesar da boa relação com a escola, ele já definiu sua estratégia para alcançar seu desejo evidente de ser jóquei. É possível que ele invista em um curso superior, pois ele mesmo considera a carreira no turfe instável, mas ainda assim poderá ser algo secundário em sua vida. Já o aluno 2 chegou à EPT através de contatos com amigos de seu bairro. Sua vida é muito parecida com a de alguns jóqueis-aprendizes. Uma trajetória escolar acidentada, o gosto pelos animais – principalmente os cavalos –, alguns conhecidos que eram jóqueis, e lá estava o turfe inserido no seu campo de possibilidades. Assim, os atrativos desta carreira superaram as demandas escolares, e o jovem dirigiu seus esforços para a profissionalização no turfe.

Acredito que as escolhas desses jovens não foram as mais simples. No entanto, foram decisões das quais eles esperam um retorno mais vantajoso para suas vidas. A maioria deles não foi seduzida ou percebeu grandes benefícios com a dedicação aos bancos escolares. Isso pode ser justificado pelo fato de que as recompensas pelo sucesso na educação estão muito distantes do horizonte desses jovens. Além disso, a escola pode ser menos atraente para os jovens que têm outras oportunidades de profissionalização, mais vinculadas ao prazer, gosto ou identidade. Porém, por mais complicadas que tenham sido essas escolhas, elas não deixam de acarretar custos. Toda escolha gera consequências, que podem ser boas ou ruins. Mesmo a melhor das intenções pode vir acompanhada de resultados inesperados e insatisfatórios. Por mais racional que tenha sido a decisão desses jovens, eles não poderiam prever todas as suas consequências. Assim, dedico esta seção para mostrar algumas das principais implicações decorrentes dessas escolhas, que já estão afetando os jovens ou poderão afetar no futuro.

3.2.1 A formação do corpo do atleta para o turfe

A principal consequência da escolha pela carreira esportiva, certamente, é a árdua rotina de treinamento. Para Weineck (1986), a prática esportiva mundial demonstra, de modo cada vez mais claro, que o desempenho esportivo de alto nível só é alcançado quando seus fundamentos são desenvolvidos na infância e na juventude. Isso implica adotar medidas que fogem da rotina e do comportamento habitual dos jovens. Assim, muitos atletas abdicam de atividades de lazer e costumes alimentares para se profissionalizar no esporte.

No turfe não é diferente. O romance “*Seabiscuit: uma lenda americana*”, que trata da relação de paixão entre um jôquei e um cavalo, na década de 1930, mostrou os sacrifícios que um atleta do turfe tinha que fazer para se manter no peso exigido para a prática esportiva. Hillenbrand (2002) destacou que, naquela época, quanto mais leve fosse o jôquei, maior era o número de cavalos que poderia montar. Em virtude dessa exigência do esporte, muitos atletas adotavam medidas exageradas para permanecer leves e ter maiores possibilidades de montarias nas corridas. Os atletas costumavam fazer dietas com baixíssimas calorias, não beber água para não acumular líquido, forçar o vômito após as refeições, usar indiscriminadamente laxantes e diuréticos e, frequentemente, vestir roupas pesadas ou emborrachadas para praticar exercícios físicos aeróbios, de preferência sob forte calor. Além disso, ainda faziam sauna para a desidratação e perda rápida de peso.

Essas ações podem ocasionar no corpo do jovem atleta um princípio de desnutrição e desidratação, atingindo um nível de fadiga, fraqueza e tontura (FIATES; SALES, 2004). Além disso, essas medidas radicais para perda de peso também podem gerar efeitos psicológicos no indivíduo, causando transtornos como depressão, baixa autoestima, déficit de atenção e concentração, entre outros (OLIVEIRA *et. al.*, 2003). Tais circunstâncias podem afetar o desempenho profissional, escolar e as relações afetivas do sujeito. As estratégias dos atletas desta pesquisa para a manutenção do peso – tema, aliás, de difícil acesso ao pesquisador – podem não ser tão radicais quanto as citadas por Hillenbrand (2002). Na área do esporte, indagar sobre as estratégias para manutenção do peso e uso de medicamentos sempre cria constrangimentos, em virtude das normas e das moralidades que estruturam esse campo. Todavia, observei que alguns desses jovens já fizeram uso de medicamentos e já tiveram algum problema de saúde devido à rotina de treinamento e competições.

Neste momento da dissertação me concentrarei nessas medidas adotadas para a formação e educação do corpo. Partiremos da ideia de que a ferramenta de trabalho desses jovens é seu próprio corpo e, por isso, ele deve ser preparado ou educado para o exercício dessa função. Assim, devemos compreender como educação do corpo as múltiplas intervenções dirigidas por inúmeras técnicas, que são aperfeiçoadas para refletir sobre os corpos, fixando, ao longo do tempo, práticas sociais desejadas (SOARES, 2006). Podemos tomar como exemplo de educação do corpo as práticas de higiene e as boas maneiras; a fragmentação regrada dos horários para o lazer, o trabalho, a alimentação e o descanso; o modo de vestir-se, amar, adoecer, curar-se, nascer, morrer etc. No escopo deste estudo, educar o corpo seria a sistematização de práticas educacionais intencionais dentro de um ambiente de

trabalho; atividades voltadas para o corpo, para a expressividade do corpo nas artes, nos esportes e nos jogos.

A condição dos jóqueis-aprendizes e dos alunos tem uma dimensão particular. Como eles residem no alojamento do próprio clube, fica mais fácil manter o controle sobre suas ações. Eles têm uma rotina que os obriga a acordar cedo para o treinamento, e quem desempenha a função de despertar os meninos é o próprio administrador da EPT. Todos os horários dos jóqueis-aprendizes são estruturados e esquadrihados pelo próprio clube. Assim, eles têm tempo e horário para comer, para treinar, para realizar as tarefas de manutenção do alojamento, para arrumar as camas dos cavalos, para o descanso e o tempo livre. Tudo isso formando uma rede de relações em que qualquer deslize pode ser punido com suspensão ou desligamento da instituição. Esse período da formação no centro de treinamento e mesmo fora dele coloca o clube em um patamar de instituição total, em um sentido aproximado ao utilizado por Goffman (1961). Nesta definição, as instituições nas quais indivíduos trabalham e residem por um período de tempo, afastados da sociedade, mantêm-nos sob forte controle disciplinar. Dentro desta instituição, o corpo é central no desenvolvimento da carreira.

Isso ficou evidente nas falas dos jóqueis-aprendizes e dos alunos que passaram a morar na EPT. O jóquei-aprendiz 5 contou como é sua rotina diária, o que implica descrever sua alimentação. Depois que os atletas acordam, recebem o desjejum dos nutricionistas que ocupam a cozinha e o refeitório da EPT. O jovem destacou que essa iniciativa era recente, pois antes não havia um grupo de nutricionistas cuidando da alimentação deles. Não cheguei a ter muito contato com esses profissionais, mas o pouco que conversei com eles me permitiu levantar evidências de que se trata de um grupo de pesquisa de uma universidade particular. Eles fizeram um projeto de extensão e pesquisa universitária para o acompanhamento nutricional dos jóqueis-aprendizes. A aceitação do clube demonstra uma preocupação com o estado físico e a saúde desses atletas, já que antes não havia um controle sobre o que eles comiam e era comum ganharem peso e adotarem medidas extremas para emagrecer. Mas a vontade do jóquei-aprendiz 5 era comer mais ao acordar, antes de ir às raia para treinar.

Entrevistador: Que horas, e como é que é sua rotina hoje, assim?

Jóquei-aprendiz 5: Hoje a gente acorda quase 4h e meia, praticamente 4h e meia, acorda 20 pras 5h [da manhã]. Levanta, se arruma, vai pra raia. Chega na raia o máximo 5h10.

Entrevistador: Uhum.

Jóquei-aprendiz 5: Entende? Trabalha das... até às 9h [da manhã]. Hoje eu cheguei aqui era 9h e meia. Trabalhei pra caramba e o tempo todo. Parei, muito mal, e bebia água. Aí trabalha, trabalha, chego aqui a gente tem um café da manhã bom, toma um café da manhã reforçado e descansa. Entendeu?

Entrevistador: Uhum.

Jóquei-aprendiz 5: Alguns vai à tarde caminhar a cavalo, mas nem todos. Descansa e de noite, colégio.

Entrevistador: E antes, hoje, antes de ir pra raia, você come alguma coisa?

Jóquei-aprendiz 5: Hoje em dia, antigamente não tinha. Agora tem o pessoal da nutrição, tem, eles botam pra gente um, é... uma ceia, que eles falam, uma ceia, né. Bota, tem dia que é barra de cereal com dois danone, entendeu, e um potinho com fruta.

Entrevistador: Uhum.

Jóquei-aprendiz 5: No outro dia é um bolinho só, pequeno, embalado, com dois danone, entendeu, e uma frutinha também. Varia.

Entrevistador: Vai variando.

Jóquei-aprendiz 5: É.

Entrevistador: Então hoje você não vai treinar sem comer, né?

Jóquei-aprendiz 5: Hoje eu não fui, você quis dizer, né?

Entrevistador: Não, no caso hoje em dia você não vai mais treinar sem comer.

Jóquei-aprendiz 5: É, tá. Não, não vou. Não vou, não vou, assim, não sem comer. O que eu quero comer, né, na verdade... Mas dá pra dar uma tapeada, né, dá pra não ficar com a barriga vazia. Mas se fosse no meu querer, eu ia sair daqui comendo dois pão pelo menos.

Após a colação, os atletas saem para treinar. Das 6h às 9h da manhã eles montam os cavalos. Após o duro treinamento, retornam à EPT, onde têm à sua espera um café da manhã com pães, queijos, suco etc. Mas engana-se quem pensa que eles podem comer à vontade. Eles não podem ultrapassar os 51kg. E a quantidade de alimento depende da prescrição nutricional que cada um tem. Esse controle na alimentação é rígido para que eles não precisem tomar remédios ou adotar qualquer prática prejudicial à saúde, como as citadas por Hillenbrand (2002) em seu romance. O jóquei-aprendiz 2 revela com um pouco mais de detalhes como é a alimentação diária de um jóquei-aprendiz. Destaque-se que ele se refere ao tamanho da porção como “pouco”.

Entrevistador: Você come o que no café da manhã no dia a dia?

Jóquei-aprendiz 2: Pão com queijo, pão de forma com queijo e suco. Um copo de suco.

Entrevistador: Mas isso depois do treinamento ou antes do treinamento?

Jóquei-aprendiz 2: Depois, 9h e meia.

Entrevistador: Depois, 9h e meia. E antes do treinamento, você come alguma coisa?

Jóquei-aprendiz 2: Tomo iogurte.

Entrevistador: Toma iogurte? Aí no almoço você costuma comer mais ou menos o quê?

Jóquei-aprendiz 2: É, normal, arroz, feijão, carne. Muito também não, pouco.

Entrevistador: Entendi. E depois tem o lanche?

Jóquei-aprendiz 2: Três horas. Um pão, um suco ou às vezes um bolo.

Entrevistador: Uhum. E a janta, a mesma coisa?

Jóquei-aprendiz 2: Cinco e quarenta.

Entrevistador: E a janta 5h40. Janta igual ao almoço?

Jóquei-aprendiz 2: Diferente.

Entrevistador: Diferente? O que costuma ser, mais ou menos?

Jóquei-aprendiz 2: Ah, varia muito. É sempre diferente.

Entrevistador: E depois, mais à noite, assim?

Jóquei-aprendiz 2: Ah, 10 horas assim tem, você toma um iogurte e uma barra de cereal.

Observemos que, enquanto estão dentro do clube, os atletas têm toda uma rotina a ser seguida. Eles normalmente cumprem suas obrigações, mas não vivem isolados ou afastados da sociedade. Sempre há a possibilidade de sair para alguma atividade fora do clube, como é comum aos jovens. E isso acaba ocasionando algum desvio alimentar. Certo dia, eu estava à espera de um atleta que havia saído. Aguardava-o para realizar a entrevista. Quando ele retornou ao clube, trazia um copo de *milk shake* de Ovomaltine de uma rede de *fast food*. O jovem sabia que não estava cumprindo com as normas estabelecidas pelo clube e, quando viu uma das alunas de nutrição, tratou de esconder o que estava degustando. Certamente, preocupou-se com o que ela poderia falar, e talvez fosse repreendido. Mas escondeu rapidamente o copo, despistando a moça que poderia puni-lo por seu ato. Observemos que o projeto de qualquer modalidade esportiva requer restrições alimentares para disciplinar o corpo e a mente. Isso não quer dizer que os atores sociais não criem estratégias para burlar tais normas ou exigências.

A equipe de nutricionistas sabe que as refeições prescritas não agradam todos os gostos, e reconhece que é difícil controlar os jovens quando querem comer algo diferente. O desejo por alimentos que fogem à sua dieta é comum aos atletas do turfe. O jóquei-aprendiz 1 declarou que costuma sair de sua dieta, mas quando se trata de algo planejado, acaba mantendo a rigidez na alimentação nos dias anteriores.

Entrevistador: E você anda fugindo da dieta?

Jóquei-aprendiz 1: De vez em quando, né, tem que fugir um pouquinho também.

Entrevistador: Come o quê?

Jóquei-aprendiz 1: Ah, besteira, pizza e tal. De vez em quando sai com o proprietário, vai na churrascaria. Muito difícil, aí a gente avisa: “Ó, tal dia vou sair com o proprietário.” Aí dois dias, um dia antes, controla.

Porém, avisar que vai sair da dieta não pode ser um ato frequente, pois isso pode acarretar problemas futuros. Praticamente todos os atletas comem algo fora da dieta estabelecida pelos nutricionistas. É inevitável. Mas cada um cria sua própria estratégia para não extrapolar no peso. O jóquei-aprendiz 2 disse que tem como hábito semanal comer uma refeição diferente da que é oferecida no clube. E para compensar ele costuma correr regularmente ou participar de partidas de futebol durante a semana. Segundo ele, caso não consiga manter os 51kg para as competições, poderá ser desligado do clube⁹⁷. Quando perguntei ao jóquei-aprendiz 2 se ele costuma sair da dieta, ele respondeu:

Jóquei-aprendiz 2: Uma vez na semana.

Entrevistador: Uma vez na semana você come uma besteirinha. Tipo o quê?

Jóquei-aprendiz 2: Pizza, Batata Inglesa, McDonald's, Spoleto...

⁹⁷ O jóquei-aprendiz que não consegui entrevistar, por falta de contato, é um exemplo disso, pois foi afastado do clube por ter pesado mais de 51kg por algumas semanas consecutivas.

Entrevistador: Mas aí você corre. Você tem que avisar aqui que comeu isso, não?

Jóquei-aprendiz 2: Não. Porque não pode comer fora daqui.

Entrevistador: Se você falar, o que acontece?

Jóquei-aprendiz 2: Eles fazem exame de sangue pra saber se a gente tá comendo fora ou não. Dá problema.

Esse rigor no controle da dieta dos atletas transformou o simples hábito de tomar sorvete em uma atividade de lazer do jóquei-aprendiz 3.

Entrevistador: E lazer? O que é lazer pra você?

Jóquei-aprendiz 3: Ah, lazer é um descanso, né, cara. Pô, piscina, parque aquático, um sorvetezinho que o cara não pode comer, mas, pô, era bom... Aí, não sei, muito bom jogar um, sempre jogar um baralho, alguma coisa assim, ao ar livre. Pô, muito bom.

A joqueta-aprendiz é uma das atletas mais antigas desse grupo que entrevistei. Quando ela entrou no clube ainda não havia o grupo de nutricionistas para cuidar da dieta deles. Ao perguntar-lhe sobre como mantinha o peso antes de ter o acompanhamento nutricional, ela respondeu que sempre foi leve, e que somente uma vez na vida pesou 55kg.

Entrevistador: E entre as suas poucas saídas, você já comentou, pra comer... Eu lembro que, na sua época, não tinha a cozinha que tem hoje.

Joqueta-aprendiz: A nutricionista.

Entrevistador: A nutricionista e tal. E como é que foi pra você, nessa época, fazer pesagem e tal?

Joqueta-aprendiz: Eu sempre fui tranquilo. Eu como de tudo, não engordo, eu nunca tive problema com peso, nunca mesmo. A vez que eu fiquei mais pesado foi quando eu fiquei internada, que aí muito soro incha a gente, que eu fiquei com 55kg. Eu nunca tinha ficado com aquele peso, mas depois daquilo, duas semanas depois, eu já tava de 48kg de novo. Meu peso sempre foi esse, 48, 49kg.

Os hábitos alimentares também foram assunto entre os alunos. Mas como as meninas não residem no próprio clube, há uma diferença no controle alimentar com relação aos meninos. A aluna 1 tem um costume diferente: ela não tem o hábito de se alimentar pela manhã.

Aluna 1: É, assim, eu, geralmente, eu não como de manhã, nada de manhã. Assim, minha mãe chegou até a comprar iogurte pra mim e tal, mas, não sei, acho que ia me fazer mal, iogurte, barra de cereal... Mas quando eu tô com muita fome, quando eu acordo com muita fome, eu geralmente tomo um copinho, metade de um copo de iogurte e tal pra vir, mas geralmente eu não como. Aí venho, depois dos trabalhos a gente toma café aqui, aí eu como bastante. Eles até brincam comigo que eu sou pequenininha, mas tenho estômago de elefante, que aí eu como bastante. Aí eu espero até a hora do almoço, né, que eu falei, aí almoço e vou pra escola. Geralmente na escola eu tô com um mal humorzinho na barriga, aí eu não como, que eu costumo sentir. Mas quando dá eu como, sempre como. Não um salgado, que eu não gosto de salgado, mas barra de cereal, fruta, ou então levo tipo uma comida na mochila e se eu tiver com muita fome eu esquento lá. E quando eu chego em casa como um pouco. É, eu como bem, na verdade, eu me alimento bem e vou dormir.

Treinar em jejum não é um hábito aconselhável para um atleta, pois ele pode ter hipoglicemia e desmaiar. E como a aluna 1 está sobre um cavalo, uma queda pode ocasionar

outros problemas em sua carreira. Mas o clube não tem como controlar a alimentação desta atleta de manhã cedo, pois ela reside na casa dos pais.

O caso do aluno 2 é justamente o oposto dos demais atletas: ele precisa ganhar peso para começar a montar. Ao contrário do que muitos podem pensar, e do que foi descrito no romance passado nos anos 1930, não há uma relação direta entre peso e oportunidades de montaria. Ainda que um atleta mais leve possa ter vantagens na corrida, porque o cavalo carregará menos peso, não é a leveza em excesso que o levará a assinar mais compromissos. Para os treinadores de cavalos, ele pode não ter força suficiente para controlar o animal. Mas com relação a seus colegas ele é um privilegiado, pois pode comer mais do que os outros.

Entrevistador: Você tem dificuldade de manter o peso?

Aluno 2: Jamais, eu tenho só 42kg.

Entrevistador: Você tem 42kg?

Aluno 2: Cheguei aqui com 38kg, eu era levinho, ainda sou, né, peso 42kg. Eu como pra caraca.

Entrevistador: A sua dieta é diferente da deles?

Aluno 2: Não, é tudo igual.

Entrevistador: É tudo igual? Mesmo você pesando 42kg?

Aluno 2: Aham, é tudo igual. Todo mundo come a mesma coisa, mas eles, nos dias de montar, não é a mesma comida. Eles comem salada e carne, come essas coisas.

Entrevistador: E você come mais que eles?

Aluno 2: Eu como, porque eu ainda não me preocupo. Não estou montando, e mesmo assim ainda sou muito leve. E pra estrear vou precisar engordar 5kg, pra estrear com 45kg. No mínimo 45kg. Seu [pai de um jóquei] já falou comigo. Ele falou: “Daqui a cinco meses você já deve estrear, falei com seu pai e você vai ter que engordar 5kg, fala com o [chefe do grupo de nutrição] pra fazer exercício pra ganhar perna, músculo, sei lá, 5kg no mínimo”. Pra mim estrear com 45kg.

Mesmo cientes dos riscos para a saúde, na luta para manter o peso os atletas chegam a tomar atitudes extremas. O primeiro indício disso foi percebido com a aluna 2. Ela descreveu que chegou a tomar diurético para perder cerca de 5kg em três dias. Ela tomou essa decisão escondida de todos os seus colegas, e disse que o fez porque tinha medo de que seu namorado terminasse o relacionamento com ela. Isso aconteceu antes de ela entrar para a Escola de Profissionais do Turfe. Na época, ela pesava 50kg, e soube que teria que perder peso para ser admitida. Sem o conhecimento de ninguém e se automedicando, a menina comprou um diurético e o tomou. Ela contou o fato da seguinte forma:

Aluna 2: [Depois que ela conheceu a EPT, ela começou a descrever sua vontade de entrar para a escola do clube] Aí na mesma hora eu quis, eu falei: “Não, eu vou ficar. Eu quero, eu quero, eu quero”. Eu queria. Aí eu tava pesada, aí eu começo a fazer um montão de coisa. Tomei remédio que não era pra tomar, que não pode tomar, eu tomei, emagreci na mesma hora porque eu queria muito. Aí eu vim, na época eu perdi... tava 46kg. Perdi esses quilos todos, em três dias perdi esse quilo.

Entrevistador: Você perdeu 5, 4kg em três dias?

Aluna 2: Cinco, 4kg em três dias, é, isso.

Entrevistador: Tomando remédio?

Aluna 2: Tomando remédio...

Entrevistador: Quem te deu esse remédio?

Aluna 2: Eu comprei escondido, porque eu queria muito entrar. Senão eu não consigo, eu tinha medo do [irmão de um jóquei] terminar comigo, porque eu amo ele. Mas depois eu parei pra pensar, como eu falei naquela hora: “Se me ama mesmo, não vai separar de mim”. Então eu parei pra pensar, falei: “Eu vou entrar”. Aí eu vim, chorei, porque eu perdi... tinha que urinar direto, direto. Não pode comer nada, nada, se comer passa mal. Então eu fui ficando triste, pensei em desistir, “não vale a pena fazer isso tudo”, pensando em morrer, morrer, né? Você perde o líquido todo do corpo. Falei: “Não, eu vou conseguir”. Aí pedi até uma irmã da igreja, eu sou crente, né, pra irmã da igreja orar por mim, aí eu vim. Só que nunca soube que eu fiz isso, o jóquei não pode fazer isso, né? Se fizer você é expulso, mas todo jóquei faz.

Entrevistador: Nunca descobriu?

Aluna 2: Descobriu, Seu [o pai do jóquei que a levou para a EPT] descobriu.

Entrevistador: Quem descobriu?

Aluna 2: O pai do [jóquei].

Entrevistador: Ah.

Aluna 2: Ficou bravo comigo, falou um montão de coisa, que eu não podia fazer isso, “não deu, não deu, não entrava em fevereiro”. Eu falei: “Pô, eu quero muito isso”. Então ele acabou aceitando um pouco, assim...

Na entrevista, a aluna 2 deixou claro o quanto se assustou com as reações inesperadas de seu organismo ao medicamento ingerido. Do mesmo modo, outro jovem atleta revelou ter feito uso de medicamento para perder peso. O jóquei-aprendiz 1 também é um atleta antigo no clube, da época em que não havia a cozinha orientada pelos nutricionistas. Ele disse que havia tomado remédio para emagrecer apenas uma vez, mas que conhecia vários outros jóqueis que utilizavam essa tática com frequência.

Entrevistador: Remédio não toma mais?

Jóquei-aprendiz 1: Não. Tomei uma vez só.

Entrevistador: Tem muito tempo que você tomou?

Jóquei-aprendiz 1: Muito tempo, ixi.

Entrevistador: No início, né?

Jóquei-aprendiz 1: É.

Entrevistador: Mas você conhece outros jóqueis, né?

Jóquei-aprendiz 1: Conheço vários jóqueis.

Entrevistador: E isso, pra perder peso, eles costumam tomar muito remédio?

Jóquei-aprendiz 1: Tem uns que tomam muito.

Entrevistador: E como é que você vê isso aí?

Jóquei-aprendiz 1: Ah, não é bom, né? Prejudica muito a saúde, mas eles tomam porque não tem outro jeito, aí eles tomam.

Além desses dois atletas, a joqueta-aprendiz também usou diurético para perder peso. Como nos outros casos, ela relatou ter usado esse tipo de medicação apenas uma vez. Segundo afirmou, ela o fez porque havia assinado um compromisso de corrida com uma montaria, e o documento exigia que ela montasse com 44kg.

Entrevistador: Entendi. Então, [joqueta-aprendiz], você é uma menina que come bem, não tem dificuldade com peso, diferente de alguns meninos. Você já teve que tomar algum tipo de remédio e diurético pra perder peso?

Joqueta-aprendiz: Só uma vez.

Entrevistador: Só uma vez?

Joqueta-aprendiz: Uma vez pra nunca mais, que eu passei mal quando eu tomei. Eu tomei foi [...], diurético pra poder... E fiz sauna no mesmo dia, eles fecharam a

sauna só pra mim. Porque eu montava um cavalo de 45kg, eu tinha que ficar de 44, eu tava de 47 na semana, então eu tive que perder 3kg.

Entrevistador: Você teve que perder 3kg?

Joqueta-aprendiz: Três quilos em um dia. Aí eu fui pra sauna, tomei remédio, quer dizer... Eu já tinha perdido dois, mas naquele dia eu ainda tinha que perder mais 1kg. Então eu tirei 1kg num dia, eu fiz sauna e em 20 minutos eu perdi, porque eu sou muito rápido também. Aí consegui montar o cavalo e o cavalo foi último, não adiantou de nada eu montar leve. Era melhor não ter assinado a montaria.

Apesar dos riscos, esses recursos foram utilizados porque ela precisava perder peso rapidamente. Porém, independentemente da *performance* do cavalo, isso afetou de algum modo o desempenho da joqueta-aprendiz, que mencionou ter chegado em último lugar naquela corrida. Embora isso seja uma prática comum entre os jóqueis, todos os três atletas disseram que não pretendem mais fazer uso de medicamento. Enquanto permanecerem como jóqueis-aprendizes ou alunos, pelo menos eles têm o acompanhamento nutricional. Quando passarem a jóqueis profissionais, o controle da alimentação e a manutenção do peso serão feitos por eles mesmos. O controle do peso é algo que precisa ser estabelecido com disciplina mesmo para os alunos. O aluno 1 mencionou que é um pouco pesado para a categoria, mas me surpreendeu quando disse quanto tinha de massa corporal.

Entrevistador: Aham. E aí, então, pra você essa rotina de jóquei sempre foi tranquila. No caso, acordar cedo e deitar cedo também. Você tem facilidade pra manter o peso?

Aluno 1: Mais ou menos, eu sou um pouco pesado, mas dá pra manter.

Entrevistador: Pouco pesado quanto, assim?

Aluno 1: Acho que eu peso 48kg e meio, por aí.

Entrevistador: Quarenta e oito e meio?

Aluno 1: É.

Entrevistador: E é pesado?

Aluno 1: É, pra aluno é.

Entrevistador: Ah é?

Aluno 1: Mas é só manter, só preciso só não deixar aumentar. Faço exercício pra caramba.

Entrevistador: Você faz que tipo de exercício?

Aluno 1: Eu jogo bola, corro, direto eu corro, vou correr. Corro na Lagoa.

Entrevistador: Com que frequência na semana, assim?

Aluno 1: Ah, sempre que dá vou correr lá, umas três vezes na semana. Ainda toda quinta-feira eu jogo bola, aí é tranquilo, dá pra manter tranquilo.

Escapar da dieta foi algo repetido quase em uníssono pelos atletas. Alguns relataram que costumam fazer isso porque têm facilidade para manter o peso. Outros disseram que têm que compensar essa “fraude” fazendo outros exercícios físicos nos horários livres. Mas o certo é que eles têm que manter o peso abaixo dos 51kg. A primeira pesagem acontece na quinta-feira, após o treinamento. Presenciei, inclusive, um dia em que os atletas chegaram do treino e não quiseram tomar café da manhã, porque já estavam no horário de subir na balança. Isso demonstrou o receio de ultrapassar o teto estabelecido pelo clube. Pesando-se antes de se alimentar, eles poderiam, mais tarde, comer um pouco mais. Assim não teriam problemas.

Além do rigor no controle do peso, os atletas têm uma rotina de treinamento e competições a cumprir, que se soma aos hábitos a serem aprendidos para o exercício da profissão de jóquei. Eles acordam por volta das 4h30 da manhã e não há condição climática que impeça os atletas de cumprirem suas obrigações. Nos dias de corrida, o cansaço é mais evidente. Às segundas, sextas e sábados, os atletas costumam, além de realizar as atividades matutinas de treinamento com cavalos, participar das corridas. E esses compromissos não podem ser adiados. O jóquei-aprendiz 1 descreveu em detalhes um desses dias, em que ele tem que trabalhar e participar das corridas. As competições acontecem às segundas e sextas à noite, e aos sábados e domingos à tarde.

Entrevistador: Como é que é, em dia de corrida, como é sua rotina, assim, você acorda que horas?

Jóquei-aprendiz 1: Dia de corrida eu acordo 4h e meia, trabalho 4h e meia de segunda a sábado. Acordo, 4h e meia, até as 9h, depois não faço mais nada. Aí eu tenho tempo livre pra fazer o que eu quero. Aí dia de sexta, dia de sábado... dia de sexta eu acordo 4h e meia também, trabalho... Na maioria das vezes tem que montar à rédea, tem que tirar peso, eu corro... Quando tá muito leve, eu como. Aí domingo... Sextas e sábados é assim, acorda cedo pra trabalhar de manhã. Aí domingo tu pode dormir até tarde.

Poderíamos esperar uma folga na terça-feira depois de um final de semana de competições. Mas isso não acontece. O jóquei-aprendiz 2 deu o tom preciso sobre o dia após as competições.

Entrevistador: Na terça, como é que é seu dia?

Jóquei-aprendiz 2: Acordar de manhã, trabalhar de novo.

Entrevistador: É um dia mais tranquilo?

Jóquei-aprendiz 2: É. Mais cansativo, porque na segunda-feira a corrida termina, geralmente o último páreo, às 10h45 [da noite].

Entrevistador: Uhum.

Jóquei-aprendiz 2: Até você dormir e voltar pra casa, tomar banho, comer alguma coisa, uma hora da manhã.

Entrevistador: Aí acorda na terça-feira 4 horas da manhã?

Jóquei-aprendiz 2: Quatro. Quatro e meia.

Entrevistador: Aí na... quatro e meia da manhã, treina e depois?

Jóquei-aprendiz 2: Aí na terça-feira é dia que a gente dorme mais.

Entrevistador: Tem a tarde livre, aí vocês dormem.

Jóquei-aprendiz 2: A gente dorme mais, tá mais cansado.

A dieta dos atletas que participam da corrida também é afetada. Como eles não podem ganhar peso, eles acabam comendo menos nesses dias. Muita fruta, salada e carne grelhada. No intervalo entre um páreo e outro, os atletas costumam fazer reidratação. Mas nem sempre isso é possível, o que pode levar a resultados indesejados. No caso do jóquei-aprendiz 4, ele chegou a ser suspenso por ter ficado 50g abaixo do limite mínimo de peso exigido para sua montaria. Ele havia montado um cavalo na corrida anterior, e isso fez com que transpirasse e se desidratasse. Quando foi fazer a pesagem para o páreo seguinte, ele já estava pesando menos. Ele explicou que não teve tempo de tomar uma garrafa d' água, o que costuma fazer

nos intervalos das corridas. Antes de cada corrida, o atleta tem que realizar todo um ritual: passar pelo vestiário para trocar a vestimenta, conversar com o treinador dos cavalos, caminhar com eles e ouvir suas instruções. Quando há corridas consecutivas, o tempo para tudo isso fica curto e, desse modo, o atleta acabou não se reidratando. Essa suspensão não permitiu que o atleta montasse por dois meses.

Entrevistador: É... você então tá há quanto tempo como aprendiz de terceira aqui? Você tá há sete meses, oito meses...

Jóquei-aprendiz 4: Não, não, porque eu passei dois meses suspenso.

Entrevistador: Suspenso por quê?

Jóquei-aprendiz 4: Porque logo quando eu comecei a montar, aí teve um problema aí, que faltou peso em mim.

Entrevistador: Faltou peso?

Jóquei-aprendiz 4: Em mim. E aí se faltar peso, é dois meses de suspensão. Aí eu tomei dois meses.

Entrevistador: Você ficou dois meses sem montar?

Jóquei-aprendiz 4: Dois meses sem montar.

Entrevistador: Mas faltou peso por quê?

Jóquei-aprendiz 4: Eu tava montando muito seguido, assim, as corridas, foi num sábado, foi num domingo... Aí tava fazendo muito sol quente, assim, muito calor. Aí terminava um páreo, já ia direto correndo, trocava de roupa e já ia montar. Não bebia água, sabe, aí só desgastando. Aí chegou num páreo aí, que eu fui montar, aí faltou 550g em mim. Aí nisso eu fui suspenso, que só pode um jóquei ter direito de ir a mais 500 e voltar menos 500⁹⁸. Aí nisso eu fui, fui normal, e voltei com menos 550. Por causa de 50g eu fui suspenso.

Entrevistador: Cinquenta gramas, se tivesse tomado um copo de água...

Jóquei-aprendiz 4: Já tinha ganhado.

É óbvio que uma suspensão altera a rotina do atleta. Sem poder montar, ele não recebe dinheiro. Desta forma, fica difícil, inclusive, juntar dinheiro ou ajudar os familiares financeiramente. Mas este pode ser o menor dos males. A rotina de competições vai endurecendo à medida que o atleta evolui e conquista mais montarias. A joqueta-aprendiz disse que chegou a pesar 55kg porque havia ficado internada recebendo soro. O motivo pelo qual ela precisou ser hospitalizada foi uma infecção urinária. Devido ao excesso de montarias e aos curtos intervalos entre um páreo e outro, ela não tinha tempo para ir ao banheiro e acabava retendo a urina, o que lhe causou a infecção urinária.

Entrevistador: E você ficou internada por quê?

Joqueta-aprendiz: Infecção urinária. Já tava alcançando os rins, já tava afetando. Eu tive que ficar internada porque o remédio que eu tomava em casa já não fazia mais efeito, tinha que ser tomado na veia.

Entrevistador: Em que época você ficou internada?

Joqueta-aprendiz: Foi no meio do ano passado, quando eu tava ganhando muita corrida.

Entrevistador: No meio do ano passado?

Joqueta-aprendiz: Me atrapalhou muito. Eu perdi muita montaria.

Entrevistador: E o que causou infecção urinária?

⁹⁸ O que o atleta quis dizer em “ir a mais 500g e voltar menos 500g” significa que há uma margem de erro para a pesagem. Essa margem de erro varia em 500g para mais ou para menos. Sendo assim, como ele ficou abaixo do peso em 550g, o que lhe rendeu a suspensão foram os 50g abaixo da margem de erro permitida.

Joqueta-aprendiz: O meu problema, que já foi diagnosticado, é que infecção é por eu montar muito páreo seguido. E não tenho tempo de ir no banheiro, e eu prendo, de tanto prender aquilo me dá infecção.

Entrevistador: Ah, entendi, então no caso você, nessa época, tava montando vários páreos.

Joqueta-aprendiz: Muitos páreos seguidos, tava montando na semana, nos quatro dias de corrida, de 30 a 40 páreos.

Entrevistador: Nossa!

Joqueta-aprendiz: Montava quase todos os páreos. Quase.

Entrevistador: É, todos os possíveis pra você, no caso.

Joqueta-aprendiz: Só não montava as provas especiais, que não podia, agora eu posso.

Entrevistador: É, porque são 12 páreos por dia, em média. Você montava 10, e geralmente são dois grandes prêmios, então você montava todos os páreos.

Joqueta-aprendiz: É.

Entrevistador: Todos os páreos possíveis pra você. E aí você... Como é que é, assim, como é que foi essa época pra você? Montar todos os páreos no final de semana, praticamente. Você assinava 30?

Joqueta-aprendiz: Tava cansada, sabe? Ficava muito cansada, muito, chegava em casa morta de cansaço. Mas a gente pensa assim: “Pô, tô cansada, mas eu ganhei tanta corrida. É, os outros tão vendo o meu trabalho, tão me reconhecendo”. Isso é tão importante porque... Assim, eu nunca montei por dinheiro, dinheiro ajuda bastante, mas eu monto pelo prazer, pela paixão por cavalos que eu sempre tive. Como meu pai, meu pai sempre montou pela paixão, nunca pelo dinheiro.

Entrevistador: Uhum.

Joqueta-aprendiz: Aí você vê todo o reconhecimento do seu trabalho, aquele cansaço chega até a ir embora.

Entrevistador: Ah, porque você assinar 40, 30 páreos, 40 páreos, 25 páreos, é uma questão de reconhecimento, né?

Joqueta-aprendiz: Bastante. É sinal de que, pôxa, eu tô trabalhando bem, e cada vez mais eu tô ganhando mais montaria, mais montarias boas, de treinadores importantes, proprietários importantes.

A quantidade de compromissos que um jóquei assina para competir em um final de semana pode ser interpretada como reconhecimento de seu trabalho. No caso, a joqueta-aprendiz estava vencendo várias corridas e teve sua capacidade reconhecida pelos treinadores de cavalos, que lhe concediam um número cada vez maior de montarias. Mas isso lhe trouxe uma consequência inesperada: a infecção urinária. A internação e a impossibilidade de trabalhar acarretaram outros inconvenientes em sua vida. Além dos dias de corrida, ela perdeu outras oportunidades de montaria, tendo sua participação reduzida a um número menor de páreos. Se, por um lado, isso pode ser visto como algo positivo, uma vez que ela passou a ter mais tempo para suas necessidades fisiológicas entre um páreo e outro, por outro lado, restringiu suas chances de vencer corridas e ganhar prêmios em dinheiro.

A rotina diária do atleta é alterada quando não está trabalhando. O jóquei-aprendiz 1, por exemplo, sofreu um acidente e retornou à sua casa para visitar os pais. Como estava impossibilitado de fazer as atividades normais dentro do clube, o tédio tomou conta de seus dias de recuperação. Acostumado a acordar cedo no clube, manteve esse hábito em casa, mesmo quando não havia necessidade. Isso mostra que os hábitos exigidos e adquiridos no

trabalho foram incorporados ao seu cotidiano, mesmo estando fora do clube. Isso é um indício de como se dá a educação do corpo do atleta. O jóquei-aprendiz 1 comentou como foi o acidente que o deixou sem poder trabalhar por três meses:

Jóquei-aprendiz 1: Tem alguns, ano passado eu fiquei três meses parado porque eu sofri um acidente. Vinha um na frente e eu vinha em segundo, aí quebrou a mão. Aí eu caí, caí por cima de mim. Aí eu quebrei a clavícula esquerda, tive fratura na vértebra. Fiquei três meses parado sem trabalhar. Então eu fui pra casa, fiquei em casa, depois eu voltei quando tava bem. Voltei, comecei a trabalhar e consegui voltar.

Entrevistador: E esse foi o único acidente que você teve?

Jóquei-aprendiz 1: Acidente grave foi esse, mas eu já tive vários, caí, me machuquei.

Entrevistador: Você caiu naquela entrevista, né, do Esporte Espetacular?

Jóquei-aprendiz 1: Esse aí não foi eu não, foi o outro.

Entrevistador: Ah, foi o outro. Então, assim, você já teve outros acidentes, mas esse foi o mais grave, né? O que você ficou mais tempo parado, quebrou uma vértebra, quebrou a clavícula...

Jóquei-aprendiz 1: É. Fiquei parado.

Entrevistador: E como é que foi esse tempo de recuperação pra você? Três meses para um cara que acorda que horas?

Jóquei-aprendiz 1: Eram, os primeiros meses foram muito ruins porque eu já tava habituado, assim. Quando tava em casa não fazia nada, só ficava dentro de casa vendo TV, ou ficava andando lá sem fazer nada. Daí quando dava 4h e meia da manhã, o horário de acordar aqui, eu acordava, e não conseguia dormir. Só conseguia cochilar de novo 6 horas da manhã. E ficava acordado, acordava todo dia, tava acostumado.

Observamos que a rotina dos jovens atletas do turfe pode sofrer várias consequências. São hábitos diversos que fogem um pouco da rotina comum dos jovens da mesma idade. A dieta a ser seguida, fruto de uma exigência do turfe, é uma dessas variantes que têm grande impacto sobre os desejos dos jovens em processo de profissionalização. Eles devem permanecer leves para poder conseguir as montarias que renderão vitórias e prêmios. Embora isso não deva ser entendido como um incentivo à perda de peso a qualquer custo, a estrutura deste esporte acaba por gerar estratégias, nem sempre saudáveis, que garantam a permanência e o desempenho do atleta. Apesar de o JCB, na época da pesquisa, demonstrar preocupação com a alimentação dos atletas e contar com profissionais de nutrição, aptos a elaborar um cardápio balanceado e adequado à rotina de treinos e competições, esses jovens vivem sob a pressão psicológica de manterem o peso ideal para montaria.

Embora haja um controle rigoroso com relação à alimentação desses jovens, não se pode negar que de vez em quando eles se esquivam dessa norma. Inevitável, como disse o chefe do grupo de nutrição. São jovens e querem comer o que os outros jovens estão comendo. Além disso, os jovens têm certa propensão a desviar-se de normas estabelecidas. Porém, isso não pode deixar de ser previsto. Ultrapassar os 51kg no dia da corrida pode render aos atletas vários dias de suspensão. Se houver reincidência, ele poderá ser impedido

de competir ou desvinculado do clube. Foi o que aconteceu com o jóquei-aprendiz com o qual não tive contato. Soube que ele, por estar próximo de conseguir sua matrícula como jóquei profissional, havia “relaxado” com o peso. O resultado foi que o clube o impediu de continuar competindo e morando na Escola de Profissionais do Turfe.

Além de cuidar da alimentação, os atletas têm que cumprir uma série de compromissos dentro do clube. Os jovens que competem sofrem, porque além de acordar muito cedo e treinar bastante, nos dias de corrida eles podem chegar a montar vários cavalos consecutivamente. Isso chegou a prejudicar dois jovens entrevistados. O primeiro deles ficou dois meses suspenso, porque pesou 50g abaixo da margem de erro permitida naquela corrida. A joqueta-aprendiz precisou ser hospitalizada devido a uma infecção urinária. A rotina de um jovem que pretende a profissionalização no turfe é muito severa. É preciso ter uma paixão enorme e uma perseverança ímpar para permanecer com o foco voltado ao seu objetivo de vida.

3.2.2 Educação e esporte na vida dos atletas do turfe

A intensa rotina de treinamento dos atletas coloca-os em uma posição de negociação frequente entre as tarefas no esporte e as obrigações escolares. Como já verificamos, é necessário muito esforço para que o jovem esteja preparado para desempenhar a profissão de jóquei. Eles acordam muito cedo e têm todo seu dia organizado para cumprir os trabalhos dentro do clube, restando-lhes o horário noturno para a dedicação à escola. Praticamente todos os atletas da pesquisa estudam no turno da noite, exceto a joqueta-aprendiz e a aluna 1. A primeira abandonou os estudos, justificando que poderia voltar aos bancos escolares quando concluísse seu projeto de se tornar joqueta; a segunda, por outro lado, estuda à tarde, e não me pareceu ter intenções de deixar de estudar para se profissionalizar no esporte. Observemos que a escolha pelo ensino noturno é uma alternativa para aqueles que têm os horários matutinos e vespertinos preenchidos com outras atividades, às quais dão prioridade. Mas isso pode trazer consequências negativas à sua escolarização. O ensino noturno no Brasil – e, particularmente, no Rio de Janeiro – carece de infraestrutura e de um conteúdo que atenda às necessidades de uma população trabalhadora. Alguns dos problemas que podem ser constatados são o currículo escolar sobrecarregado de disciplinas e uma didática ineficiente para o tipo de aluno que frequenta o ensino noturno (ALVES, 2009; CORROCHANO; NAKANO, 2002).

Outra questão que envolve particularmente os jóqueis-aprendizes é o tempo diário de permanência na escola, inferior à média dos alunos não atletas. Com base no estudo de

Marcelo Neri, o cálculo foi feito através de uma equação que mensura e relaciona o índice de matrícula, o índice de presença escolar e o índice de jornada escolar (NERI, 2009b). Além disso, o autor declarou que quanto maior o tempo de permanência na escola, melhor o resultado desses alunos nos exames de proficiência nacionais – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em estudo apresentado no Congresso Brasileiro de Sociologia, Soares, Rocha e Costa (2011) anunciaram que os atletas em formação profissional no turfe tinham um prejuízo de quase duas horas no tempo de permanência na escola, quando comparados aos alunos não atletas do Estado do Rio de Janeiro. Este fato colocaria os jóqueis-aprendizes em desvantagem diante dos exames de proficiência, em comparação com os alunos não atletas.

Os atletas investigados por Soares, Rocha e Costa (2011) participaram do mesmo processo de profissionalização no turfe que os jovens atletas desta dissertação. No entanto, como houve uma passagem de tempo significativa entre um estudo e outro – cerca de três anos – os atores sociais são outros, pois nesse período ocorreu uma rotatividade no quadro de atletas nesta fase da profissionalização dentro do clube. Os problemas encontrados na pesquisa dos autores supracitados também foram percebidos nesta pesquisa, com raríssimas disparidades. Neste momento, portanto, vou direcionar minha análise à atual relação que os jovens atletas do turfe vêm estabelecendo com suas respectivas escolas. Mas vamos lembrar que tudo isso é resultado de uma escolha racional feita por esses jovens.

Gostaria de iniciar a descrição e análise dos dados a partir do caso da joqueta-aprendiz. Afinal, ela parou de estudar no 2º ano do ensino médio, porque não conseguia mais lidar com a divisão de tarefas entre o turfe e a escola. Observamos que ela frequentou diversas escolas em vários bairros do Rio de Janeiro. O fato de ela não ter criado uma identidade mais forte com uma escola me fez acreditar que seu projeto de vida estava associado ao turfe. Sua trajetória escolar foi instável e, dessa forma, dificilmente ela traçaria uma meta de carreira que dependesse de maiores investimentos nos estudos. Assim que ingressou na Escola de Profissionais do Turfe, sua rotina escolar foi afetada, de modo que passou a estudar à noite. Tão logo concluiu o ensino fundamental e se mudou para Rio das Pedras, onde começou a frequentar uma nova escola.

Entrevistador: E nessa época, você já tava em qual série?

Joqueta-aprendiz: Eu já estava no 1º ano.

Entrevistador: Primeiro ano do ensino médio.

Joqueta-aprendiz: E eu estudava de noite.

Entrevistador: E pegava as 6h, né?

Joqueta-aprendiz: Às 6h da tarde.

Entrevistador: E saía que horas?

Joqueta-aprendiz: Saía 11 horas da noite.

Entrevistador: E ia pra casa?

Joqueta-aprendiz: Ia pra casa dormir, pra acordar 4h e meia no outro dia.

Entrevistador: Que horas você costumava dormir, assim?

Joqueta-aprendiz: Meia-noite, por aí.

Entrevistador: E quanto tempo isso durou na sua vida? Assim, esse período, essa fase, quanto tempo durou essa fase?

Joqueta-aprendiz: Durou menos de um ano, porque aí eu consegui me mudar pra uma cocheira aqui dentro do Jockey, fiquei morando, até pouco tempo agora, lá. Aí ficou mais fácil, eu estudava aqui. Mas o problema é que eu já tava montando, aí faltava muita aula pra poder montar. Complicou muito, é muito difícil, quando aprendiz, você conciliar os estudos com o trabalho, porque o trabalho toma muito tempo. Você tem que se dedicar totalmente, quando você passa a jóquei não, você já dá uma aliviada no trabalho. Você pode faltar um dia pra você estudar, entendeu?

Entrevistador: E, assim, quando você tava no 1º ano, você tinha essa rotina aí durante alguns meses, menos de um ano, você disse. E como é que tava a sua nota no curso? Como estavam as suas notas na escola? Como é que era sua relação?

Joqueta-aprendiz: Até esse tempo ainda estavam boas. Não vou dizer ótimas, nem baixas, estavam sempre na média da escola. A média da escola era 5, eu tirava 6, 6 e alguma coisa.

A conciliação entre os estudos e o esporte já era complicada mesmo quando ela ainda não competia, mas piorou bastante após se tornar aprendiz de quarta categoria e começar a participar das competições, que acontecem de sexta a segunda. Isso alterou o ritmo de vida da menina e a distanciou do ensino formal.

Entrevistador: Aí você passou a estudar nessa escola. E como vocês escolheram essa escola? Quem indicou? Como foi?

Joqueta-aprendiz: Então, o [irmão do jóquei-aprendiz 2] estudou lá, fez supletivo lá e eu precisava de fazer um supletivo pra poder passar logo. E me indicaram, o [irmão do jóquei-aprendiz 2] me indicou lá. O irmão dele me falou, [o jóquei-aprendiz 2], ele me indicou e fui fazer minha matrícula lá. Acabou que a gente caiu na mesma sala sem querer. Só que complicou muito, que comecei a montar, e aí pra conciliar escola foi tudo muito... complicou muito.

Entrevistador: E como é que... é supletivo, mas como é que funciona a lógica dessa escola?

Joqueta-aprendiz: É, você faz um ano em seis meses.

Entrevistador: Uhum.

Joqueta-aprendiz: Aí eu tava no 2º ano do ensino médio, só que não consegui terminar porque faltei demais. Toda sexta e segunda eu tinha que faltar e perdia muita matéria, então eu chegava na hora das provas e não sabia quase nada.

Observemos que as corridas de cavalos fizeram com que a menina perdesse muitas aulas e, por isso, ela não conseguiu obter boas notas. Consequentemente, foi reprovada em mais um ano escolar. A ausência à escola é uma constante na vida dos jóqueis-aprendizes. A declaração da joqueta-aprendiz não difere dos relatos dos demais colegas. Eles encontram muita resistência por parte da escola, que reluta em aceitar que eles são alunos com necessidades especiais. Por outro lado, não podemos esperar que a escola reconsidere suas normas regulares para atender especificamente esses alunos, embora isso venha sendo verificado nos estudos realizados pelo LABEC (MELO, 2010; ROCHA *et al.*, 2011) e em

pesquisas internacionais, que investigaram rotinas de atletas de outras modalidades esportivas (METSÄ-TOKILA, 2002; HICKEY; KELLY, 2008; CHRISTENSEN; SØRENSEN, 2009).

Há uma recorrência de faltas dos jóqueis-aprendizes à escola em pelo menos dois dias da semana. Às segundas e sextas eles competem à noite, no mesmo horário da escola. Então, os jóqueis-aprendizes relataram as mesmas complicações quanto à escola, ainda que tenham dado diferentes destaques. O jóquei-aprendiz 1 disse o seguinte:

Entrevistador: Por exemplo, na segunda e na sexta você tem aula também, mas também tem corrida.

Jóquei-aprendiz 1: Aí eu não vou. Eu só vou terça, quarta e quinta.

Entrevistador: Você só vai pra aula terça, quarta e quinta. E você sabe quais matérias você perde segunda e sexta? Quais disciplinas?

Jóquei-aprendiz 1: É geografia, português, física...

Entrevistador: E o que os professores fazem pra compensar essa...

Jóquei-aprendiz 1: É... pega matéria com os outros que vão, quando tem prova, trabalho, teste, assim. Aí pegam e dão segunda chamada [...]. Tem vez que fica reprovado por causa de falta. Não vai segunda e sexta, né? Aí falta muito, aí ele reprova por causa de falta.

Entrevistador: Aí ele reprova por causa de falta, mas aí compensa? Ele sabe que você trabalha, né, tem algum tipo de negociação?

Jóquei-aprendiz 1: Eles falam que: “Ah, tem que mostrar um comprovante de trabalho”. Mas tu leva e não adianta nada, leva falta assim mesmo.

Entrevistador: A direção da escola não...

Jóquei-aprendiz 1: Não tira as faltas, falam que vão abonar e não abonam.

E o discurso se repete na fala do jóquei-aprendiz 3.

Entrevistador: Vai fazer 17 agora. Você tá no 2º ano do ensino médio e só vai três vezes na semana. É o primeiro ano que você estuda nessa escola?

Jóquei-aprendiz 3: É.

Entrevistador: Você tem... Você ficou no último bimestre, por exemplo, você pegou seu boletim?

Jóquei-aprendiz 3: Não, o boletim fica tudo com a [gerente do turfe].

Entrevistador: O boletim fica com a [gerente do turfe]?

Jóquei-aprendiz 3: É.

Entrevistador: Mas você sabe as suas notas?

Jóquei-aprendiz 3: Ah, deve tá boa, vou ver só no final do ano. Se tiver lá aprovado ou reprovado eu vou ver.

Entrevistador: Mas a [gerente do turfe] chegou a comentar alguma coisa com você?

Jóquei-aprendiz 3: Ah, pergunta se eu tô indo pra escola.

Entrevistador: Você não vai segunda e sexta porque é dia de montaria, mas terça, quarta e quinta...

Jóquei-aprendiz 3: Eu vou.

Entrevistador: Você vai, você costuma ir, você tem...

Jóquei-aprendiz 3: Tem que ir. Levar muita falta é reprovado na escola e reprovado aqui. Aqui não pode ficar indo e faltando à escola. E o cara tem que ir, e mesmo assim é muito difícil o cara passar. Sexta e segunda-feira, sexta e segunda, toda semana, vai ser reprovado por falta, mas tem que ir, né, fazer o quê? Obrigação, se não ir é mandado embora da escolinha, o cara tem que ir.

O jóquei-aprendiz 3 chamou a atenção para o fato de que ir à escola é requisito obrigatório para permanecer na EPT; caso contrário, o atleta é desvinculado do clube. Observemos que essa é a estratégia adotada pelo clube para manter os jovens atletas

matriculados em uma instituição de ensino. Eles selecionam a escola para esses jovens, mantêm contato com a diretora e anunciam que os atletas não poderão frequentar as aulas em pelo menos dois dias da semana. Cabe à escola, portanto, decidir sobre a situação do aluno. Nos casos acima, vimos que não havia qualquer tipo de afrouxamento das normas escolares, tornando a estada do jovem dentro da escola quase inútil. Isso também foi constatado pelo jóquei-aprendiz 2. O menino, com muita racionalidade, mostrou o seu descontentamento com a instituição escolar.

Entrevistador: Você costuma faltar muito à escola?

Jóquei-aprendiz 2: Falto.

Entrevistador: Falta? Pode falar, não tem problema nenhum. Não vou mostrar isso aqui.

Jóquei-aprendiz 2: Na segunda e na sexta, que tem que competir.

Entrevistador: Não, tirando segunda e sexta, que você tem que ter disponível.

Jóquei-aprendiz 2: Vou um dia, dois dias.

Entrevistador: Na semana? Você vai em um?

Jóquei-aprendiz 2: Na semana de prova vou todos os dias. Menos segunda e sexta.

Entrevistador: Vai hoje?

Jóquei-aprendiz 2: Tô de férias.

Entrevistador: Ah, tá de férias. Mas no último bimestre, no último mês, quantas faltas você teve, mais ou menos?

Jóquei-aprendiz 2: Mais fácil falar quantas presenças eu tive.

Entrevistador: Quantas presenças você teve?

Jóquei-aprendiz 2: No bimestre, se tiver 15 é muito.

Entrevistador: Quinze presenças no último bimestre. É, isso dá... Quinze presenças que você diz, o que, em matérias?

Jóquei-aprendiz 2: Não, em dias que eu fui à escola.

Entrevistador: Quinze dias?

Jóquei-aprendiz 2: É.

Entrevistador: É, em dois meses...

Jóquei-aprendiz 2: Acho que bem menos até.

Entrevistador: Mas por que você falta tanto assim?

Jóquei-aprendiz 2: Ah, não vou passar. Vou pra escola à toa? Às vezes alguém chama pra fazer alguma coisa, outro dia você tá cansado, já tem alguma coisa pra fazer em outro lugar... Como você vai pra escola? Você não vai passar.

Entrevistador: A [gerente do turfe] já tentou, né, ela tentou ir lá negociar, mas pelo visto...

Jóquei-aprendiz 2: Ela quer que a gente vá pra escola. “Não, vou resolver, colocar vocês à tarde”. Mesma coisa à tarde. Tem corrida, a corrida de sexta pega a tarde até a noite, a de segunda também.

Entrevistador: Você acha que funcionaria passar pra tarde?

Jóquei-aprendiz 2: Mesma coisa. Pior.

Entrevistador: Por quê?

Jóquei-aprendiz 2: Pô, à tarde é meio-dia e meio, sei lá, uma hora que entra. Aí você vai vir pros trabalhos 4h [da manhã], vai chegar 9 horas, 9h e pouca. Vai tomar café e tal, aí vai descansar até meio-dia, 11h e meia. Vai vir, tomar banho, se arrumar, ir pra escola... Voltar umas 6 horas, por aí, e depois vai ficar aqui sem fazer nada. Segunda e sexta a gente não vai de nenhum jeito, não adianta, porque sexta-feira as corridas começam 5 horas. Você tem que tá lá, tá batendo peso uma hora e meia antes.

Entrevistador: Na sexta?

Jóquei-aprendiz 2: Pra bater pra montar o primeiro páreo.

Entrevistador: E a [gerente do turfe] falou isso pra vocês mesmo, que a diretora da escola, no teu caso...

Jóquei-aprendiz 2: Acho que ela não chegou a falar com ela, mas nós fomos falar com ela. O pessoal que estuda aqui, eu e mais quatro, fomos lá falar e tal: “A gente é

aprendiz, a gente monta” e tal. Ela falou que não tinha jeito, que mesmo a gente indo à escola os três dias, justificando a falta e tal, levando papel daqui, a gente ia reprovar.

Entrevistador: Entendi.

Jóquei-aprendiz 2: Então você vai à escola sabendo que não vai passar.

Entrevistador: Hum, entendi. É, realmente, se você não tem expectativa de... Se você já considera escola desinteressante pra sua carreira.

Jóquei-aprendiz 2: E ainda vai e não vai passar, não adianta.

O jóquei-aprendiz 6 segue a mesma linha de raciocínio do atleta anterior.

Entrevistador: Mas você costuma faltar muito ou não falta?

Jóquei-aprendiz 6: Não.

Entrevistador: Mas, assim, tá, você vai à escola. Você sabe como estão suas notas hoje?

Jóquei-aprendiz 6: Acho que tá ruim.

Entrevistador: Você acha? Por quê?

Jóquei-aprendiz 6: Porque a diretora... Porque segunda e sexta a gente falta, então a diretora falou que esse dia não tem como ela justificar nossa falta. Então ela falou que a gente vai repetir por falta do mesmo jeito, mesmo a gente indo na escola, entendeu? Então também não adianta a gente ficar indo, fazendo as coisas certo, pra chegar e você saber que vai ser reprovado por falta.

Entrevistador: É, isso realmente é um problema. Mas o que que você sente? Quando ela disse isso pra você, o que você pensou?

Jóquei-aprendiz 6: Ah, eu pensei em não ir mais. Que aí a gente vai tá indo, pô, aí chega lá, faz tudo certinho, se esforça pra tirar nota boa, sabendo que você vai repetir, vai ser reprovado, entendeu?

Entrevistador: E... mas então por que você vai à escola?

Jóquei-aprendiz 6: Ah, porque a [gerente do turfe] faz a gente ir, tem que ir.

Entrevistador: E se ela não fizesse vocês irem?

Jóquei-aprendiz 6: Aí a gente não ia ir. Porque a gente vai ir na escola sabendo que a gente não vai passar.

O posicionamento desses jovens em relação à escola requer uma racionalidade ímpar. Primeiro, porque o projeto de vida deles prioriza a carreira no turfe e coloca a escola de lado. Em segundo lugar, a educação, neste caso, não está sequer em segundo plano na consciência desses atletas, pois não há expectativa de progressão por essas vias. Se a escola foi pouco atrativa para despertar neles algum interesse, ao mesmo tempo ela não vem se esforçando para atender às necessidades do estudante trabalhador. No caso dos alunos atletas, a escola demonstra que o treinamento e as competições desses jovens não afetam a prática educacional da instituição. Sabemos que o currículo escolar não sofreu mudanças para atender uma parcela da população que se dedica simultaneamente ao trabalho e à escola. As exigências e estratégias metodológicas são as mesmas utilizadas com os alunos que só estudam. Assim, se os caminhos de ambos – atletas e escola – tomaram direções opostas, não há justificativa para que esses jóqueis-aprendizes continuem se dedicando aos bancos escolares. Pelo menos não nas instituições em que eles se encontram matriculados atualmente.

Em contrapartida, percebi uma tentativa de facilitação para manter alguns jóqueis-aprendizes na escola. O jóquei-aprendiz 5 demonstra conhecer pouco as normas da escola

com relação ao seu caso. Ele acredita que a escola abona suas faltas, mas não tem certeza. Quem fica encarregada de resolver essa pendência dos alunos é a gerente do turfe, que foi muito citada quando este assunto foi mencionado.

Entrevistador: E você já recebeu alguma notícia da escola, assim, em relação a segunda e sexta?

Jóquei-aprendiz 5: Não, porque a gente explicamo. A gente teve, deu, como é que eu vou dizer... A gente justificou, entendeu, as faltas. Justificou, a diretora sabe, a [gerente do turfe] conversou com ela e tal.

Entrevistador: E como é que a escola compensa esses dois dias da semana pra vocês?

Jóquei-aprendiz 5: Ah, aí eu não sei, né. Não dando falta, eu acho. Não sei, não descontando.

Entrevistador: Você... você tá estudando nessa escola há quanto tempo?

Jóquei-aprendiz 5: Eu tô estudando lá... Eu demorei a entrar porque no começo não tinha vaga pra mim, eu ia até embora [do clube]. Aí depois arrumou lá, aí eu fiquei. Aí demorei uns... acho que uns três meses pra entrar lá.

Entrevistador: Mas você ia embora por quê?

Jóquei-aprendiz 5: Porque não tinha, ela disse. Ou estuda, ou fica aqui estudando, ou não fica, entendeu? Aí teve uma hora que quase que não tinha lugar pra mim estudar, escola. Aí eu ia, mas aí acabei arrumando.

Entrevistador: Ah, tá, ela é a [gerente do turfe], que você disse.

Jóquei-aprendiz 5: Hum, é, a [gerente do turfe].

Entrevistador: Entendi. E então hoje você vai à escola toda terça, quarta e quinta, ou praticamente toda, né? E como é que é a sua relação com os professores nessa escola?

Jóquei-aprendiz 5: Eles me tratam como aluno, eu trato eles como professor.

Entrevistador: E... por exemplo, os professores de segunda e sexta, você sabe quem são?

Jóquei-aprendiz 5: Ah, cara, não sei. Eu acho que a de sexta é a de artes. Não é tão preciso, mas não ganha falta, mas acho que terça é artes. Segunda eu acho que é matemática, acho que é matemática. Terça acho que é história, geografia. Quarta é ciência e quinta é português.

Entrevistador: Uhum. Você tá matriculado em qual série nessa escola?

Jóquei-aprendiz 5: Na 7^a.

Entrevistador: Mas é... é normal o ensino ou é supletivo?

Jóquei-aprendiz 5: Supletivo.

O jóquei-aprendiz 4 também cita alguns abonos de faltas.

Entrevistador: Então, você tá na 7^a, 8^a e 1^o ano, e como é que funciona essa sua rotina lá na escola? Você tem que ir todo dia à escola?

Jóquei-aprendiz 4: É, todo dia, que não pode faltar, aqui eu vou todo dia.

Entrevistador: Aí você vai que horas pra lá?

Jóquei-aprendiz 4: Lá começa às 6h e meia [da tarde], aí eu 5h40, 6h, chego lá na hora certa.

Entrevistador: Aí você tem aula normal com os professores?

Jóquei-aprendiz 4: É, normal.

Entrevistador: E você vai todos os dias? Você não pode segunda e sexta?

Jóquei-aprendiz 4: É, segunda e sexta a gente não pode ir. Aí a gente faz um... como é que se diz... uma carta daqui, aí manda pra lá. É, escrita lá que a gente trabalha lá, comprovando, sabe, que a gente tá trabalhando. Aí eles abonam as faltas, não todas, mas sempre abonam.

Entrevistador: Ah, então lá no Pedro Ernesto eles tão abonando as faltas.

Jóquei-aprendiz 4: É, algumas eles abonam.

Entrevistador: Segunda e sexta.

Jóquei-aprendiz 4: É.

Entrevistador: Você sabe quais as matérias você tem segunda e sexta lá?

Jóquei-aprendiz 4: Não lembro, assim não lembro.

- Entrevistador:** Mas você já pegou o seu último boletim?
- Jóquei-aprendiz 4:** Peguei.
- Entrevistador:** E você tá com nota boa nele?
- Jóquei-aprendiz 4:** Tirei um M, né?
- Entrevistador:** O que seria um M?
- Jóquei-aprendiz 4:** M é muito bom
- Entrevistador:** Um M é muito bom? Ah, então...
- Jóquei-aprendiz 4:** Tô indo todo dia, se eu tiro um R a mulher daqui [a gerente do turfê] mata a gente, nossa!
- Entrevistador:** E um R é o quê?
- Jóquei-aprendiz 4:** É regular, ruim.
- Entrevistador:** Então você tem um M. Você tem algum R?
- Jóquei-aprendiz 4:** Não.
- Entrevistador:** Você tem alguma que esteja abaixo da média, assim, alguma matéria?
- Jóquei-aprendiz 4:** Se tiver, eu acho que tem, assim, as matéria de segunda e sexta que a gente não frequenta. Aí sempre, aí deve ter um R.
- Entrevistador:** Mas toda segunda e sexta você leva uma declaração pra escola, né?
- Jóquei-aprendiz 4:** Não, assim, só uma declaração só. Aí já tá comprovando já que a gente estuda, sabe, que a gente trabalha toda segunda e toda sexta. Aí não precisa tá levando toda semana, aí eles sabem lá que a gente trabalha.
- Entrevistador:** Entendi. Mas você já teve alguma... Você já teve oportunidade de conversar com a diretora da escola ou com algum professor?
- Jóquei-aprendiz 4:** Mais ou menos. Assim, não de conversar, mas sempre bato um papo, assim, com ela.
- Entrevistador:** Mas fala sobre o que, quando você conversa com ela?
- Jóquei-aprendiz 4:** Converso normal, ela sempre conversa com a gente.
- Entrevistador:** Mas você nunca, nunca conversou sobre a sua situação, por exemplo, de trabalhar?
- Jóquei-aprendiz 4:** Não, no começo ela sempre perguntava por que a gente faltava e a gente explicava pra ela: “A gente trabalha”. Aí ela falou que tinha que levar declaração. Aí quando a gente levou, aí ela entendeu que a gente é... era do interior. Eu saí de Recife pra vir trabalhar aqui. Aí ela conseguiu entender.
- Entrevistador:** Aí ela começou a abonar falta?
- Jóquei-aprendiz 4:** Aí abonava algumas.
- Entrevistador:** Mas tem alguma outra estratégia de compensação desses dias perdidos?
- Jóquei-aprendiz 4:** Sempre passa um trabalho, assim, pra tentar não deixar minha nota cair bem mais, sabe? Aí sempre passa um trabalho, uma avaliação, uma coisa assim.
- Entrevistador:** Mesmo esses professores de segunda e sexta?
- Jóquei-aprendiz 4:** É, eles deixam lá, aí a diretora, ou então outra professora, sabe, entrega pra gente terça. Aí na quinta-feira quando a gente vai, a gente deixa com algum aluno, sabe, que não vai faltar na sexta. Aí eles entregam pra ela.

Os atletas em questão estão presentes em apenas 60% das aulas semanais. Isso vai de encontro ao que é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). De acordo com o artigo 24º da LDB, a carga horária mínima exigida é de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos, e “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” (BRASIL, 1996b, p. 10). Nos casos em que existem mecanismos que flexibilizam as normas regulares da escola, eles são estabelecidos por meio de acordos, tácitos ou não, entre diretores/professores, atletas, dirigentes e

responsáveis legais pela tutela dos adolescentes. As falas dos atletas exemplificam alguns desses mecanismos. Essa flexibilização é uma forma de manter os jovens atletas na escola. Embora os atores envolvidos na profissionalização destes jovens se esforcem para que eles permaneçam na escola, é notório que o esporte exige tempo e dedicação integral, independentemente de qualquer outro tipo de vínculo.

Além disso, o clube é uma instituição que se desvia de uma norma⁹⁹ que obriga o empregador a dar condições ao empregado menor de idade para que ele possa estudar (BRASIL, 1943). Atente-se que essa norma legal é difícil de ser cumprida. Se observarmos a data de sua publicação, veremos que ela representa mais uma intenção ou desejo do legislador, em um período no qual a escola básica não estava universalizada e a quantidade de analfabetos era imensa. Mesmo que seu contexto de formulação esteja distante da realidade atual da nossa sociedade, a lei vigente ainda é essa. Por conseguinte, poderíamos esperar que o empregador – neste caso, o clube – fosse mais flexível quanto às suas exigências, a fim de que os jovens atletas pudessem cumprir com as obrigações escolares. No entanto, isto não acontece. Lembremos que para uma regra ter eficácia, ela precisa ser acompanhada de alguns elementos: primeiro, deve haver um indivíduo fiscalizador¹⁰⁰ de tal regra, que tenha a intenção de punir o infrator; segundo, é necessário existir um delator; e, antes de tudo, devemos analisar a complexidade do contexto em que essas regras estão sendo infringidas. (BECKER, 2008). Podemos levantar hipóteses para tentar explicar por que o cumprimento desta lei não está sendo cobrado do clube, a saber: 1) o esporte possui uma aura sacralizada na sociedade brasileira e, por isso, a profissionalização nesse meio não é encarada como um trabalho; 2) os indivíduos que tentam se tornar profissionais do turfe são aqueles com pouca ou nenhuma oportunidade de ocupar um cargo valorizado no mercado de trabalho, caso este dependesse da formação escolar; 3) o contexto que estamos observando mostrou que os atletas têm desejos e preferências que os distanciam da instituição escolar; assim, podemos supor que eles continuariam deixando a escola em segundo plano mesmo que pudessem frequentá-la todos os dias da semana. As três hipóteses são explicações plausíveis para

⁹⁹ “Art. 427 – O empregador, cuja empresa ou estabelecimento ocupar menores, será obrigado a conceder-lhes o tempo que for necessário para a frequência às aulas.”

“Parágrafo único - Os estabelecimentos situados em lugar onde a escola estiver a maior distancia que 2 (dois) quilômetros, e que ocuparem, permanentemente, mais de 30 (trinta) menores analfabetos, de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos, serão obrigados a manter local apropriado em que lhes seja ministrada a instrução primária” (BRASIL, 1943, s/p).

¹⁰⁰ Em Minas Gerais, o estudo de Barreto (2012) mostrou que o Ministério Público vem fazendo acompanhamento sobre a profissionalização de jovens atletas de futebol nos clubes daquele estado. Podemos sugerir que o órgão fiscalizador, no caso da fiscalização do cumprimento das leis trabalhistas, é o próprio Ministério Público.

pensarmos sobre o descumprimento da regra e a falta de sanção sobre este fato. Também deve ser levado em consideração que esses jovens são indivíduos vencidos pela escola – no sentido de Dubet (2004) – e, por essa razão, estar no processo de profissionalização no turfe significa uma possibilidade de redenção. Essa instituição aparece então como salvadora ou recuperadora de uma juventude com baixas expectativas escolares.

A rotina de treinamento não parece afetar o desempenho e a trajetória escolar do aluno 1. Os alunos não participam das competições que impedem os jôqueis-aprendizes de frequentarem a escola em dois dias da semana. Além disso, ele atribui seu alto rendimento nas disciplinas ao fato de ter estudado em escolas de melhor qualidade. Embora não tenha tantas ausências nas aulas, podemos sugerir que o aluno 1 percebe que houve uma perda na possibilidade de acumular um capital cultural mais condizente com suas habilidades, quando compara a qualidade do ensino de sua atual escola com as anteriores.

Entrevistador: Que horas você acorda?

Aluno 1: Acordo lá pelas 6h e meia, 7h, aí eu fico aí, vendo o pessoal no picadeiro, na raia. Aí dá 9 horas eu tomo café, fico mexendo no computador até a hora de almoço. Na segunda e quarta dá meio-dia e meia, por aí, eu vou pra casa, que eu pego carona com a minha mãe pra ir pra Botafogo. Vou, fico lá no curso, até que umas 3h15 [da tarde] começa meu curso, até 4h e meia [da tarde]. Às 4h e meia eu volto, tomo um banho, janto e vou pra escola.

Entrevistador: E você começa que horas na escola?

Aluno 1: Seis e meia.

Entrevistador: Como é que é a escola?

Aluno 1: É mais fácil, né? Porque eu vim de colégio particular, que era bem puxado, pro colégio público. Que é bem de noite, ainda... que é o pessoal que trabalha e tal. Aí já é uma aula mais leve, assim, mais tranquilo.

Entrevistador: As suas notas são...

Aluno 1: São boas.

Entrevistador: Mas, assim, no André Maurois hoje, como é que é a sua relação com os professores?

Aluno 1: Não, eu não, nem tenho intimidade com nenhum professor. Eu só assisto a aula deles, fico na minha, quieto, e não tem nenhum professor, assim, que eu goste mais ou que eu goste menos.

O próprio conteúdo da instituição de ensino atual é algo já aprendido por ele em outras escolas. Logo, não há acréscimo de conteúdo escolar na sua trajetória recente. Sobre o conteúdo das disciplinas, o aluno 1 disse o seguinte:

Entrevistador: Mas você disse que é menos puxado, assim.

Aluno 1: É, que é matéria que eu já vi, né? Matéria que eu tô vendo agora, eu já vi a maioria.

Entrevistador: Mas de todas as disciplinas você já viu?

Aluno 1: Já.

Entrevistador: Mas é menos puxado. Você já viu a matéria, né, já aprendeu...

Aluno 1: Então se você rever, você lembra com facilidade.

Entrevistador: Uhum.

Aluno 1: Mesmo que você não estude, assim, você vê, você lembra.

No caso deste atleta, a rotina de treinamento ainda não causou grandes transtornos em seu dia a dia na escola. Ele consegue acompanhar as matérias, tirar boas notas etc. O aluno vê diferenças acentuadas entre a atual escola e as anteriores com relação à qualidade do ensino, e por isso seu maior contratempo parece ser a mudança de instituição de ensino. Não houve ainda alterações em sua dedicação ao curso de inglês. Ele continua destinando os horários da tarde às aulas no curso. Ressalto apenas que, por ser aluno, ele não participa das competições. Isto certamente afetaria de modo mais incisivo toda sua rotina escolar, como ocorre com os demais jôqueis-aprendizes. Talvez ele tenha que adotar a mesma tática dos outros jôqueis-aprendizes quando começar a competir. Apesar de estar consciente disso, ele não declarou ter pensado em estratégias de negociação que antecipassem essa questão.

A trajetória escolar e de vida da aluna 2 sempre foram muito conturbadas. É difícil dizer se a atual rotina de treinamento no clube afetou negativamente seu dia a dia na escola. O fato é que ela vem cumprindo as obrigações escolares em um curso supletivo. Segundo revelou, o curso exige média 8.0, e ela não tem conseguido alcançar a nota mínima. Apesar disso, ela tem assistido às aulas sem grandes problemas. A aluna 2 também não fez planos sobre como será quando começar a competir. Ela hoje possui dois locais de moradia. Um deles é a cocheira de seu cunhado, que fica dentro do clube, e o outro é a casa da tia. Mas, independentemente do lugar onde se encontra na semana, a aluna 2 é assídua na escola.

Entrevistador: Mesmo quando você fica aqui [na cocheira] você vai à escola?

Aluna 2: Vou, vou. Eu vou, a escola começa 6 horas [da tarde], aí eu saio daqui... Quando eu tô brigada com ele eu saio daqui vou logo pra casa, chego em casa, almoço, não almoço aqui, chego em casa, almoço... Não, tomo um banho de novo, almoço, aí durmo um pouquinho, né, descanso... Aí umas 4 horas [da tarde], assim, eu acordo, tomo banho de novo, me arrumo, minhas coisas e vou pra escola. Sempre chego muito cedo, né?

A aluna 2 disse que consegue chegar à escola com antecedência e cumprir os horários. Mas as aulas são cansativas. Mesmo se tratando de um supletivo, ela diz que dificilmente os professores dão folga. Ela cumpre um ano letivo em seis meses de estudo, o que implica assimilar o conteúdo de forma muito rápida, sob uma exigência grande dos professores. Em uma de suas falas, a jovem comentou sobre a dinâmica das aulas:

Aluna 2: As aulas, eu chego... Estudo à noite, 6 horas, 6h, 7h. Saio de lá umas 10 horas. Eu chego, vou pra escola, aí ele, o professor, passa várias matérias no quadro. Você tem que ir rápido, que ele fala: “Não vou te esperar”. Você tem que ir rápido, vou copiando, copiando, copiando. Depois ele te dá um papel, um trabalho pra você fazer em casa e manda estudar pro... É, assim, é prova surpresa. Ele faz a prova na mesma hora, você tem que estudar todo dia, não sabe o dia que vai ser a prova. Aí faz seus meses, um só estudando coisa de outra série. Faz coisa de outra série, depois seis meses só com 1º grau, aí faz a prova. Tem vezes que nem tem ordem. Tem vezes que dá trabalho pra você fazer em casa, às vezes até uma brecha, dia de prova, aí dá um trabalho pra fazer em casa, só pra você ter uma noção da prova.

A aluna 1 é a única atleta que estuda no turno da tarde. Apesar de ela ainda não participar das competições turffísticas, perguntei-lhe se já tinha feito algum tipo de planejamento colocando em pauta as corridas nos dias de semana. Com muita eloquência, ela afirmou que sua escola tende a valorizar a formação esportiva, e acredita que conseguirá negociar com a instituição de ensino a compatibilização dos horários do turfe e da escola.

Entrevistador: Você tem uma expectativa, na verdade, de começar a montar daqui a oito meses. Você já vem conversando com seu pai qual vai ser a melhor estratégia, você comentou isso, né. E o que vocês vêm conversando em relação à melhor estratégia?

Aluna 1: É... é como eu falei, a escola apoia esporte, então a gente vai tentar falar com a escola de ter uma maneira, assim... Vamos supor, no caso, as corridas são segunda e sexta....

Entrevistador: Uhum.

Aluna 1: E essa parte da noite teria que, é... sair da escola umas horas antes, no caso, e perder umas matérias. Então, ainda vou tentar falar com a escola de repor essas matérias em outros dias de noite, entendeu?

Entrevistador: Uhum.

Aluna 1: Nem que seja monitoria, porque lá tem monitoria também. Nem que fosse monitoria, recuperação, não sei, a gente vai tentar repor essas matérias. Porque assim, é segunda e sexta, são dois dias, são bastantes matérias, entendeu?

Entrevistador: Uhum.

Aluna 1: Então é o que a gente vai tentar. Por exemplo, terça-feira não, que eu tenho inglês, mas quarta-feira à noite, que eu não tenho nada pra fazer, que é mais leve pra mim repor, ou então na quinta feira.

Entrevistador: Isso vocês estão conversando em casa ainda...

Aluna 1: Isso.

Entrevistador: Vocês já levaram? Já chegaram a propor?

Aluna 1: Não. A gente chegou a comentar, ver alguma coisa com a escola, mas como é uma coisa mais lá pra frente, a gente vai deixar mais pra frente, até porque o meu horário pode mudar. Quando eu voltar ano que vem, mudando o meu horário pode ser que mude alguma coisa.

Entrevistador: Uhum.

Aluna 1: Então a gente tem que esperar ainda virar o ano.

Entrevistador: Entendi. Mas nessa primeira tentativa, não digo assim tentativa, mas nesse primeiro informe pra escola, que tipo de resposta vocês tiveram?

Aluna 1: Bem, eles não deram muito um parecer. Assim, eles falaram realmente que eu tenho que ver como vai ficar, como vai ser no futuro. Tem que esperar ainda pra ver como vai ficar meus horários, dependendo da matéria, assim, porque tem matéria que é dada em dois dias. Ah, tem química hoje, dois tempos, por exemplo, e amanhã tem um tempo. Então, eu não teria amanhã esse um tempo, aí eu teria que repor esse um tempo em outro lugar. Então, isso ainda é uma coisa que eu tenho que ver. Eles falaram que tem que esperar.

Até o momento, parece que a escola está agindo de forma cautelosa, tomando as sugestões da menina como uma possibilidade ainda a ser estudada. Qualquer que seja a decisão da escola sobre a permissão ou não da flexibilização de suas normas, a escolha da permanência nos bancos escolares dependerá das atribuições ou crenças que a aluna 1 conceber sobre a ação deliberada pela escola. Ela deverá ponderar seus desejos e as oportunidades oferecidas pela escola e pelo turfe para decidir sobre seu projeto de carreira. Será ela, em conjunto com a família, quem irá decidir entre aceitar a posição da escola ou seguir uma estratégia que colocará os estudos em um plano secundário (como vimos que

aconteceu com os jóqueis-aprendizes). Entretanto, minha impressão é que dificilmente a aluna 1 deixará a escola como última alternativa de escolha. Acredito que seu vínculo com a escola está muito enraizado. Posso estar enganado, e de forma alguma estou pretendendo fazer previsões para o futuro, até porque isso seria impossível.

Em contrapartida, a entrada da aluna 1 no mundo do turfe teve um impacto significativo em sua rotina diária, principalmente no que diz respeito às relações familiares. Se antes ela cuidava dos irmãos mais novos, depois da entrada na EPT a convivência com eles passou a ser menor.

Aluna 1: Eu tenho só uma irmã mulher, ela é novinha, mas ela é muito esperta, muito sagaz. E o meu pai, assim, vê um pouco de mim nela agora. Porque eu acho que as mulheres lá, eu e minha irmã, a gente pega muito mais as coisas, aprende muito mais fácil que os meus irmãos. Mas às vezes o meu pai não entende isso. Eu acho que ele me usa um pouco de exemplo, e os meus irmãos sofrem um pouco com isso, “ah, você tirou essa nota e tal, sua irmã nunca foi assim”. Mas quando eu trabalhava, eu acho que, assim, a fase de eu meio que largando os meus irmãos de lado... Porque, assim, sempre fui bastante presente, né? Sempre ajudei muito a minha mãe, mas a fase que eu larguei um pouco foi a segunda, trabalho e escola, que assim, teve um pouco mais de tempo. Foi bom e tal, e agora, tadinhos, eu quase não, assim, não tenho tempo, só final de semana pra dormir. Às vezes eles veem minhas corridas comigo, entendeu, minha mãe também gosta de ver, meu pai... Mas eu não tenho muito tempo pra “ah, vamos lá tomar um banho”, sabe? “Vamos lá dar banho neles”, sabe? Eu não tenho muito mais tempo pra isso. Às vezes eu fico sem ver eles, ver, assim, de falar uns três dias. Meu pai, às vezes eu não vejo meu pai por dois dias. Assim, não que não more na mesma casa, mas o horário não bate, tô trabalhando. O tempinho que eu tô em casa, tem um tempinho de uma hora, então às vezes o horário não bate. Eu não tenho mais aquela convivência, sabe? É, eu meio que deixei isso, a família, um pouco assim. Acho que a gente.. não é que se afastou, sabe?

Entrevistador: Não, eu sei.

Aluna 1: Assim, meu pai sempre tá ali, cobrando tudo ali, minha mãe sempre conversa comigo, mas não é a mesma coisa de antes.

Entrevistador: É incompatibilidade de horário.

Aluna 1: Isso.

Entrevistador: A hora que você está em casa eles não estão, a hora que eles estão...

Aluna 1: Aí, vamos supor, eu chego tarde, eu tô chegando 8 horas [da noite]. Aí é o horário que eu tomo banho, como alguma coisa, aí que eles vêm falar comigo. Vêm abraçar, beijar. “Ah, eu tô com saudade”, os [meus irmãos] que são pequenininhos, assim. E são bem apegados a mim, até porque quando a minha mãe teve esse problema do tumor, que ficou internada e sentia muita dor de cabeça, tinha voltado a estudar, então eu tinha que ficar com eles. Eu dava banho, janta, eu botava eles pra dormir, então eles se apegaram muito a mim, muito. Eu sou madrinha até de um dos meus irmãos. Minha mãe me deu de presente, sabe, de tanto ajudar, que inclusive é o bagunceiro. Mas eu, assim, eu amo muito meus irmãos.

As novas exigências na vida da aluna 1 reduziram seu tempo de dedicação à família e, além disso, seu cansaço físico foi percebido por pessoas próximas, inclusive por sua professora de inglês. Seu rendimento no curso sofreu um impacto negativo, conforme podemos perceber nesta fala:

Aluna 1: Então pra mim, aqui na escolinha, a única coisa que puxa mais lá atrás é o cansaço. Além do cansaço físico, o mental, né? Porque você ainda chega à noite, por exemplo, no inglês, que eu fazia semana passada 8 horas da noite, eu já não tava

rendendo muito mais do que antes. Eu já tava pedindo pra professora repetir a frase várias vezes, porque eu não tava conseguindo gravar, não conseguia raciocinar, pedia pra beber água. Enfim, ela tinha que ir bem devagar comigo, ter bastante paciência, ela sabia da minha rotina, como é que é. E eu chegava lá bem cansada e ela falava: “Nossa, hoje você acordou bem cedo e realmente [...]”.

Ela considera esta fase da vida a mais complicada para conciliar estudos e jornada de trabalho, mesmo já tendo trabalhado em uma produtora de vídeos. Neste emprego, sua rotina diária ela mais simples, ela tinha tempo para descansar e o trabalho não exigia tanto dela. E se a rotina como aluna está complicada, ela já imagina as dificuldades que virão quando passar a joqueta-aprendiz, quando começará a participar das competições dos finais de semana.

Aluna 1: A terceira fase [de sua vida, divisão feita por ela mesma] é agora, que é a mais complicada. Primeiro que a gente dorme muito pouco tempo, é, fica sem tempo pra quase nada. Que se pensar é escolinha, aí depois escola, depois inglês e fora os trabalhos que tem que fazer pra casa também, que são muitos. Eu tenho prova toda semana, toda semana eu tenho duas provas durante a semana. Toda semana tem que estudar, então, toda semana. Eu perdi praticamente o fim de semana, metade do fim de semana por enquanto, porque agora eu não tô montando. Então pode chegar um pouquinho mais atrasada na corrida. Eu chego no terceiro páreo, entendeu, porque eu tenho que tá aqui pra assistir, mas quando eu começar a montar já vai ser um pouco mais complicado, né? Tem que tá aqui, se eu montar o primeiro páreo, desde o primeiro páreo. E vou ter que conciliar tudo isso, né? Fora a escola que, vamos supor, sexta-feira que eu saio 15 pras 7h [da noite], as corridas começam 5 horas, eu vou ter que arranjar um jeito, apesar da minha escola incentivar o esporte, entendeu? Eu não sei como a gente vai dar esse jeito, porque eles deixam sair, eles liberam, assim, pra sair pra esporte uma vez ou outra, mas o meu vai ter que ser sempre. Então, coisa que a gente ainda tá calculando, né? Eu, meu pai, a gente tá sentando às vezes pra conversar como a gente pode fazer até com a escola, entendeu?

O aluno 2 estuda no turno da noite, como muitos dos seus colegas de turfe. Mas ele ainda não compete e, por esta razão, não tem grandes dificuldades para compatibilizar os horários na sua rotina diária. Ele chega à escola por volta das 6h30 da noite e sai em torno das 10h. Segundo informou, cada dia ele tem uma disciplina com um professor diferente. Ele tem aula de ciências na segunda-feira e português na terça; quarta é dia de matemática; na quinta uma professora ministra aulas de geografia e história; e na sexta ele faz espanhol. O que desperta interesse na rotina escolar deste atleta é a curiosidade dos professores sobre seu projeto de carreira. Eles chegam a perguntar como é sua rotina e o que ele come.

Entrevistador: E você costuma conversar com os professores lá?

Aluno 2: Ah, costumo conversar com eles.

Entrevistador: O que você fala com os professores?

Aluno 2: Ah, às vezes os professores perguntam se é bom, se eu gosto. Aí perguntam se tem que comer pouco, se pode comer, se tem que ficar sem comer, eles perguntam várias coisas. Perguntam se é bom ficar aqui, vários professores perguntam.

Entrevistador: E o que você responde?

Aluno 2: A gente responde que não tem que ficar sem comer direito, tem nutricionista. A gente come normal, come bem, mas é comida saudável.

No entanto, essa curiosidade não se converte em uma estratégia de ensino/aprendizado diferenciado para o aluno 2. Ele é tratado do mesmo modo que os demais colegas, muitos trabalhadores como ele. Aos 17 anos e ainda na 8ª série, ele considera sua atual escola melhor do que as instituições pelas quais passou antes de chegar ao clube. E isso se deve ao fato de os alunos serem mais velhos e mais disciplinados.

Entrevistador: Onde você estuda aqui [próximo ao clube]?

Aluno 2: Lá no Túnel Rebouças, do lado da igreja, na escola Pedro Ernesto.

Entrevistador: E como é essa escola, em relação às outras que você já estudou? Se você puder comparar...

Aluno 2: Lá é bem melhor, que tem muitas pessoas mais velhas que querem estudar, senhor de idade, não tem garoto novo pra brincar. Porque de dia só tem garoto novo que quer brincar. Lá é bem melhor, que eu presto atenção, não tem ninguém pra te atrapalhar e tu pega e começa a estudar.

Em outra oportunidade, o aluno 2 assinalou que já estava planejando as negociações que iria efetuar com a escola quando começasse a participar das corridas. Como suas experiências anteriores com as escolas não foram as mais agradáveis, dizer que sua rotina escolar foi prejudicada por ter ingressado na Escola de Profissionais do Turfe seria uma análise inadequada. Na verdade, acredito que os problemas ainda estão por vir, quando ele começar a competir e precisar faltar à escola dois dias da semana, como os demais jóqueis-aprendizes. No momento, creio que ele está tendo uma oportunidade de progredir nas séries escolares sem dispersar sua atenção, ao contrário do que vinha ocorrendo nos últimos anos. Isso pode não ser suficiente para direcionar seu foco aos estudos, mas pode ser que o aluno agregue à sua vida valores relacionados à escola que antes não eram apreendidos. Sobre as expectativas e estratégias que pretende adotar no futuro, ele disse o seguinte:

Entrevistador: E nessa escola, os professores conversam muito com vocês? Eles sabem, por exemplo, que daqui a dois, três meses, você vai estar montando e que vai ter corrida segunda e sexta. Você já chegou a conversar isso com eles?

Aluno 2: Já, porque eles sabem. A diretora [gerente do turfe] já mandou uma declaração dizendo que eu não posso comparecer à aula segunda e sexta porque eles montam. E mesmo se tiver suspenso [no clube], tem que ficar lá, porque se algum animal cair tem que substituir.

Entrevistador: Mas os professores já conversaram isso com você?

Aluno 2: Não, eu ainda não montei ainda. Eles conversaram com eles, com o [jôquei-aprendiz 4] e com [o jóquei-aprendiz com o qual não tive contato]. Eles dizem que podem pegar matéria com alguém...

Entrevistador: Então quando você precisar faltar, é só falar com o professor e pegar matéria com alguém?

Aluno 2: Sexta e segunda pega matéria.

Entrevistador: E você já está se preparando pra isso?

Aluno 2: Já.

Entrevistador: Como você está se preparando pra essa rotina?

Aluno 2: Os professores já sabem que é a mesma coisa que eles, que eu vou ter que faltar sexta e segunda.

A dura rotina de treinamento pode acarretar prejuízos na escolarização dos jovens que tentam essa profissionalização. No caso da joqueta-aprendiz, o resultado foi o abandono

escolar. Em outros casos, como os dos jôqueis-aprendizes, a consequência foi a ausência nas aulas. Mas há que se levar em conta que a escolha desses jovens está definindo também essas consequências. Se, por um lado, inferimos que existe certo descumprimento das normas escolares, por outro lado, percebemos que isso vem em decorrência dos eventos sociais que construíram esse desinteresse dos jovens pela instituição de ensino. Não tenho dados para afirmar que a inadequação escolar à realidade de estudantes trabalhadores é a principal causa do desinteresse desses jovens atletas. Mas posso sugerir que o turfe tem mais atrativos capazes de manter os jovens no seu processo de formação profissional. Talvez a escola tenha que produzir novos estímulos para essa classe de estudantes. Algo que supere e compense os déficits que eles têm e tiveram ao longo de sua trajetória escolar (DUBET, 2004). Assim, poderíamos pensar em uma possibilidade mais realista de os jovens atletas do turfe dedicarem maior atenção aos bancos escolares.

No caso dos alunos, também tivemos diferentes relatos sobre os efeitos do turfe sobre a formação escolar. A aluna 1 atribuiu ao cansaço físico o baixo rendimento no curso de inglês. Em algum momento, isso também poderá afetar sua rotina na escola. Como estratégia de ação, ela vem planejando com seu pai os passos a serem dados quando começar a competir. Sua intenção é negociar com a escola uma flexibilidade de horário, uma vez que terá que faltar às aulas dois dias durante a semana. A escola ainda não deu nenhum parecer sobre isso, limitando-se a dizer que seria mais adequado esperar o fato acontecer para tomar uma decisão. Acredito, pelo que a aluna 1 relatou a respeito da personalidade do pai, que ele não a deixará desobedecer às regras que possam ser estabelecidas pela escola, ainda que tenha dado total apoio ao desejo da filha de se tornar joqueta. Mas é possível também que os atrativos do turfe atenuem o rigor exigido pelo pai da atleta na sua dedicação aos estudos.

O aluno 1 tomou a decisão de se tornar jôquei e, apesar da dedicação à escola ser acentuada, passou a estudar à noite. O próprio jovem atribuiu à atual escola uma qualidade inferior à qual ele estava acostumado, uma vez que não vem adquirindo novos conhecimentos na atual instituição de ensino. A aluna 2 e o aluno 2 me deixaram inquieto. Como eles não tiveram boas vivências escolares e suas trajetórias foram prejudicadas por suas condições de vida ou relações pessoais, eu não poderia dizer que a rotina de treinamento no turfe lhes trouxe uma perda escolar. Ambos disseram que não conseguiram estabelecer uma boa relação com as escolas pelas quais passaram, tendo sido reprovados algumas vezes por motivos diversos. Se hoje eles conseguem frequentar a escola e obter resultados satisfatórios, isso é sinal de que ainda não houve interferência negativa do turfe sobre sua escolarização. Podemos aguardar os próximos passos desses jovens, quando começarem a competir. Mas ainda não

posso dizer que houve algum tipo de dano à trajetória escolar deles em virtude da rotina de treinamento para a formação dos atletas.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como os jovens em formação profissional no turfe conciliavam os horários das atividades com o esporte e das tarefas escolares. As características do turfe me levaram a crer que as escolhas dos atletas foram orientadas pela possibilidade de obtenção de renda imediata. Por essa razão, eles priorizavam esta carreira em detrimento da formação na escola. Com base nesses dois temas, foquei a investigação na formação do projeto individual dos jovens atletas do turfe; e elaborei quatro questões básicas que me orientaram ao longo de todo este trabalho. Assim, busco nesta seção apresentar de forma sucinta e mais clara as respostas que consegui encontrar com essa densa pesquisa.

Encarei o turfe como uma modalidade de trabalho que independe da formação escolar do trabalhador. Não sei dizer se há diferenças entre a rotina diária do jovem atleta no turfe e a de um jovem trabalhador no mercado tradicional. Não busquei comparar diferentes tipos de formação profissional de jovens. Mas posso dizer que se dedicar ao esporte ou à escola, ou a ambos simultaneamente, requer uma organização do tempo e das tarefas diárias bastante complexa. Creio que isso pode ser um problema enfrentado também por outros jovens que se inserem precocemente no mercado de trabalho tradicional.

Atualmente, a seleção para formação profissional no turfe ocorre a partir dos 16 anos. Isso implica dizer que o sujeito que aceita o desafio deste esporte admite a possibilidade de mudanças em sua vida, principalmente no que tange à sua escolarização. A partir do momento em que ingressa no mercado de trabalho – seja no tradicional, seja no esporte – o jovem em idade escolar assume a responsabilidade de dividir seu dia em duas frentes distintas. No caso do turfe, o indivíduo em processo de formação profissional tende a deixar a escolarização em segundo plano, em virtude da exaustiva rotina de treinamento, associada ao fato de que o jovem começa a ter ganhos financeiros de forma muito precoce. Isto pode ajudar a configurar no imaginário juvenil a crença de uma oportunidade de ascensão social com o turfe ou de que os ganhos com esta profissão são superiores aos possíveis prêmios advindos da escolarização avançada.

As afirmações anteriores poderiam sustentar minha hipótese inicial de que os ganhos financeiros com a formação profissional no turfe condicionam a escolha dos jovens atletas por um maior investimento neste mercado. Porém, uma série de implicações foi constatada ao longo deste estudo. Não posso declarar que a hipótese foi confirmada plenamente, pois não há condições para afirmar que somente os ganhos financeiros através do turfe são suficientes para a decisão do atleta em permanecer no esporte, abrindo mão de outras oportunidades e de prazeres típicos da adolescência. Ainda que a possibilidade de obter renda seja uma das explicações para que os atletas investigados priorizem o turfe, há uma intrincada rede de

relações entre os atletas e seus familiares e amigos que impulsiona o desejo desses jovens em continuar na profissionalização no turfe.

Como esses jovens em idade escolar se deixaram seduzir pelo mercado profissional do turfe a ponto de submeter-se à divisão de tarefas – entre o turfe e a escola – no seu cotidiano?

Um passo importante desta pesquisa foi reconhecer a autonomia do sujeito para realizar as suas próprias decisões. Assim, a questão acima foi lançada como objeto de pesquisa. Trata-se de um fato social que ocorre frequentemente no cenário do turfe. Para elaborar a resposta a esta pergunta, foi necessário entender como os atletas estabeleceram relações até formarem o desejo e o objetivo de seguir carreira no turfe.

Para entender um fato social é necessário desvendar os eventos que culminaram neste fato. Dessa forma, fiz entrevistas para conhecer a história de vida dos atletas e percebi que a maioria dos jovens da pesquisa teve contato com o mundo do turfe ainda na infância. As relações criadas ainda nessa fase da vida geraram nos atletas um grande apreço pelos animais, principalmente os cavalos. Dominar um animal do porte de um cavalo pode produzir uma sensação de poder e um prazer indescritíveis. Além disso, as competições e os desafios próprios deste tipo de atividade desencadeiam uma descarga hormonal excitante em seus praticantes. Assim, o esporte é intimamente associado ao prazer.

Desse modo, os jovens da nossa pesquisa estabeleceram relações familiares e de amizade que permitiram incluir as atividades equestres em seu campo de possibilidades. Seja no tambor ou na baliza, no trote, domando cavalos ou correndo com eles, todos esses atletas sentiram alguma vez na vida o prazer associado a essas atividades. Além disso, o turfe tem um atrativo especial, que é a possibilidade de grandes ganhos financeiros ao longo da carreira. Ainda no início de sua formação profissional, o atleta do turfe pode acumular um capital bastante alto. Obviamente, esta possibilidade de acumular capital é muito sedutora para os jovens atletas do mundo do turfe. Mas acredito que é mais plausível pensar em uma combinação de fatores para explicar a atração por este mercado profissional: o prazer associado ao esporte e a possibilidade de obter renda, de ajudar a família.

Como os jovens atletas em processo de profissionalização no turfe formataram seus projetos individuais de carreira?

Considerar o conjunto de oportunidades que esses jovens tiveram ao longo da vida é uma tarefa complicada. Por essa razão, dei atenção às interações que eles estabeleceram com

outros atores e aos motivos que os levariam a crer que as oportunidades no turfe são maiores do que na escola. A formação do projeto individual é uma ação deliberada, com estratégias definidas para se alcançar um objetivo final. Assim, como o indivíduo não vive em um vácuo social, é necessário entender como eles formaram sua rede de relações, definindo seu conjunto de oportunidades ou campo de possibilidades.

Todos os jovens investigados estabeleceram contatos para chegar à Escola de Profissionais do Turfe. Mas não foi somente isso que fez com que adotassem a profissionalização no esporte como objetivo de vida. Alguns casos tiveram relação direta com a vivência familiar. A vontade de sentir as mesmas emoções sentidas pelos entes queridos com o turfe. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o jóquei-aprendiz 4 e o jóquei-aprendiz 2. O primeiro frequentava o clube de turfe em Recife com seu avô. Depois da morte deste parente, o menino continuou a assistir às corridas de cavalo junto com seu tio e um primo, que também se tornou jóquei. A vontade de competir no hipódromo foi construída com base nas relações que ele estabeleceu dentro daquele clube. Foi esse ímpeto que o fez convencer seu pai de que seria sua melhor oportunidade de vida. Já o jóquei-aprendiz 2 nasceu praticamente dentro do clube de turfe. Também tinha o hábito de frequentar fazenda e passear com os cavalos de seu avô. Mas foi sua vivência dentro do clube de turfe no Rio de Janeiro que impulsionou sua vontade de se tornar jóquei.

Por outro lado, a necessidade de ganhar dinheiro também apareceu no discurso de alguns atletas, como o jóquei-aprendiz 3 e o jóquei-aprendiz 5. Ambos experimentaram outros tipos de trabalho antes de ingressar no mundo do turfe. O jóquei-aprendiz 3, por exemplo, chegou a acompanhar o pai nas lavouras cuidadas por ele no interior de Alagoas. O jóquei-aprendiz 5 já exerceu profissões como mecânico, ajudante de pedreiro e domador de cavalos na cidade onde morava, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Para esses meninos, o turfe é uma oportunidade de gerar renda para o auxílio da família. Não que isso esteja restrito a esses dois jovens. Mas me pareceu que, para os demais, a paixão acentuada pelo turfe é a principal razão de terem escolhido o esporte, e os prêmios financeiros seriam apenas consequência dessa escolha.

Além disso, podemos tomar essas duas explicações como possíveis para a formação do projeto individual do atleta do turfe. Admite-se que eles precisam ganhar dinheiro para ajudar a família, embora sua maior motivação para estar nesse caminho seja o orgulho que despertam nos seus parentes mais próximos. É o caso da joqueta-aprendiz. O mundo do turfe tem uma configuração extremamente masculinizada e propensa à discriminação da mulher. Por esse motivo, a trajetória da joqueta-aprendiz dentro do turfe foi ainda mais complicada do

que a dos meninos, mas também mais heroica. Ela teve que lidar com comentários sobre a inadequação daquele espaço para as mulheres, com questionamentos sobre sua força física e, principalmente, sobre sua capacidade. Como se não bastasse a pressão psicológica, chegou até a ser agredida fisicamente. Mas o fato de ter revertido essa situação e obtido um número considerável de vitórias fez com que seu pai se enchesse de orgulho da filha. Creio que este seja o principal prêmio para a menina e o incentivo de que precisa para continuar nesse esporte.

Outros casos foram mostrados ao longo deste trabalho. Como o da aluna 2, que tem a vontade de se tornar joqueta associada à paixão pelo namorado e seus familiares. Embora isso tenha sido determinante para seu ingresso na Escola de Profissionais do Turfe, pode vir a ser também seu ponto fraco. Neste caso, presume-se que o término do romance dessa menina poderia afetar sua profissionalização no turfe. Em contrapartida, a aluna 1 não tem ainda um objetivo de vida definido. Acredito que ela tenha colocado em prática dois projetos paralelos: um centralizado no turfe e outro na escola. Ainda que planeje a compatibilização de seus horários de estudo com a rotina de treinamento e competições que a espera, suponho que ela dificilmente abandonará o projeto de vida que depende da formação escolar para seguir carreira no turfe. Isto porque sua experiência com o ambiente escolar é muito agradável e ela demonstrou prazer ao falar de suas conquistas na escola. Sendo assim, os atrativos da escola para esta menina, em especial, podem concorrer diretamente com o que ela espera do turfe.

O fato de a aluna 1 sentir-se tão atraída pela escola quanto pelo turfe me fez ter a impressão de que ela ainda estaria em processo de decisão entre o esporte e a escola. Mas essa não foi a realidade encontrada nas entrevistas com todos os atletas. As vivências escolares da maioria deles não eram tão satisfatórias. A joqueta-aprendiz e o aluno 2, por exemplo, passaram por tantas escolas diferentes que não criaram vínculo ou identidade com nenhuma delas. Assim, dificilmente poderiam criar maiores expectativas sobre sua escolarização. Os resultados dessas experiências foram o abandono escolar da joqueta-aprendiz e a tripla reprovação do aluno 2.

Além disso, poucos atletas disseram não ter sido reprovados. A trajetória escolar da maioria deles conta com pelo menos uma reprovação. Com isso, eles acabam ficando desestimulados e têm minadas as expectativas que poderiam ter sobre a escola. A declaração mais interessante a esse respeito foi a do jóquei-aprendiz 2. Como ele revelou que jamais tivera grande interesse pela vida escolar, quando passou a jóquei-aprendiz e precisou faltar duas vezes na semana, seu desinteresse pela escola só aumentou. Na entrevista, ele declarou que não fazia sentido ir à escola, porque mesmo que o fizesse e obtivesse bons resultados,

ficaria reprovado no fim do ano letivo. Neste sentido, além de a escola não oferecer atrativos para esses atletas, quando os indivíduos conseguem desenvolver uma atividade que lhes garante recompensas mais imediatas, a tendência é colocar a escola em segundo plano. O currículo e a didática escolar não acompanham as necessidades de um estudante trabalhador. Dessa forma, como o atleta do turfe tem maiores expectativas sobre o esporte, ele poderá abandonar a escola.

Como os jovens em questão atuaram diante das oportunidades educacionais e esportivas e realizaram suas escolhas?

As relações construídas ao longo da vida fizeram com que o turfe aparecesse no campo de possibilidades desses atletas. Mas a decisão de seguir carreira depende de como eles veem este esporte. O maior indício de que a prioridade é o turfe e não a escola é o fato de que alguns atletas escolheram, primeiramente, trocar de cidade e, *a posteriori*, mudar de turno escolar¹⁰¹. O jóquei-aprendiz 1 percebe o turfe como uma maneira de continuar tendo as experiências e aventuras que teve quando criança. Além disso, tem a possibilidade de se profissionalizar. Para ele, o trabalho com os cavalos é uma paixão, despertada na infância, e um modo de ajudar a família, de que se sente orgulhoso.

Com base em todos os relatos e informações reunidos nesta pesquisa, posso dizer que o conjunto de evidências que os atletas agruparam para fazer sua escolha foi formado pelas experiências boas e ruins que tiveram e poderiam ter nas duas vias de profissionalização: esporte e escolarização. O esporte tem uma dimensão associada ao lazer e ao prazer desses jovens. Este prazer não foi percebido quando o assunto era a escola. Pelo contrário, a escola era vista como obrigação, peso e tarefa, às vezes sem muito significado. Ainda que o turfe para esses atletas seja uma profissão e, de certa forma, envolva obrigações, ele é capaz de criar sentimentos de satisfação, mesmo quando a rotina de treinamento e competições é extenuante.

Podemos ainda refletir sobre os processos de socialização e disciplinamento do corpo nas instituições escolares e esportivas. Estudar exige disciplina, dedicação e superação de desafios. A questão é que a escola parece não provocar na maioria costumes apropriados à formação de hábitos que gerem desafios e sentimentos de pertença. A linguagem normativa da escola, que por vezes exclui o gosto e o desafio, talvez a torne uma instituição de fácil descarte para aqueles que não sofrem as pressões familiares e de classe social. Assim, a escola

¹⁰¹ Essa prática de mudança de turno escolar para facilitar a conciliação entre o esporte e a escola foi mostrada no estudo de Melo (2010) sobre os jovens atletas das categorias de base do futebol do Rio de Janeiro.

parece não ter o potencial de atração e desafio que outras atividades apresentam para as camadas ou classes populares de nossa sociedade¹⁰².

Como ocorre com muitos trabalhadores que estudam à noite, a pesquisa mostrou que isso também traz prejuízos à rotina escolar dos atletas do turfe, já que a escola é a última atividade do dia. Assim, mesmo que existam vivências positivas ou que a escola possa desenvolver nesses jovens o interesse pela instituição de ensino, essa percepção será desvirtuada pelo cansaço físico. Porém, isso fica no campo hipotético, uma vez que somente uma atleta – a aluna 1 – mencionou experiências e expectativas positivas sobre a escola. Quando o assunto era relacionado a estudo, os demais demonstravam insatisfação, estranheza ou enfado.

Além disso, há um desinteresse explícito pela escola. Esse sentimento foi citado por dois atletas: o jóquei-aprendiz 2 e o aluno 2. O primeiro atleta disse claramente que não tinha qualquer interesse pela instituição de ensino. O segundo mostrou-se desinteressado quando ainda estava na 8ª série/9º ano. Fora reprovado três vezes na mesma série, e alegou como motivo principal a amizade. Ele frequentava com os amigos um campo de futebol ao lado da escola, onde passava toda a tarde. Assim, foi reprovado por falta. Observemos que para além das expectativas e do desinteresse desses jovens pela escola, a própria instituição de ensino parece estar indiferente ou corrobora a falta de interesse dos alunos pela escola. Ainda que o jóquei-aprendiz 2 começasse a investir nos estudos e tirasse boas notas, ele estaria reprovado por falta. Com relação ao aluno 2, mesmo tendo um índice de frequência muito abaixo do que se espera de um aluno, sua família só soube da reprovação no final do ano letivo. Se, por um lado, os alunos manifestaram pouco interesse pela instituição de ensino, por outro lado, a escola também não demonstrou estar interessada em seus alunos. Assim, à exceção da aluna 1 e do aluno 1, os demais atletas se dedicavam pouco aos estudos.

Quais as consequências dessas decisões tomadas durante esse processo de profissionalização no turfe?

As consequências são inevitáveis e atreladas a qualquer escolha. Vimos que a melhor das intenções ao se tomar uma decisão pode gerar um efeito inesperado para o indivíduo. No caso dos atletas, isso não poderia ser diferente. Como mencionei, escolher a dedicação ao esporte em concomitância com a escola implica em assumir muitas obrigações na rotina

¹⁰² Sabemos da frouxidão do conceito de classe ou camadas populares. A teoria da sociologia da educação indica que quanto menor o capital cultural da família, menores as expectativas e pressões exercidas sobre os filhos em relação à escolarização.

diária. Em primeiro lugar, os preparativos para o uso do corpo como ferramenta de trabalho. Qualquer trabalho requer uma especialização do indivíduo sobre as atividades que vai realizar. Seja para ser mecânico, pedreiro, professor ou médico, é necessário que o sujeito tenha conhecimento e aptidão corporal para exercer sua função. No caso do esporte e do turfe, além dos conhecimentos técnicos, o desempenho depende fundamentalmente do alto rendimento corporal. A rotina diária dos atletas é extenuante física e psicologicamente. Começa por volta das 5h da manhã e se encerra depois das 10h da noite. Entre as atividades realizadas estão os treinos, as competições, o lazer e a escola. Assim, esses atletas tiveram que fazer várias renúncias nesse período de suas vidas, em relação à vida comum dos jovens da mesma idade.

A principal queixa dos atletas investigados é quanto à alimentação. Eles não podem ultrapassar os 51kg, sob o risco de serem punidos com suspensão ou, em caso de reincidência, desligamento do clube. Para manter o peso ideal para a prática do turfe, eles acabam fazendo muitos sacrifícios. Embora a dieta deles seja acompanhada por uma equipe de nutricionistas, eles costumam se desviar das refeições oferecidas diariamente. É comum que eles comam algo fora da dieta escondidos, pois se forem descobertos poderão ser punidos. O chefe da equipe de nutricionistas destacou que fugir da dieta é algo comum e esperado, pois isso faz parte do comportamento juvenil. Afinal, o senso comum diz que os jovens gostam de fazer aquilo que lhes é proibido. Além disso, uma vez ou outra eles sentem necessidade de comer algo que é comum à dieta de outros jovens da mesma faixa etária.

Esse rígido controle sobre a alimentação dos jovens atletas tem uma explicação: o jóquei tem que se manter sempre leve, porque isso representa uma possibilidade maior de vitória nas corridas de cavalos. Para atingir o peso ideal, alguns atletas fazem uso de medicamentos ou praticam exercícios físicos de forma perigosa. A automedicação e a realização de exercícios físicos sem orientação podem prejudicar a saúde desses jovens. De fato, isso foi observado. A joqueta-aprendiz admitiu que usou medicamentos diuréticos e sauna para perder uma quantidade de peso considerável em pouco tempo e conseguir montar um determinado cavalo. Embora tenha alcançado o peso exigido para a montaria, isso resultou na diminuição de seu desempenho: ela chegou em último lugar naquela corrida. Outra informação neste sentido foi dada pela aluna 2, que também tomou remédio para emagrecer.

Além delas, o jóquei-aprendiz 1 informou que também utilizou essa tática, segundo ele somente uma vez. Essa medida é proibida dentro do clube. Os alunos ou jóqueis-aprendizes que fazem uso dessa estratégia para perder peso podem ser desvinculados do clube caso sejam flagrados. Portanto, controlar a alimentação desses jovens em formação profissional é uma

obrigação que vem sendo cumprida pelo clube. É uma forma de educação alimentar e do corpo, para que eles não precisem adotar táticas nocivas à saúde.

O corpo desses atletas está condicionado a cumprir com toda a sua rotina de treinamento. Mesmo quando não estão no clube, eles acabam repetindo quase as mesmas práticas que fazem na escola de turfe. O jóquei-aprendiz 1, por exemplo, citou um período em que sofreu um acidente e precisou ficar três meses longe das raias. Embora tenha ficado em casa, ele não conseguia acordar mais tarde. Levantava por volta das 4h30 da manhã, ficava na cama e cochilava novamente, voltava a despertar por volta das 6h da manhã. O próprio atleta reconheceu que estava reproduzindo um hábito adquirido dentro do clube, pois os jovens acordam muito cedo para realizar os trabalhos com os cavalos.

Não é somente o corpo do atleta que recebe uma atenção rigorosa do clube. A frequência à escola também é uma exigência do clube. No entanto, isso não significa que esses jovens tenham grandes expectativas sobre as promessas escolares. O impacto sobre sua escolarização é uma das principais consequências da escolha desses jovens. Observei que a maior parte desses atletas tem grandes dificuldades para cumprir as normas escolares, porque a rotina esportiva exige deles uma dedicação plena. Os jóqueis-aprendizes, por exemplo, deixam de frequentar a escola por pelo menos dois dias na semana. Isso ocorre porque precisam estar presentes nas competições, que acontecem de sexta a segunda-feira. Embora isso signifique um impacto negativo na escolarização desses jovens, esta foi a única maneira que eles e o clube encontraram de continuar nos estudos.

Em outros casos, como o da aluna 2 e do aluno 2, não poderia dizer que houve um impacto negativo. Como ainda são alunos, eles não participam das competições. Assim, não são obrigados a faltar à escola dois dias na semana. Ainda que tenham migrado para o turno da noite e, por vezes, não alcancem a média escolar, não considero que isso seja um prejuízo para sua escolarização, uma vez que eles não tiveram uma trajetória escolar anterior bem-sucedida. É como se permanecessem estagnados, sem variação para mais ou para menos em sua vida escolar. O fato é que a escola não apresenta muitos atrativos para esses jovens. E na balança imaginária dos atletas, entre o turfe e a escola, a balança pende para o lado do esporte. Talvez a escola não devesse exigir de um trabalhador o mesmo que exige de um aluno não trabalhador. Por outro lado, se há um déficit educacional, seria papel da escola compensá-lo, de forma a oferecer oportunidades mais realistas para um grupo de pessoas que têm que dispensar atenção a duas ou mais atividades simultaneamente.

Toda pesquisa tem seus limites e esta não poderia ser diferente. Embora eu tenha reunido dados contundentes que me permitiram tecer uma rede de relações que levaram os jovens atletas a ancorar seu projeto de vida no turfe, esses indicadores foram captados levando-se em conta a ótica dos próprios atletas. Conforme mencionei ao longo de todo o estudo, as oportunidades que esses jovens tiveram ao longo da vida somente poderiam ser mapeadas se entendêssemos como ocorreu cada uma das relações individuais. Assim, precisaríamos ir a cada uma de suas escolas, entrevistar professores, gestores, familiares etc.; conversar com os amigos que os levaram à Escola de Profissionais do Turfe; entre outras ações. Isso implicaria realizar várias pesquisas ao longo dos dois anos de mestrado.

Creio, porém, que esta iniciativa abriu questões para novas pesquisas na área. Primeiro, ela permitiu entender a autonomia do atleta ao escolher seu objetivo de vida. Não posso generalizar para outras modalidades e nem foi essa a intenção. O que esta pesquisa pode nos fornecer são ferramentas para explicar como atletas de outras modalidades esportivas formam seu projeto de vida, que pode ser voltado ou não para o esporte que praticam. Para isso, será necessário compreender as redes de relações que os indivíduos construíram ao longo da vida e quais as motivações e expectativas que os sujeitos têm em relação ao esporte e à escola.

Por fim, no turfe, podemos pensar em outras estratégias. Como o esporte exige que esses jovens deixem de frequentar a escola pelo menos dois dias na semana, talvez seja necessária uma outra tática educacional para que não haja prejuízo na escolarização dos jovens que pleiteiam essa formação profissional. Penso que seria importante elaborar um projeto de extensão universitária que tenha como objetivo compensar o déficit escolar dos atletas do turfe. Embora eu não possa afirmar que essa deficiência escolar seja decorrente da dedicação ao esporte, creio que o turfe contribui – mesmo que minimamente – para que o projeto escolar seja um objetivo secundário na vida do atleta.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ALVES, L.; BATISTA, A. A. G. Em busca de alunos "mais calminhos": processos ocultos de seleção de alunos em escolas públicas. IN: *Anais da 35ª Reunião da ANPED*. Porto de Galinhas, PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-2342_int.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2013.
- BARBOSA, M. L. de O.; SANT'ANNA, M. J. G. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. IN: RIBEIRO, L. C. de Q. *et al.* (Orgs). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital – Observatório das Metrôpoles – IPPUR/UFRJ, 2010, p. 155-174.
- BARRETO, P. H. G. *Flexibilização escolar dos atletas em formação alojados em centros de treinamento no futebol: um estudo na Toca da Raposa e na Cidade do Galo*. 2012. Dissertação (Mestrado Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.
- BECKER, H. S. A escola de Chicago. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, out. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- _____. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*/Howard S. Becker; tradução de Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica de Karina Kuschnir. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOUDON, R. *Métodos da sociologia*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.
- _____. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*/Raymond Boudon; tradução de Carlos Alberto Lamback. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- _____. Ação. IN: BOUDON, R (Org.). *Tratado de Sociologia*/Raymond Boudon; tradução de Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 27-63.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-65.
- BRASIL. *DECRETO-LEI Nº 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943* – Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-norma-pe.html>>. Acesso em: 01 mar. 2012.
- _____. *DECRETO-LEI Nº. 96.993, DE 17 DE OUTUBRO DE 1988* – Regulamenta a Lei nº 7.291, de 19 de dezembro de 1984, que dispõe sobre as atividades da equideocultura no País e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d96993.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

- ELIAS, N.; DUNNING, E. *Memória e sociedade: a busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- ELSTER, J. *Peças e engrenagens das ciências sociais*/Jon Elster; tradução de Antônio Trânsito; revisão técnica de Plínio A. S. Dentzien. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. *Ulisses Liberto: estudos sobre racionalidade, pré-compromisso e restrições*/Jon Elster; tradução de Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FIATES, G. M. R.; SALLES, R. K. Fatores de risco para o desenvolvimento de distúrbios alimentares: um estudo em universitárias. *Revista de Nutrição*, Campinas, vol.14, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-52732001000400001&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 nov. 2010.
- GOFFMAN, E. *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Nova York: Doubleday, 1961.
- _____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*/Erving Goffman; tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ªed [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- HICKEY, C.; KELLY, P. Preparing to not be a footballer: higher education and professional sport. *Sport, Education and Society*, v. 13, n. 4, nov. 2008, p. 477-494.
- HILLENBRAND, L. *Seabiscuit: uma lenda americana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- MAGNANI, J. G. C. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- MELO, V. A. de. *Cidade esportiva: primórdios do esporte no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/FAPERJ, 2001.
- MELO, L. B. S. *Formação e escolarização de jogadores de futebol do Estado do Rio de Janeiro*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2010.
- METSÄ-TOKILA, T. Combining competitive sports and education: how top-level sport became part of the school system in the Soviet Union, Sweden and Finland. *European Physical Education Review*, v. 8, n. 3, 2002, p. 196-206.

- NERI, M. C. O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. IN: VELOSO, F. *et al.* (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009a, p. 25-50.
- _____ (Coord.). *Tempo de Permanência na Escola*. Rio de Janeiro: FVG/IBRE, CPS, 2009b. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpe/>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- OLIVEIRA, F. P. de *et al.* Comportamento alimentar e imagem corporal em atletas. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, Niterói, v. 9, n. 6, nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922003000600002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p. 141-170. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0835124.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- PEREGRINO, M. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a07v31n84.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal*, 1991 e 2000. 2000. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20%28pelos%20dados%20de%202000%29.htm>. Acesso em: 16 fev. 2013.
- RAIÁ LEVE. *Programas*. Disponível em: <<http://raialeve.com.br/programas/>>. Acesso em: 19 nov. 2012.
- RIAL, C. S. Futebolistas brasileiros na Espanha: emigrantes porém... *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, v. LXI, n. 2, p. 163-190, 2006. Disponível em: <<http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/view/20/20>>. Acesso em: 28 abr. 2010.
- RIBEIRO, C. A. C. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- ROCHA, H. P. A. *et al.* Jovens esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola. *Motriz*, Rio Claro, v. 17 n. 2, p. 252-263, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n2/04.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- SALATA, A. R.; SANT'ANNA, M. J. G. Entre o mercado de trabalho e a escola: os jovens no Rio de Janeiro. IN: RIBEIRO, L. C. de Q. *et al.* (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital – Observatório das Metrôpoles – IPPUR/UFRJ, 2010, p. 91-120.
- SCHWARTZMAN, S. O viés acadêmico na educação brasileira. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, Santiago de Chile, v. 48, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/agenda9.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

- SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. IN: VELHO, O. G. (Org.). *O fenômeno urbano*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 11-25.
- SOARES, C. L. Prefácio. IN: OLIVEIRA, M. A. T. de (Org.). *A educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. ix-xiv.
- SOARES, A. J. G.; ROCHA, H. P. A.; COSTA, F. R. A escola dos jôqueis: a aposta de carreira do aluno atleta. IN: *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia*, Curitiba, PR, 2011. Disponível em: http://www.sistemasmart.com.br/sbs2011/arquivos/30_6_2011_15_53_43.pdf. Acesso em: 04 ago. 2011.
- SOUZA, C. A. M. de *et al.* Difícil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros. *Horiz. Antropol.*, Porto Alegre, v. 14, n. 30, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832008000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2010.
- SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004, p. 345-380. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- _____. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. *A utopia urbana: um estudo de antropologia social*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- VERISSIMO, L. F. *O clube dos anjos: gula*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.
- VIANNA, H. Ternura e atitude blasé na Lisboa de Pessoa e na metrópole de Simmel. IN: VELHO, G. (Org.). *Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 109-120.
- WEINECK, J. *Manual do treinamento desportivo*. 2ª ed. São Paulo: Editora Manole, 1986.
- WERNECK, F. A dura vida dos aprendizes de jôqueis: alunos das escolas do Jockey Club Brasileiro, no Rio, enfrentam regras rígidas e carga intensa de treinos. *Jockey Club Brasileiro*, Rio de Janeiro, 13 mai. 2007. Disponível em: <<http://www.jcb.com.br/noticias/interna.asp?id=534>>. Acesso em: 10 out. 2010.

- WHYTE, W. F. *Sociedade de esquina*/William Foote Whyte; tradução de Maria Lúcia de Oliveira; revisão técnica de Karina Kuschnir; apresentação de Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ANEXO I

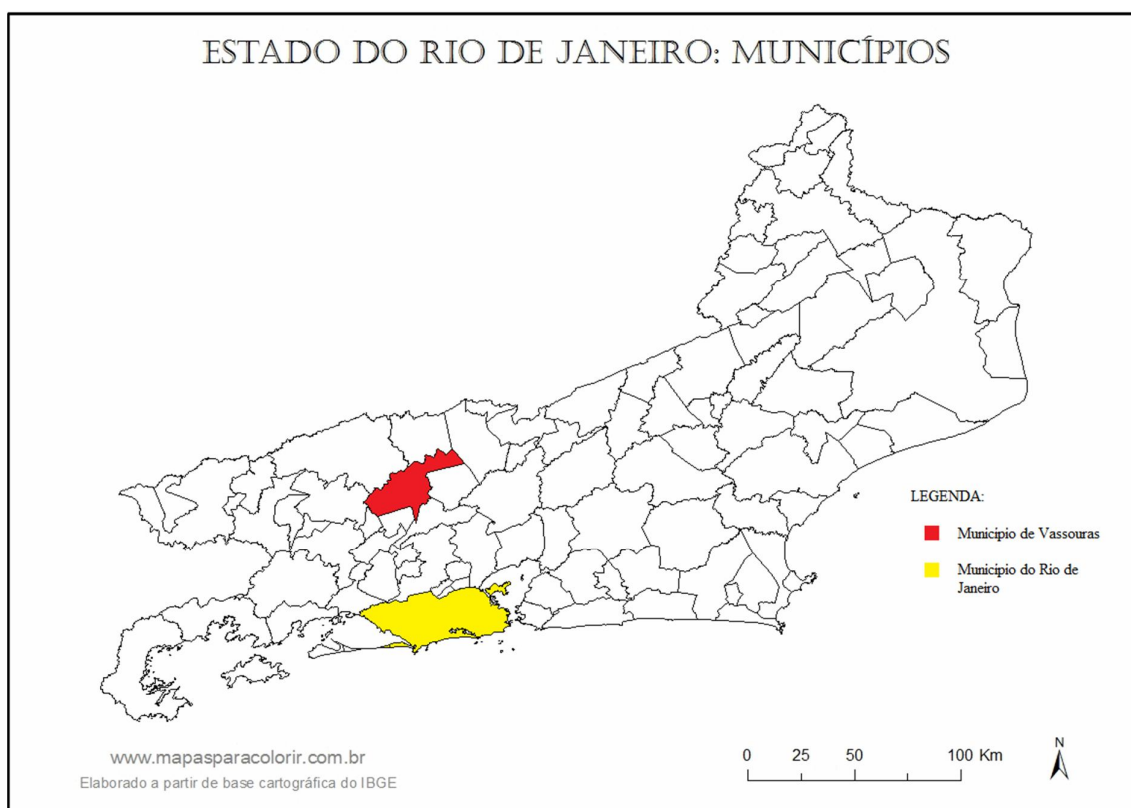
Mapas ilustrativos dos municípios e bairros dos atletas do turfe

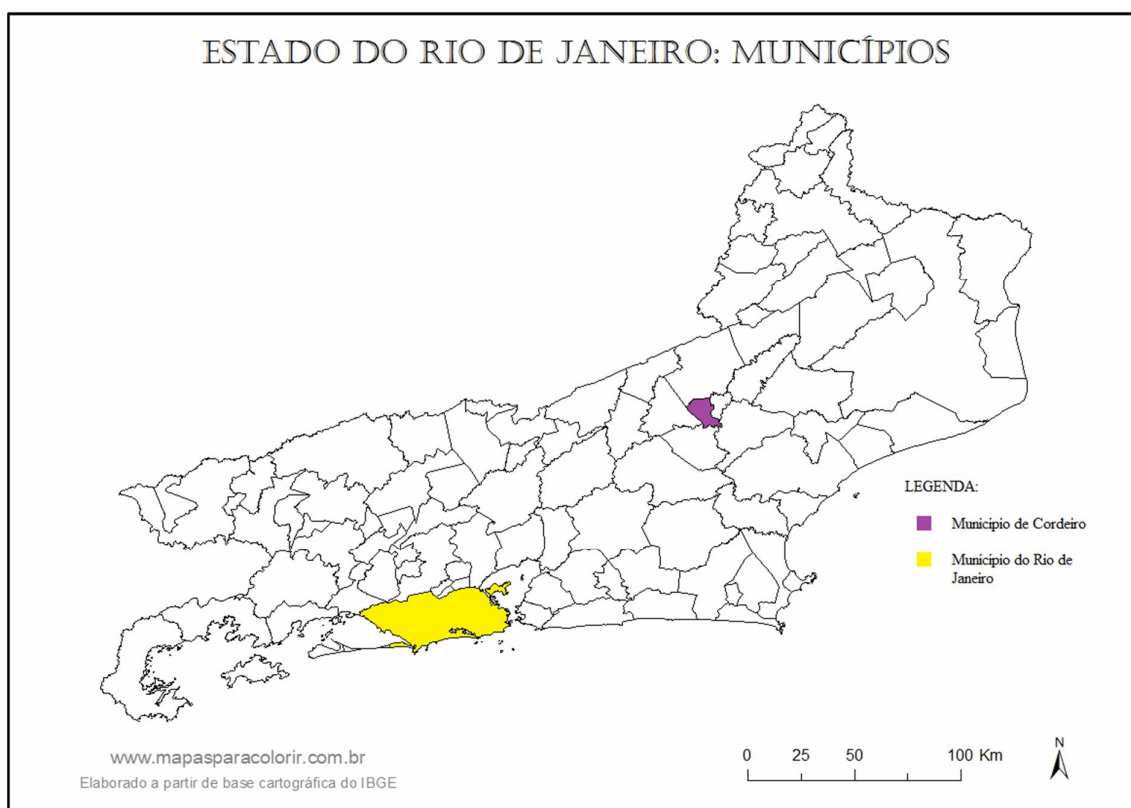
O objetivo deste anexo é situar o leitor onde estão localizados os municípios e bairros citados ao longo do texto. Separamos os mapas por posição geográfica e deslocamentos.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Figura 2. Mapa de Referência dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro

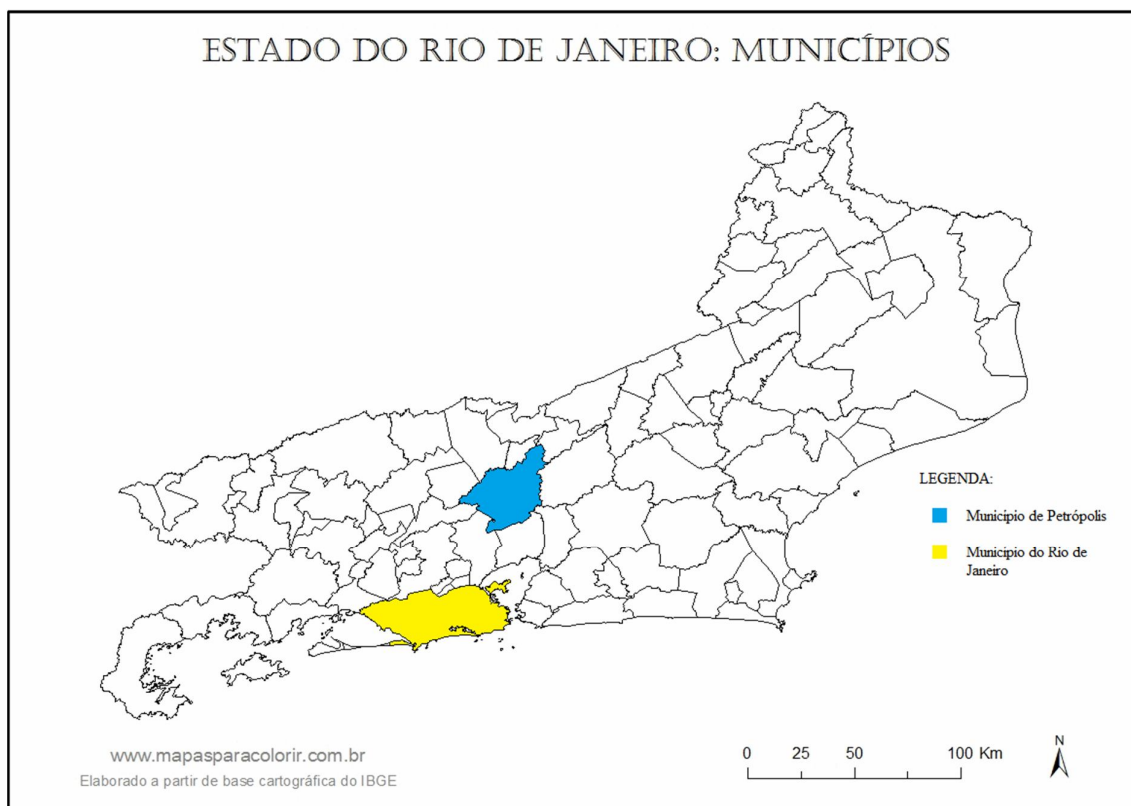


CIDADE DE VASSOURAS**Figura 3. Vassouras: Cidade de origem do jóquei-aprendiz 1**

CIDADE DE CORDEIRO**Figura 4. Cordeiro: Cidade de origem do jóquei-aprendiz 2**

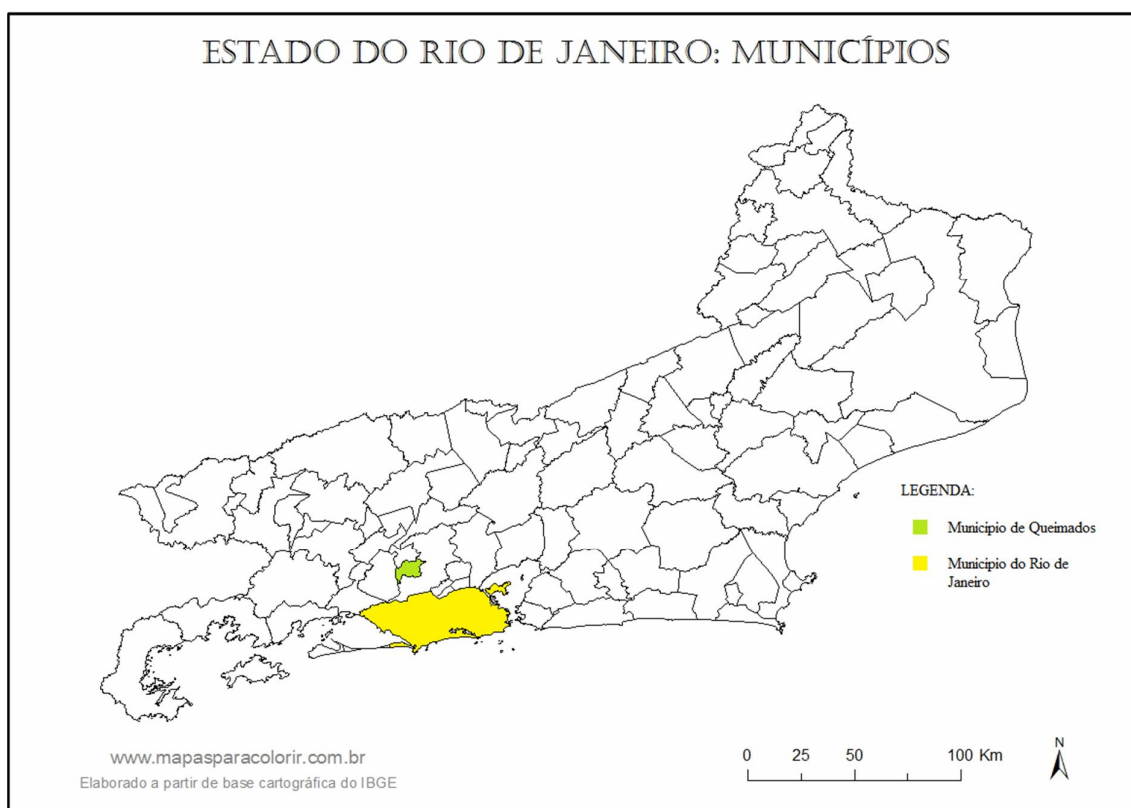
CIDADE DE PETRÓPOLIS

Figura 5. Petrópolis: Cidade onde a família do jóquei-aprendiz 3 reside



CIDADE DE QUEIMADOS

Figura 6. Queimados: Cidade de origem do jóquei-aprendiz 5



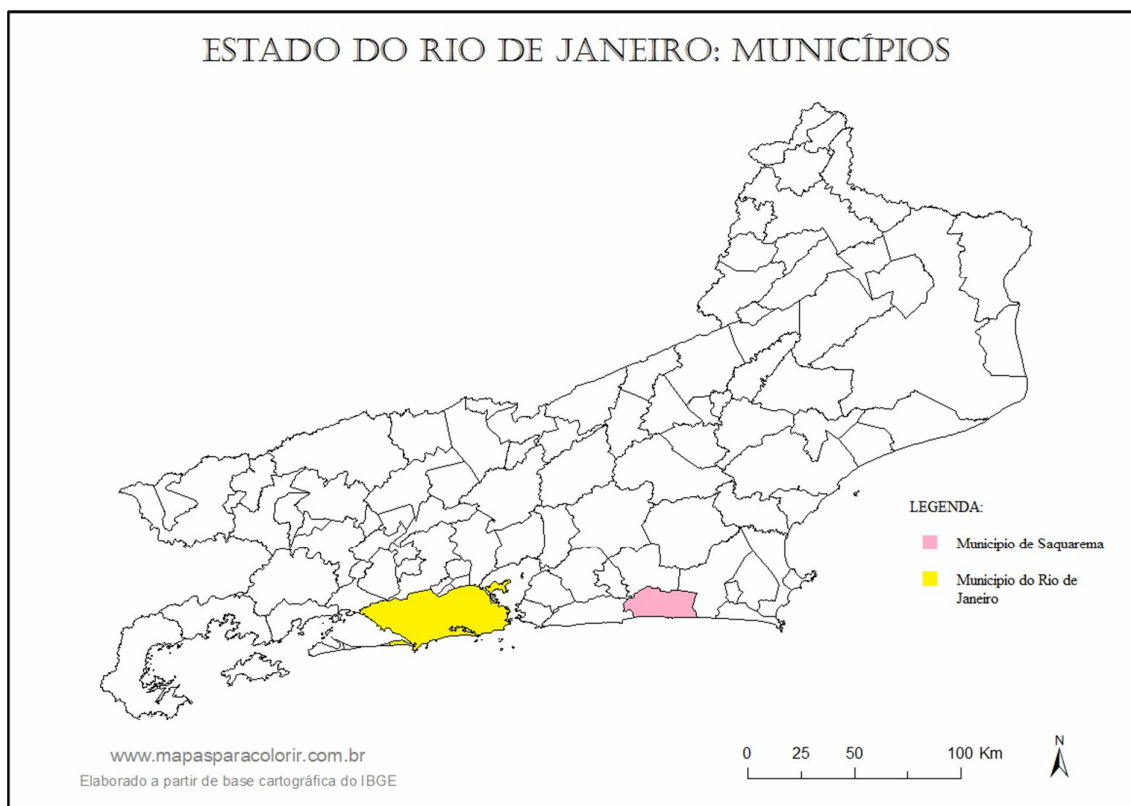
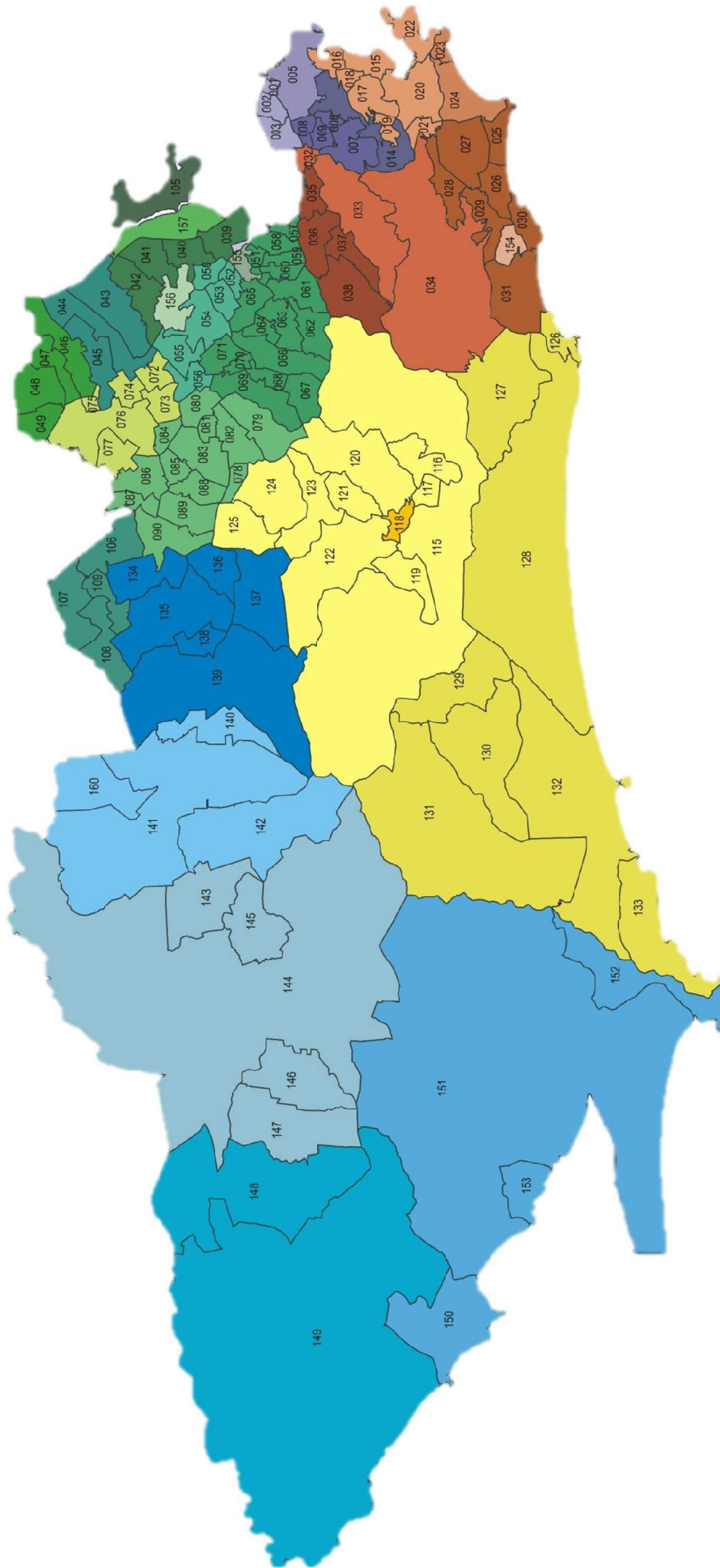
CIDADE DE SAQUAREMA**Figura 7. Saquarema: Cidade frequentada pelo jóquei-aprendiz 6**

Figura 8.

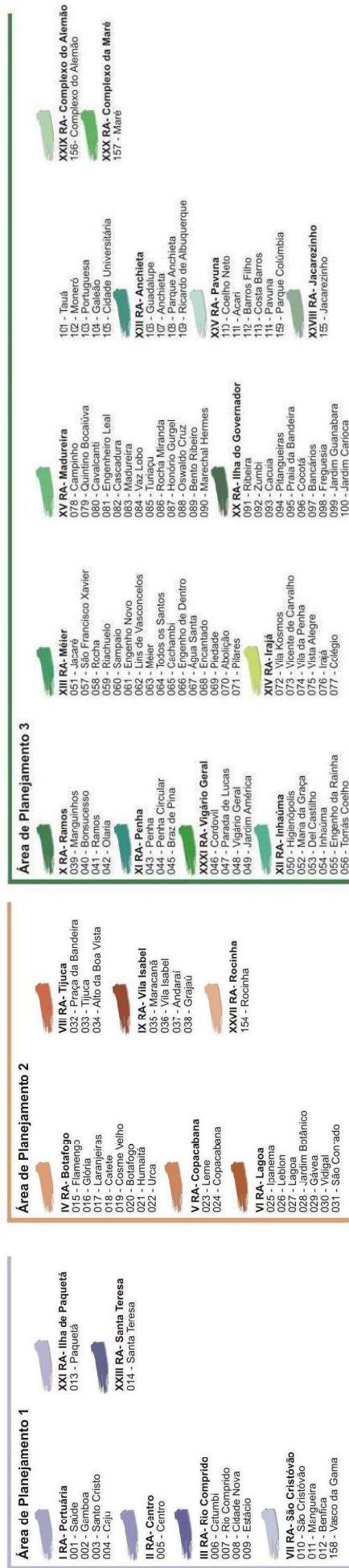
MAPA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO
Regiões Administrativas e Bairros



Fonte: Adaptado de <http://www.armazenedados.rio.rj.gov.br/>.

Figura 9.

ÍNDICE DE LOCALIZAÇÃO DOS BAIRROS



Fonte: Adaptado de <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>.

BAIRRO DA GÁVEA

Figura 10. Gávea: Bairro onde se localiza o Jockey Club Brasileiro



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

BAIRRO DE SANTA CRUZ

Figura 11. Santa Cruz: Bairro onde morou o jóquei-aprendiz 6



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

BAIRRO DE VILA ISABEL

Figura 12. Vila Isabel: Bairro onde morou o jóquei-aprendiz 6



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

BAIRRO DE VAZ LOBO

Figura 13. Vaz Lobo: Bairro onde morou a joqueta-aprendiz



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

BAIRRO DE MADUREIRA

Figura 14. Madureira: Bairro vizinho a Vaz Lobo onde estudou a joqueta-aprendiz



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

BAIRRO DE IRAJÁ

Figura 15. Irajá: Bairro onde a joqueta-aprendiz estudou



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

BAIRRO DE RIO COMPRIDO

Figura 16. Rio Comprido: Bairro onde morou a joqueta-aprendiz



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

FAVELA RIO DAS PEDRAS

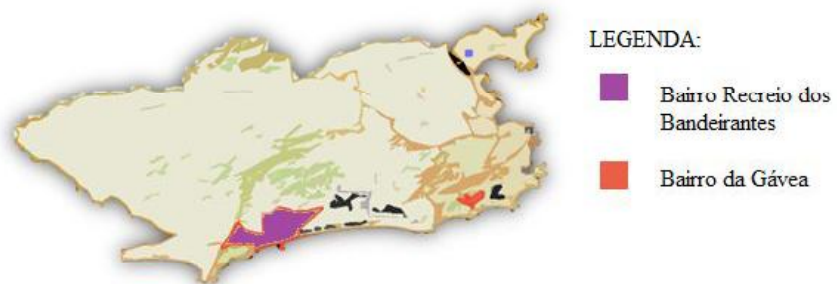
Figura 17. Favela Rio das Pedras: Local onde morou a joqueta-aprendiz



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

BAIRRO RECREIO DOS BANDEIRANTES

Figura 18. Recreio dos Bandeirantes: Bairro onde mora atualmente a joqueta-aprendiz



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

BAIRRO JARDIM BOTÂNICO

Figura 19. Jardim Botânico: Bairro onde mora a aluna 1



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

REGIÃO DE JACAREPAGUÁ

Figura 20. Jacarepaguá: Região onde morou a aluna 1



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

BAIRRO DE REALENGO

Figura 21. Realengo: Bairro de origem do aluno 2 e da aluna 2



Fonte: Adaptado de http://portalgeo.rio.rj.gov.br/ipp_viewer/?config=config/ipp/basegeoweb.xml.

ANEXO II

Roteiro de Entrevistas

Neste roteiro de entrevistas não utilizamos questões, mas eixos temáticos que orientaram o entrevistador na execução da tarefa. A ordem dos eixos temáticos é apenas ilustrativa, porque cada entrevista foi conduzida dependendo das respostas dos atletas.

Ao entrevistado: Essa entrevista se trata de uma pesquisa realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O objetivo é entender como os jovens atletas do turfê organizam sua rotina diária entre o treinamento, as competições e a escola. Nenhum nome será citado no texto original da pesquisa. Substituiremos os nomes dos atletas por codinomes, garantindo, assim, o anonimato. Desta forma, você pode ficar a vontade para dizer o que quiser. Além disso, a sua participação é voluntária. A qualquer momento da entrevista você poderá solicitar a interrupção da mesma, caso você se sinta incomodado ou constrangido com as questões ou não deseje continuar contribuindo com a pesquisa.

Eixos temáticos:

- História individual
 - Onde nasceu
 - Experiência com trabalhos
 - Experiência com esportes
 - Escolarização
 - Organização da rotina diária

- Projeto individual
 - Objetivo de vida
 - Relações interpessoais
 - Estratégias de ação
 - Expectativas

- Turfe
 - Rotina de treinamento
 - Competições
 - Alimentação
 - Preparação do corpo
 - Expectativas

- Escola
 - Rotina de estudos
 - Relações com os atores da escola
 - Experiências vividas e representadas na escola
 - Expectativas

- Família
 - As questões familiares permeiam todos os demais eixos temáticos

ANEXO III

Questionário

Data de Nasc: _____ Clube: _____

Sexo: _____

Categoria: _____ Modalidade: _____

Bairro onde mora: _____ CEP: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

1 – Você mora:

1 () Na casa de seus pais ou parentes 2 () Em quarto alugado, pensão ou hotel

3 () No alojamento do clube 4 () Outro: _____

2 – Com que idade você começou a treinar em um clube vinculado a federação? (federado)

3 – Onde você nasceu?

Estado: _____ Cidade: _____ Bairro: _____

4- Em relação à cor de sua pele (IBGE), como você se CONSIDERA?

1 () Branco 2 () Negro 3 () Mulato/Pardo

4 () Amarela 5 () Indígena 6 () Não desejo declarar

7 () Outro _____

5 – Você estuda atualmente?

1 () Sim 2 () Não Obs: _____

6 – Nos mês de março, deixou de comparecer pelo menos 1 dia a escola?

1 () Sim 2 () Não

7 – Quantos dias deixou de comparecer a escola no mês de março?

8 – Em que série você está ou completou?

Primário (1ª à 5ª ano)	1 () 1º série/2º ano	2 () 2º série/3º ano
	3 () 3º série/4º ano	4 () 4º série/5º ano
Ginásio (6ª à 9ª ano)	5 () 5º série/6º ano	6 () 6º série/7º ano
	7 () 7º série/8º ano	8 () 8º série/9º ano
2º Grau (1ª à 3ª ano do ensino médio)	9 () 1º ano 10 () 2º ano 11 () 3º ano 12 () Completo	
Faculdade (Superior)	13 () Completo 14 () Incompleto	

9 – Quando você terminar o ensino médio, você pretende:

1 () Somente continuar estudando 2 () Somente trabalhar/esporte

3 () Continuar estudando e trabalhar/esporte 4 () Ainda não sei

10 - Em que turno você estuda?

Manhã	Tarde	Noite	Manhã e Tarde
1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

11 - Em qual modalidade estuda?

1 () Regular 2 () Supletivo/EJA/PEJA 3 () Outros

12 - Sua escola passa dever de casa?

1 () Sempre 2 () Quase sempre 3 () As vezes 4 () Raramente 5 () Nunca

13 - Você faz o dever de casa?

1 () Sempre 2 () Quase sempre 3 () As vezes 4 () Raramente 5 () Nunca

14 - Você faz o dever de casa\ estuda fora da escola?

1 () Sempre 2 () Quase sempre 3 () As vezes 4 () Raramente 5 () Nunca

15 - Quantas horas por semana você gasta para estudar as matérias ou disciplinas da escola?

16 - Você viaja para competir?

1 () Sim 2 () Não

17 - Quantas vezes você viaja para competir por ano?

18 - Quando você falta aula para treinar, competir, ou qualquer outra atividade vinculada ao esporte, à escola ou os professores:

- Abonam faltas: 1 () Sim 2 () Não

- Remarcam provas: 1 () Sim 2 () Não

- Dão aulas extras: 1 () Sim 2 () Não

19 - Tomando por base sua escola comparando com outras que você conhece dê uma nota de 0 a 10 para:

Organização da escola ____

Limpeza ____

Ensino ____

Espaço físico ____

Dê uma nota global ____

20 - Como você avalia o ensino da sua escola?

1 () Muito puxado 2 () Puxado 3 () Normal 4 () Pouco puxado 5 () Fraco

21 - Você **deseja** estudar até que nível de ensino?

Até 9ª ano do Ensino Fundamental 1 ()
--

Até o Ensino Médio	2 ()
Até a Faculdade (Superior)	3 ()
Até a Pós-graduação	4 ()
Outros: _____	5 ()

22 – Você **acha** que vai conseguir estudar até que nível de ensino?

Até 9ª ano do Ensino Fundamental	1 ()
Até o Ensino Médio	2 ()
Até a Faculdade (Superior)	3 ()
Até a Pós-graduação	4 ()
Outros: _____	5 ()

23 – Me diga qual é seu horário de entrada e de saída da escola e dos treinos:

	2º feira	3º feira	4º feira	5º feira	6º feira	Sábado	Domingo
HORÁRIO DA ESCOLA							
HORÁRIO DO TREINO/JOGO							

24 – Você chega atrasado ou sai antes do término das aulas por causa dos treinamentos?

1 () Sempre 2 () Quase sempre 3 () As vezes 4 () Raramente 5 () Nunca

25 - Em que TIPO de escola estuda?

1 () Federal 2 () Estadual 3 () Municipal 4 () Particular 5 () Outros

26 – Desde a quinta série, em que tipo de escola você estudou?

1 () Somente em escola pública 2 () Somente em escola particular 3 () Em escola pública e particular

27 – Em algum momento você precisou trocar de escola?

1 () Sim 2 () Não

28 – Qual motivo da troca?

29 - Seu clube oferece escola?

1 () Sim 2 () Não

30 - Em caso de positivo na questão anterior, você estuda na escola oferecida pelo clube?

1 () Sim 2 () Não

31 – Em caso negativo na questão anterior, por que não estuda na escola oferecida pelo clube?

32 - Nome da escola e bairro?

Escola _____

Bairro _____

Cidade _____

33 – Você já repetiu algum ano na escola?

0 () Nunca 1 () 1 vez 2 () 2 vezes 3 () 3 vezes 4 () 4 vezes () ____ vezes

34 – Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

0 () Nunca 1 () 1 vez 2 () 2 vezes 3 () 3 vezes 4 () 4 vezes () ____ vezes

35 - Caso positivo, em função de que?

1 () Trabalho 2 () Esporte 3 () Outros

36 - Como você vai para a escola?

1 () Ônibus 2 () Trem 3 () a pé 4 () De bicicleta 5 () Carro 6 () Moto 7 () Barca 8 () Metrô

9 () outro _____

37 – Como você vai para o treino?

1 () Ônibus 2 () Trem 3 () a pé 4 () De bicicleta 5 () Carro 6 () Moto 7 () Barca 8 () Metrô

9 () outro _____

38 – Você faz algum curso fora da escola?

1 () Curso de idiomas 2 () Teatro/ cinema / música 3 () Curso de informática

4 () Outro Qual? _____ 5 () Não faço nenhum curso

39 – Quantas horas você gasta com esses cursos por semana?

40 - Quanto tempo você gasta nos deslocamentos em dias de treinamento?

Local de origem	Local de destino	Tempo gasto
Casa		

41 – Até que série sua mãe estudou?

1ª à 4ª série	1 () Incompleto	2 () Completo
5ª à 8ª série	3 () Incompleto	4 () Completo
Ensino médio	5 () Incompleto	6 () Completo
Faculdade	7 () Incompleto	8 () Completo
9 () Não frequentou a escola 10 () Não tenho pai ou responsável 11 () Não sei		

42 – Até que série seu pai estudou?

1ª à 4ª série	1 () Incompleto	2 () Completo
5ª à 8ª série	3 () Incompleto	4 () Completo
Ensino médio	5 () Incompleto	6 () Completo
Faculdade	7 () Incompleto	8 () Completo
9 () Não frequentou a escola 10 () Não tenho pai ou responsável 11 () Não sei		

43 - Assinale a frequência em que você realiza as seguintes atividades em seu tempo livre?

1 () Sempre 2 () Quase sempre 3 () As vezes 4 () Raramente 5 () Nunca

Usa o computador (MSN, Orkut, Facebook etc.)	
Vai ao cinema	
Assiste na TV	
Pratica esporte fora do clube	
Vai à boate, discoteca, funk, samba.	
Lê jornais e revistas	
Lê livros para a escola	
Lê livros por lazer	
Lê livros religiosos	
Vai à igreja ou alguma reunião religiosa	

44 - Você tem religião?

1 () Sim 2 () Não

45 - Qual? _____

46 - Você frequenta:

0 () Nunca 1 () 1 vez 2 () 2 vezes 3 () 3 vezes 4 () 4 vezes () ___ vezes

46 - O que significa ou vem a sua cabeça quando pensa nas palavras:

Treinar:

Estudar:

Ir à Escola:

Competir

Dados socioeconômicos

1 - Como você se CONSIDERA?

- 1 () Branco 2 () Negro 3 () Mulato/Pardo
 4 () Amarela 5 () Indígena 6 () Não desejo declarar
 7 () Outro _____

2 – Na sua casa tem televisão em cores?

- 1 () Sim, uma. 2 () Sim, duas. 3 () Sim, três ou mais. 4 () Não tem.

3 – Na sua casa tem rádio?

- 1 () Sim, um. 2 () Sim, dois. 3 () Sim, três ou mais 4 () Não tem.

4 – Na sua casa tem geladeira?

- 1 () Sim, uma. 2 () Sim, duas ou mais 3 () Não tem.

5 – Na sua casa tem freezer separado da geladeira?

- 1 () Sim 2 () Não 3 () Não sei

6 – Na sua casa tem máquina de lavar roupas. (Não é tanquinho)

- 1 () Sim 2 () Não

7 – Na sua casa tem aspirador de pó?

- 1 () Sim 2 () Não

8 – Na sua casa tem carro?

- 1 () Sim, um. 2 () Sim, dois. 3 () Sim, três ou mais () Não tem.

9 – Na sua casa tem computador?

- 1 () Sim, com internet. 2 () Sim, sem internet. 3 () Não

10 – Na sua casa tem banheiro?

- 1 () Sim, um. 2 () Sim, dois. 3 () Sim, três ou mais () Não tem.

11 – Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?

- 1 () Sim, uma diarista, uma ou duas vezes por semana.
 2 () Sim, uma todos os dias uteis
 3 () Sim, duas ou mais todos os dias úteis.
 4 () Não

12 – Na sua casa tem quartos para dormir?

1 () Sim, um. 2 () Sim, dois. 3 () Sim, três 4 () Sim, quatro ou mais 5 () Não tem.

13 – Quantas pessoas moram com você?

1 () Moro sozinho ou com mais uma pessoa.

2 () Moro com mais duas pessoas

3 () Moro com mais três pessoas

4 () moro com mais quatro ou cinco pessoas

5 () Moro com mais seis a oito pessoas

6 () Moro com mais de oito pessoas

14 – Você mora com sua mãe?

1 () Sim 2 () Não 3 () Moro com outra mulher responsável por mim.

15 – Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?

1 () Nunca estudou ou não completou a 4ª série 2 () Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série

3 () Completou a 8ª série, mas não completou o ensino médio

4 () Completou o ensino médio, mas não completou a faculdade. 5 () Completou a faculdade

6 () Não sei

16 – Sua mãe ou mulher responsável por você sabe ler e escrever?

1 () Sim 2 () Não

17 – Você vê sua mãe ou mulher responsável por você lendo?

1 () Sim 2 () Não

18 – Você mora com seu pai?

1 () Sim 2 () Não 3 () Moro com outro homem responsável por mim.

19 – Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?

1 () Nunca estudou ou não completou a 4ª série

2 () Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série

3 () Completou a 8ª série, mas não completou o ensino médio

4 () Completou o ensino médio, mas não completou a faculdade.

5 () Completou a faculdade

6 () Não sei

20 – Seu pai ou homem responsável por você sabe ler e escrever?

1 () Sim 2 () Não

21 – Você vê seu pai ou homem responsável por você lendo?

1 () Sim 2 () Não

ANEXO IV

Artigo científico publicado em 2011

O anexo IV se trata do artigo *Jovens Esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola*. Este artigo foi produto do trabalho de pesquisa que resultou na dissertação de mestrado de Leonardo Melo (2010) e no meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Licenciatura em Educação Física, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. O artigo foi publicado na Revista Motriz no ano de 2011. Esse periódico tem qualificação na área de Educação Física (A2) e na Educação (B1).

Artigo Original

Jovens Esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola

Hugo Paula Almeida da Rocha ⁴
Tiago Lisboa Bartholo ²
Leonardo Bernardes Silva de Melo ³
Antonio Jorge Gonçalves Soares ¹

¹ *Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil*

² *Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil*

³ *Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ, Brasil*

⁴ *Bolsista PIBIC/CNPq*

Resumo: Os objetivos do estudo foram: verificar como os atletas das categorias de base do futebol conciliam sua rotina de treinamento com a escolarização básica e; como os estudantes-atletas percebem o significado da escola na busca por uma ocupação futura. Para esta análise, foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas com jogadores das categorias de base – na faixa de idade entre 15 e 20 anos – de quatro clubes de futebol do Estado do Rio de Janeiro. Observamos que os atletas adotam diferentes estratégias de conciliação entre as rotinas no futebol e na escola, mediados pelos mecanismos de flexibilização adotados pelos estabelecimentos de ensino e/ou professores, com a anuência dos pais. Concluímos que essas estratégias de conciliação têm como finalidade a permanência do atleta na escola. Embora tenhamos refletido sobre os mecanismos de flexibilização adotados por professores e diretores, não podemos medir o impacto causado no aprendizado e na trajetória escolar desses jovens atletas de futebol.

Palavras-chave: Educação. Escolarização. Futebol. Profissionalização. Jovens.

Young Sportsmen: professionalization in soccer and formation in school

Abstract: The goals of the study were: to verify how young soccer players manage to conciliate their training routines with school; and how the student-athletes perceive the importance of school in the search for a future occupation. For this analysis, we made 12 interviews half-structured with young players – from 15 to 20 years – of four soccer teams from Rio de Janeiro. We observed that these athletes find distinct strategies of conciliation between soccer and school routines, mediated by mechanisms of loosening adopted by the educational establishments/teachers, with the consent of the parents. We concluded that the purpose of this agreement is the permanence of the athlete in the school. Although we have reflected on the mechanisms of loosening adopted by teachers and principals, we cannot infer the impact caused by such mechanisms in the institutionalized education of these young athletes of soccer.

Key Words: Education. Schooling. Soccer. Professionalization. Youth.

Introdução

O futebol é um esporte com grande prestígio no cenário nacional e internacional. Parte deste fascínio se associa ao grande aporte midiático que recebe. Esta ampla divulgação fomenta o surgimento de inúmeras escolinhas de futebol, que cada vez mais cedo levam as crianças – em geral, meninos de origem das camadas médias e populares – a almejem seu desenvolvimento técnico e tático, visando uma oportunidade no restrito mercado do futebol profissional.

A rotina árdua dos candidatos a profissionais do futebol exige, na maior parte das vezes, a

renúncia a atividades comuns na vida social dos jovens. A busca por esta profissionalização pode ser iniciada antes mesmo dos 12 anos de idade, e implica aproximadamente 5 mil horas de prática de atividades corporais específicas ao longo de 10 anos (DAMO, 2005). Todo esse investimento de tempo na formação esportiva pode influenciar a qualidade da dedicação à escola. Além disso, caso os atletas sejam malsucedidos no esporte, dificilmente o capital corporal adquirido em anos de formação futebolística se converterá em outras oportunidades de carreira no mercado de trabalho (SOUZA et al., 2008).

As questões que nos orientam para pensarmos sobre a formação profissional no futebol e a escolarização básica no Brasil são as seguintes: por que um contingente significativo de jovens brasileiros do sexo masculino investe tempo, recursos e esforços para profissionalizar-se em um esporte que possui um mercado restrito, com poucas vagas e poucas oportunidades de sucesso? Como os jovens que estão oficialmente inscritos nos clubes de futebol conciliam a formação no esporte com a escola básica?

O presente estudo objetiva analisar como os adolescentes das categorias de base dos clubes de futebol do estado do Rio de Janeiro conciliam a formação na escola básica com o futebol, e como os estudantes-atletas percebem o significado da escola na busca por uma ocupação futuramente.

O texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos o cenário da formação e do mercado do futebol; em seguida, exporemos dados sobre a escolarização básica no Brasil; e, por fim, mostraremos os resultados e conclusões do estudo.

Métodos

A perspectiva metodológica pode ser classificada como qualitativa. Para analisar a questão levantada nesta pesquisa, realizamos 12 entrevistas semiestruturadas com atletas das categorias de base de quatro clubes de futebol do estado do Rio de Janeiro. As categorias de análise que orientaram a elaboração do guia de entrevistas foram as seguintes: formação profissional, escolarização, história familiar e rotina de vida atual.

Os entrevistados se encontram na faixa de idade entre 15 e 20 anos, distribuídos em três categorias das divisões de base do futebol do Rio de Janeiro, a saber: três atletas da sub-15; seis jogadores da sub-17; e outros três da categoria sub-20. A idade dos atletas orientou a escolha dos entrevistados, pois trabalhamos com a hipótese de que neste período da vida os jovens têm maior inclinação para definir uma carreira profissional, e o futebol aparece como uma opção para esses estudantes-atletas. Ressaltamos que, no futebol, é neste período da adolescência que se começa a determinar o rumo dos atletas na carreira de jogador.

Realizamos um estudo observacional no sentido de entender como esses jovens em formação profissional conciliam as rotinas no futebol e na escola básica. Descrevemos os relatos dos atletas sobre suas rotinas e identificamos as diferentes estratégias de compatibilização dos horários no dia a dia. Utilizamos os relatos dos jogadores para corroborar nossa argumentação ou para dar significado às escolhas dos jovens na conciliação entre futebol e escola.

A participação dos jovens foi previamente consentida por seus responsáveis por meio de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo comitê de ética institucional (Universidade Gama Filho, Protocolo # 017.2007).

O Futebol

A crescente movimentação no mercado do futebol aguça a perspectiva de jovens pretendentes a esta formação profissional, que veem neste esporte a possibilidade de um futuro promissor. Na visão dos jogadores das categorias de base e de seus familiares, o investimento precoce na profissionalização no futebol se faz necessário. Este esporte aparece como um modo de ascensão social e econômica, fomentando um planejamento familiar intencional ([RIAL](#), 2006; [SOUZA](#) et al., 2008).

O sonho que move os esforços dos indivíduos para alcançarem um lugar no oásis da profissão não se torna realidade para a maioria dos jogadores profissionais. De modo geral, os salários dos atletas no Brasil são baixos se considerarmos o desejo de mobilidade social e econômica desses jovens. Os dados disponíveis indicam que 84% dos jogadores, de todas as divisões do futebol profissional no Brasil, recebem salários de até R\$1.000,00, 13% recebem entre R\$1.000,00 e R\$9.000,00, e apenas 3% recebem acima de R\$9.000 por mês¹. Esses indicadores não sofreram mudanças significativas nos últimos seis anos ([HELAL](#) et al., 2005). No entanto, a divulgação desses dados parece não desestimular a busca pela profissionalização no futebol. O sonho dos jovens de nossas categorias de base de se tornarem jogadores de grande prestígio na Europa está longe das estatísticas de riqueza. O mercado de futebol europeu é o que

¹ Dados da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) em 2009.

absorve a maior parte dos jogadores brasileiros exportados, mas o destino dessa massa é se estabelecer em clubes europeus de segunda e terceira divisões ou em países em que a remuneração está aquém do imaginário dos altos salários do futebol.

[Damó](#) (2007) aponta que o mercado do futebol no Brasil é formado por 800 clubes filiados à Federação Internacional de Futebol (FIFA), sendo que apenas 2,5% desses clubes possuem a preferência de 90% dos consumidores do espetáculo futebolístico. Tal preferência indica que o potencial de exploração dos produtos que os clubes podem vender junto ao público consumidor (torcedores) é desigual e reduz significativamente os postos de trabalho mais bem valorizados economicamente.

Os processos de seleção conhecidos como “peneiras” ou “peneiradas” mostram como a procura por um posto de trabalho é muito maior do que a oferta de oportunidades concretas oferecidas a esses jovens no futebol. No Estado do Rio de Janeiro, onde focamos nosso estudo, observamos o exemplo do Projeto Sendas de Futebol. Aproximadamente 10 mil adolescentes buscam uma vaga nas equipes de base mantidas pelo projeto, mas somente 120, em média, são selecionados anualmente para viver no Centro de Treinamento do Projeto Sendas ([BURATTI JUNIOR](#), 2006).

O futebol se tornou uma atividade remunerada para jovens oriundos das classes médias e populares. Nesta fase da formação na carreira, alguns desses jovens podem garantir alimentação, escola, prestígio social na localidade onde vivem e alguma renda, que tanto pode servir para gastos pessoais quanto para a complementação da renda familiar. Alguns clubes estabelecem tetos de ajuda de custo nas diferentes categorias de base. [Damó](#) (2005) descreve a política do Internacional Futebol Clube (Porto Alegre), que recompensa o trabalho de alguns dos seus atletas com “aproximadamente 200 dólares para os meninos do Infantil, mas são raros os que dispõem desse montante como ajuda de custo; 300 para o juvenil e 400 dólares para os juniores” (p. 269), e ainda comenta que haveria diferença no valor oferecido aos jogadores com maior “potencial”. Desta maneira, o futebol se torna mais atrativo aos olhos daqueles que vislumbram um futuro ainda mais rentável.

Mas a atividade não é uma fonte de renda somente para os aspirantes a ídolos do esporte. Tanto clubes quanto empresários se mobilizam para obter um bom retorno financeiro na negociação dos jovens talentos. E, assim como o desejo dos adolescentes, para esses atores a transferência para o exterior é também o foco principal ([PAOLI](#), 2007; [BACH](#), 2007; [SOUZA](#), 2007).

Além do investimento de clubes e empresários, a vigília sobre talentos potenciais é uma prática que objetiva o incentivo e alimenta o sonho dos garotos. Como a legislação protege a autonomia dos atletas e estabelece limites nos contratos, que só podem ser assinados a partir dos 16 anos por um tempo mínimo de três meses e máximo de cinco anos, o trabalho, a vigilância e a sedução por parte dos empresários do futebol é total mesmo antes dessa idade. Eles viabilizam empregos para os pais, fornecem auxílios financeiros e protegem seus talentos organizando o tempo e o espaço desses jovens, tornando esse período da formação nos centros de treinamento e mesmo fora deles uma instituição total, em um sentido aproximado ao utilizado por [Goffman](#) (1961)².

O grande interesse dos jovens, com baixo capital cultural incorporado, fornece a “matéria-prima” para a montagem de uma “linha de produção” no Brasil. De fato, as poucas oportunidades de ascensão social, somadas à precariedade da escola pública brasileira³ e do mercado de trabalho para as novas gerações, transformam o futebol profissional em projeto familiar para aqueles que possuem um varão com habilidade com os pés.

Ao fim do processo de formação no futebol, caso o jovem não consiga uma vaga nesse disputado mercado esportivo, ele tende a

² *Instituições nas quais indivíduos trabalham e residem por um período de tempo, afastados da sociedade, sob um forte controle disciplinar.*

³ *Dados sobre a precariedade do ensino público no Brasil podem ser esclarecedores do quadro que estamos descrevendo: o percentual de repetência de alunos é de 20,6%, a maior da América Latina. A formação dos professores do ensino básico é insuficiente. Dos professores de 1ª a 4ª série, apenas 47% têm diploma universitário; destes, apenas 43% têm diploma em licenciatura. De cada 100 crianças matriculadas na 1ª série do ensino fundamental, 88,6% chegam à 4ª série, 57,1% à 8ª série e 36,6% ao 3º ano do ensino médio. (Observação: estes dados são anteriores à Lei nº 11.274/06, que regulamentou o ensino fundamental de nove anos.) No gasto médio por aluno, o Brasil – país com a economia mais diversificada e potente do continente – fica atrás de seus vizinhos Argentina, Uruguai, Chile e Colômbia. Ver “Escola Brasil” (O Globo, Rio de Janeiro, 22 jul. 2006).*

ingressar no mercado formal de trabalho com baixa formação escolar, dependendo da compatibilização entre o tempo de trabalho corporal e a escola. Desse modo, quando são malsucedidos na carreira de futebol, os jogadores formados nesse sistema podem enfrentar dificuldades para se estabelecer em outras ocupações longe desse esporte (SOUZA et al., 2008).

O período da vida no qual se faz necessário o investimento em trabalho corporal e psicológico para o aperfeiçoamento técnico e tático no futebol coincide com a fase em que os adolescentes precisam, igualmente, se dedicar à escola básica. No entanto, percebemos nas entrevistas realizadas que a escola é colocada em segundo plano pelos jovens que almejam a carreira de futebol. A questão que se coloca, então, é: até que ponto a formação no futebol, que exige tempo e dedicação, pode interferir na vida escolar desses jovens?

A Escola

Indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1995 apontam que 93% das crianças entre 7 e 14 anos frequentavam a escola. Houve um aumento significativo entre 1995 e 2007, ano em que a marca dos frequentadores atingiu 98%, ratificando a quase universalização do acesso ao ensino fundamental (VELOSO, 2009). Verificou-se, também, um expressivo aumento no número de vagas para jovens entre 15 e 17 anos. A elevação do percentual nesta faixa etária foi mais significativa entre 1995 e 2002, período em que ocorreu aumento de 64% para 79% de jovens atendidos pela escola. Desde então, este percentual se mantém em 80% (idem).

Nos últimos 15 anos, o aumento da quantidade de indivíduos entre 7 e 17 anos recebendo os cuidados de uma instituição de educação formal reflete a maior possibilidade de acesso à escola. No entanto, tal acréscimo ainda não se traduz em melhoria da qualidade do ensino oferecido. Veloso (2009) mostra que embora tenha havido a ampliação do contingente de alunos matriculados com idade entre 15 e 17 anos, cerca de 40% deles não estão na série compatível com sua idade e sequer estaria no ensino médio, o que indica um elevado número de repetências. O mesmo acontece no ensino fundamental. Embora tenha sido atingida a quase universalização de

acesso, grande parte dos envolvidos ainda não concluiu esse nível de ensino (idem).

A redução da cifra de jovens fora da escola não aponta para a melhora da qualidade do ensino. Como Schwartzman e Cossio (2007) comentaram, “a quase totalidade dos alunos das escolas públicas, em todos os níveis, têm desempenho inferior ao prescrito pelas respectivas séries, e muitos permanecem como analfabetos funcionais através dos anos” (p. 11). A afirmativa é corroborada pelos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴, que confirmam o baixo índice de desempenho dos estudantes. Em 2007, dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, apenas 28% atingiram a média equivalente ao seu curso na disciplina Língua Portuguesa e 24%, em Matemática; dos alunos do 9º ano, o percentual em Língua Portuguesa foi de 21%, e em Matemática o resultado foi igualmente alarmante, pois somente 14% alcançaram a média adequada; no 3º ano do ensino médio, os percentuais em Língua Portuguesa e Matemática foram, respectivamente, 25% e 10%.

Desde a década de 1990, o governo tenta responsabilizar as escolas pelos seus resultados nas provas de proficiência. As mudanças nos critérios de avaliação sobre a qualidade da educação têm por finalidade criar medidas que ajam diretamente nos problemas educativos diagnosticados em cada unidade da federação. Contudo, mesmo com o aumento significativo do número de adolescentes frequentando a escola, os predicados da educação básica no Brasil ainda são pouco atrativos para esses jovens.

A quantidade de jovens inseridos na escola é praticamente constante até os 13 anos, cujo percentual atinge 97 pontos, decrescendo a partir daí e chegando à marca de 74% aos 17 anos. No sentido inverso, a proporção de jovens voltados ao trabalho sobe de 10% aos 13 anos para 37% aos 17. Aos 18 anos, 53% desse contingente juvenil se dedica à escola e 54%, ao trabalho (NERI, 2009)⁵.

⁴ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é uma medida do Programa Todos pela Educação composto por dois processos: 1) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) realizado por amostragem nas redes de ensino – também chamado de SAEB e; 2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais detalhado que o anterior e tem como foco a unidade escolar. Ver <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>.

⁵ O autor comenta que existem quatro categorias de jovens, a saber: os que somente trabalham; os que só estudam;

As possíveis explicações para o percentual crescente da escolha pelo trabalho com o avanço da idade, em detrimento da alternativa escolar, giram em torno da rentabilidade que um vínculo empregatício gera. [Schwartzman](#) e Cossio (2007) comentam as possíveis motivações para a evasão escolar: “a explicação convencional é que eles saem da escola porque precisam trabalhar. Outra explicação, no entanto, é que eles abandonam a escola porque não estão aprendendo, e a escola não faz sentido para eles.” (p. 5).

Dados estatísticos do PNAD de 2006, apresentados por [Neri](#) (2009), mostram os motivos pelos quais estudantes com idade entre 15 e 17 anos, período em que a evasão escolar é mais expressiva, optam por abandonar a escola. As respostas foram alocadas em quatro principais explicações, a saber: 10,9% dos entrevistados relataram ter dificuldade de acesso à escola; 27,1% mencionaram a necessidade de trabalhar e gerar renda; 40,3% dos jovens disseram não ter interesse intrínseco na escola; e outros motivos totalizaram 21,7% das respostas.

Pesquisas educacionais sugerem que pouca dedicação à escola na educação básica reduz a perspectiva de empregabilidade e compensações financeiras futuramente ([NERI](#), 2009). A falta de interesse pela escola relaciona-se possivelmente ao desconhecimento dos benefícios que podem ser adquiridos com a aplicação nos bancos escolares. A relação entre a taxa de ocupação e os níveis de escolaridade aumenta de acordo com os anos dedicados à vida escolar. Os números são categóricos quando apontam que para aqueles que frequentaram até um ano em toda vida os bancos escolares a porcentagem de ocupação é de 59,8 pontos, e para os indivíduos com níveis de pós-graduação o percentual é de 86,3% (idem).

É evidente que a dedicação aos estudos permite uma maior possibilidade de ocupação na vida adulta, mas sua recompensa está longe do imediatismo de muitos jovens. Provavelmente, “os jovens ignoram a importância da educação por desconhecerem tais variáveis objetivas, (...) outra possível razão é que os maiores retornos estão longe no horizonte de tempo” (ibidem, p. 36). Esse quadro pretende insinuar que o futebol pode

ser visto como uma porta de entrada para aqueles que pretendem apostar rapidamente no sonho de rápida mobilidade econômica e social em um mercado que pouco depende da formação escolar. Em levantamento das percepções sobre o futuro profissional de alunos matriculados em escolas públicas de alto e baixo prestígio, [Costa](#) e Koslinski (2006) observaram que a carreira esportiva aparece em maior percentual como expectativa de futuro para os alunos que frequentavam escolas de baixo prestígio.

Além da pressa dos jovens em um mundo marcado pela celeridade, do sonho de enriquecer por meio da profissão de jogador de futebol e dos problemas estruturais da escola atual, que parece não dar conta dos desejos e necessidades dos adolescentes, cabe ressaltar que outros fatores também poderiam contribuir para o desinteresse pela escola, como a falta de capital cultural dos pais; a falta de tempo para cobrar dos filhos um bom rendimento escolar; as incertezas e exigências cada vez maiores do mercado de trabalho; o apelo midiático e o glamour que envolvem determinadas profissões, como a de jogador de futebol, marcadas pela “aura” do talento e pela ideia equivocada de que não demandam muito esforço; entre outros aspectos.

Análise e discussão

Neste item buscaremos apresentar as estratégias de conciliação que os atletas adotam entre as rotinas do futebol e da escola. Adiantamos que muitos dos recursos utilizados e táticas estabelecidas pelos atletas contam com o consentimento e apoio da própria família.

O suporte familiar na escolha pela profissionalização no futebol é fundamental para a permanência dos atletas nos seus clubes. Em entrevista com o atleta 5, o jovem declara o investimento feito por seus parentes próximos:

Atleta 5: No início, a minha avó e a minha mãe buscavam contra-argumentar contra o meu sonho, né? Porque como sempre fui um bom aluno, sempre tive um futuro certo pelo estudo, elas costumavam contra-argumentar pedindo pra que eu sáisse... Mesmo assim, elas nunca deixaram de me apoiar, elas sempre quiseram o meu bem e como elas foram descobrindo aos poucos que eu me sentia bem estando aqui, elas só foram me apoiando. Hoje elas entendem perfeitamente e costumam vir nos jogos, costumam estar sempre junto comigo, me apoiando... Me dando os meus materiais, me dando principalmente o apoio moral. Meu pai... sempre gostou muito de esporte, né? Militar e tal... Gostava muito de fazer qualquer coisa... Adorava jogar futebol, gostava de

aqueles que se dedicam simultaneamente ao trabalho e aos bancos escolares; e os adolescentes que não trabalham nem estudam. Essa categorização explica o porquê dos dados extrapolarem os 100%.

nadar, tênis... Sempre buscou novas coisas e sempre teve me apresentando essas modalidades e querendo que eu tivesse com ele.

Enquanto os atletas se dividem entre a escola e o futebol, seus familiares investem tempo e recursos nessa aposta pela profissionalização no esporte. Com base nos discursos e na literatura sobre o tema, podemos sugerir que o ingresso e a permanência de jovens no esporte dependem de um projeto familiar minimamente estruturado (RIAL, 2006; WACQUANT, 2002).

Rotina: Futebol x Escola

O tempo desses jovens é dividido entre a preparação profissional nos campos de futebol e a vida nos bancos escolares. O tempo de dedicação ao treinamento das habilidades específicas se aproxima de 15 horas semanais, enquanto o tempo médio semanal de permanência na escola é de aproximadamente 20 horas⁶.

Alguns depoimentos dos nossos jovens esclarecem quão difícil é a conciliação entre as rotinas do futebol e da escola. O atleta 1, da categoria sub-20, que mora em São Gonçalo e atua em um clube com sede em Austin, no município de Nova Iguaçu⁷, contou que acorda às 10h30 da manhã, almoça às 11h30 e sai de casa às 11h50. O trajeto que percorre até o clube costuma durar 1 hora e 40 minutos na ida e pode superar esse tempo na volta em virtude do trânsito intenso. Ele treina das 14h às 17h, e em seguida vai direto para a escola em que estuda. Seu horário de entrada na escola é às 19h30, horário diferente dos demais e estipulado exclusivamente para este atleta pela diretora da escola, mediante apresentação de uma declaração do clube. O próprio jogador declara que tenta cumprir este horário à risca, já que recebeu o benefício do atraso sistemático.

Os atletas convivem naturalmente com esse mecanismo de flexibilidade por parte de professores e diretores de escolas, que lhes concedem certos benefícios. O atleta 12, da categoria sub-15, chegou ao Rio de Janeiro, com 14 anos de idade, trazido por seu empresário. Atualmente com 15 anos, estudante de uma escola pública, ele mostrou uma das possíveis

estratégias adotadas pelas instituições de ensino e/ou professores para solucionar seu atraso na chegada à escola. Ao ser perguntado sobre sua rotina escolar, o menino mencionou que chegava à escola a partir do segundo tempo de aula. Como solução para este problema, o jovem revelou que os professores – previamente avisados sobre a situação deste estudante em particular – elaboram atividades que substituem a primeira aula perdida.

Outro caso marcante em nossa pesquisa é o do atleta 7, de 17 anos, que hoje já atua entre os profissionais de seu clube. Aos 16 anos ele já frequentava os treinos dos jogadores profissionais. Este jogador, com passagem pelas seleções de base sub-14, sub-15, sub-16 e sub-17, é tratado como um diamante pelos dirigentes. Porém, sua permanência nesta instituição tem os dias contados, pois foi negociado com um importante clube europeu e seguirá para o velho continente quando completar a maioridade. O atleta concluiu o ensino médio na escola do clube.

O clube onde este atleta atua conta com escola própria em suas dependências. Isso permite que seus atletas concluam seus estudos sem as dificuldades dos longos deslocamentos entre residência, clube e escola. Entretanto, mesmo com essa vantagem também existe flexibilidade de horários na escola do clube. Observemos o que este atleta declara:

Atleta 7: Ah, aqui é mais tranquilo, porque estudo aqui dentro do Clube, e a gente consegue conciliar bem os treinos... Aqui tem a facilidade de... se eu não puder ir de tarde posso ir de manhã, e fica bastante tranquilo aqui dentro do Clube.

No caso específico deste clube e deste atleta, a escola se mostra bastante flexível em relação aos horários, inclusive facilitando sua frequência às aulas em diferentes turnos para que não tenha um número grande de faltas. Esse modelo de escola no interior do clube é uma das poucas exceções presentes na formação para o futebol no Brasil. Notemos que esse modelo quebra com a lógica organizacional básica de escolas regulares, a saber: 1) não há uma turma fixa para o aluno; 2) não há um horário único para as aulas regulares (horário da manhã, da tarde ou noturno); 3) não há uma continuidade das aulas com os mesmos docentes. É preciso analisar os efeitos desse modelo na aprendizagem e continuidade dos estudos dos estudantes-atletas envolvidos.

⁶ Para uma análise de dados quantitativos sobre a carga horária de treino dos atletas e carga horária escolar ver Melo (2010).

⁷ A distância entre as duas localidades – Austin e São Gonçalo – é de aproximadamente 68 km.

Observamos que existem diferentes estratégias adotadas pelos estudantes-atletas para conseguirem conciliar sua rotina de treinamento com a da escola. A compatibilização de horários aumenta conforme sobem de categoria. O atleta 3, goleiro da categoria sub-17, do clube de Austin, estuda no turno da noite porque frequenta dois períodos de treinamento, o de sua categoria pela manhã e o da sub-20 à tarde. Ele explica que sua posição exige trabalho extra e comenta que o esforço maior se deve à vontade de realizar o sonho de sua vida, que é ser um jogador profissional de um grande clube.

O atleta 4 comentou sobre a falta de professores no período da noite na escola onde estuda:

Entrevistador: Os professores faltam muito na sua escola?

Atleta 4: Diariamente. Não tem aula, o professor falta ou então tem que dar aula pra duas turmas, aí diminui o tempo, não dá atenção como deveria. Aí acaba prejudicando, mas isso a gente tem que relevar.

Em geral, temos um grande contingente de jovens atletas sob a tutela de clubes formadores ou de empresários que estuda à noite, em cursos regulares ou supletivos⁸. Esse fato agrava o problema da escolarização, pois, além de todos os problemas de infraestrutura e de recursos humanos, sabemos que o ensino noturno funciona com um currículo que não leva em conta as peculiaridades do estudante trabalhador ([CORROCHANO](#) e NAKANO, 2002).

O atleta 9 preferiu à opção do ensino a distância. Ele descreve que esta alternativa foi melhor para o seu objetivo:

Entrevistador: Como é essa relação de estudar a distancia? Facilitou?

Atleta 9: Facilitou, porque tenho mais tempo pra treinar, que é o que eu quero seguir mesmo, e além de ter mais tempo pra treinar eu posso escolher o horário adequado pra estudar.

Dois atletas adotaram a estratégia de trocar de instituição de ensino. O atleta 5, por exemplo, escolheu uma escola que, segundo ele, tem o

mesmo nível de ensino que a anterior, porém a exigência é menor. Morador da Barra da Tijuca, ele descreve que iniciou sua carreira no clube em 2006, quando ainda estudava no Colégio Santo Agostinho e estava no sétimo ano do ensino fundamental. Esta é uma escola considerada de alto padrão no mercado das escolas privadas do Rio de Janeiro. Diante da mudança de categoria e, conseqüentemente, com a mudança do horário de treinamento, ele optou por estudar no Colégio Ph, em 2008. Em termos de qualidade de ensino, o entrevistado acredita que essas escolas são equivalentes, mas a diferença estaria na questão disciplinar, uma vez que o primeiro colégio, de orientação religiosa, é mais rigoroso. O atleta contou que já teve que fazer provas de segunda chamada devido à sua rotina no futebol, mas que isso era apenas um detalhe, porque o futebol é prioritário em sua vida.

Às vezes, a escolha por estudar em outra escola se torna uma obrigação, pois a combinação das rotinas futebol/escola gera perda de concentração motivada pelo cansaço físico, falta de tempo para o estudo extraclasse, entre outros entraves. O atleta 4, da categoria sub-17 de um clube popular brasileiro, optou pela mudança de uma escola da rede particular para o ensino noturno em uma escola pública. Este jovem explicou o motivo:

Atleta 4: Olha, a gente tinha jogo ou então o treino era muito forte... Às vezes eu faltava ou ia pra escola e não me dedicava, ficava de cabeça baixa, não prestava atenção, não copiava, me prejudicava pra caramba.

A rotina de treinamento deste atleta o prejudicava na escola, fazendo com que ele, inclusive, perdesse aulas com frequência. A solução encontrada foi trocar de escola. Na nova instituição, o próprio adolescente comentou sobre o seu descumprimento da carga horária, porém isso nunca o fez perder um ano letivo. Aqui temos mais um indício da flexibilização que ocorre no interior das escolas, a despeito dos dispositivos legais (LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O artigo 24º da LDB especifica que a carga horária mínima exigida é de 800 horas, distribuídas em 200 dias por base, e que “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” ([BRASIL](#), p. 10).

⁸ No estudo de natureza quantitativa, “Formação e escolarização de atletas de futebol no Estado do Rio de Janeiro”, o Índice de atletas matriculados no ensino noturno é de 40,9%. Este percentual se eleva conforme aumenta a idade dos entrevistados. Para os jogadores entre 15 e 17 anos, o percentual é de 47,9%. Essa relação atinge seu maior índice entre os jovens da categoria sub-20, na qual o indicador alcança 86,4 pontos percentuais. Esses dados parecem evidenciar a influência que a rotina de treinamentos exerce sobre a escolha pelo turno dedicado à escola. O futebol disponibiliza os turnos da manhã e da tarde para os treinos, restando a opção noturna para os estudos (MELO, 2010).

Além dos habituais percalços associados à compatibilização entre as duas instituições de formação (futebol e escola), como o cansaço físico, por exemplo, percebemos que o atleta 11, da categoria sub-15, enfrenta outros problemas para estudar. O jovem citou problemas com relação ao comportamento dos alunos de sua escola durante as aulas. Observemos sua fala a seguir:

Atleta 11: A escola é bem complicada, né? Até porque a escola fica perto de uma favela e tem muitos garotos que têm... passam dificuldade na vida, essas coisas, e são um pouco revoltados. Aí é bem complicado conviver lá, porque é muita bagunça. Eles estouram bomba direto lá, aí é bem complicado. Mas o ensino é de qualidade, é bom, dá pra aprender bastante.

Os jovens que precisam conciliar a escola e uma dura rotina de treinos encontram muitas dificuldades pelo caminho. Mas a realidade de alguns atletas de categorias de base pode ser ainda pior. O abandono escolar faz parte de suas vidas e, mesmo por motivos distintos, eles continuam sem escola. É o caso de três meninos de nossa amostra. Perguntados sobre as causas da evasão escolar, as respostas foram as seguintes:

Atleta 2⁹: Pelas condições de no meio do ano eu ter viajado, saído da cidade, acabei perdendo o ano. E, agora, eu cheguei aqui no começo do ano, né? E não comecei a escola ainda.

Atleta 6¹⁰: Eu parei por questão de trabalho, eu vi que foi onde eu tava sendo prejudicado um pouco na escola. Aí eu procurei optar por uma seguinte situação: ou escola ou esporte. Minha mãe não queria abrir mão se eu jogasse futebol sem estudar, mas eu vi que eu jogando bola eu tinha trabalhos pra fazer, né? Tava ficando uma coisa cansativa, uma coisa pesada. Aí eu comecei a largar de vez, comecei a tomar chamada da minha mãe...

Atleta 8¹¹: Porque eu não consigo conciliar o meu treino com o colégio. A gente treinava e aí tinha que ir andando daqui até o Flama, e é um pouco longe. E muitas das vezes ao invés de ir pro colégio, até mesmo sem meu pai saber, eu pegava e ia pra casa. Meu pai trabalha e minha mãe também, e não tem como saber se eu fui pro colégio ou não. Ia pra casa e ficava. Aí fui perdendo matéria, perdendo aula, e quando chegou na metade do ano eu fui reprovado. Porque é por semestre e eu fui reprovado, e não tinha mais como eu passar. Meu pai achou melhor, perguntou pra mim, eu disse: "pai é melhor eu ficar parado esse ano e ano que vem eu volto a estudar".

⁹ O adolescente, nascido em Minas Gerais, deixou a escola no 2º ano do ensino médio. Atualmente, vive no alojamento do clube e, segundo ele, não conseguiu se matricular em uma escola após sua chegada ao Rio de Janeiro.

¹⁰ O atleta parou de estudar na 8ª série, atual 9º ano.

¹¹ O menino parou de estudar no 3º ano do ensino médio.

Embora teoricamente os clubes mantenham os jovens atletas matriculados em escolas públicas ou privadas¹², o acompanhamento do processo de escolarização dos atletas recebe diferentes tratamentos pelos clubes. Os atletas oriundos de outros Estados chegam aos centros de treinamento no Rio de Janeiro com um histórico de abandono escolar ou com defasagem de aprendizagem, se for considerada a idade ideal de passagem pelas séries escolares no Brasil (MELO, 2010).

Além dos problemas da qualidade da escola brasileira e da ausência de significados de parte dos conteúdos escolares com o cotidiano, esses jovens atletas, em geral, enfrentam variados percalços no processo de escolarização que são específicos desse tipo de formação profissional: cansaço físico pelo excesso de treinamento; falta de tempo para o estudo e para assistir às aulas, em função dos treinos e viagens; falta de motivação pelo insucesso escolar; e interesse obsessivo pelo futebol, que desvaloriza a escolarização. Diante de tantas dificuldades, objetivas e subjetivas, a escola torna-se um objetivo secundário na vida desses jovens (DAMO, 2005).

A Escola pelo estudante-atleta

Em nosso questionário, perguntamos qual era a opinião dos entrevistados sobre a escola e sua visão a respeito do ensino oferecido pelas instituições nas quais estudavam. Como verificado no item anterior deste artigo, existem três atletas que deixaram de estudar por motivos individuais. A percepção destes atletas sobre a escola é o que verificaremos a seguir:

Entrevistador: Fale um pouco sobre a falta que a escola te faz atualmente...

Atleta 2: ... E a falta que faz é grande, né? Porque caso não der certo (no futebol), né? Tem que ter o estudo.

Entrevistador: Mas você pretende voltar a estudar?

Atleta 2: Pretendo, pretendo terminar. Eu ia fazer enfermagem, então eu tinha que terminar o terceiro, mas vou terminar ainda, pretendo voltar.

Entrevistador: O que você mais gostava na escola?

Atleta 2: Mais gostava (risos)? Aula de química. Era a coisa que eu mais gostava, o resto era aquela... A gente jovem fala, né (risos)? Chato, a escola é meio chata (risos).

¹² O tipo de escola depende da política do clube ou do tipo de acordo firmado com familiares ou empresários do jovem jogador.

Entrevistador: O que você acha mais chato na escola?

Atleta 2: Mais chato (risos)? Os professores (risos). Mas... aula de matemática, nunca dei conta dessa coisa. Fora isso nada demais.

Entrevistador: O que você achava da escola?

Atleta 6: Bom... foi uma pergunta boa você ter me feito agora. Até porque sem escola eu acho que a gente não vai a lugar algum, né? (Após ter citado o motivo do abandono escolar) Mas aí hoje eu me sinto um pouco arrependido, né? Arrependido pra caramba, porque sem escola... A grande verdade hoje é que a gente precisa da escola, então eu acho que é isso aí, eu parei por uma questão de trabalho, estou jogando futebol hoje.

Entrevistador: O que você mais sente falta da escola?

Atleta 6: Bom, das matérias, dos professores também, eles tratavam a gente super bem, os amigos de sala. Também quando a gente aprendia as coisas, sempre coisas novas, né? Isso é muito bom, cada vez a gente procurava aprender mais. Os professores tinham uma total paciência pra tá ensinando a gente, isso deixava a gente bem tranquilo.

Entrevistador: O que você achava mais chato na escola?

Atleta 6: Era a professora de matemática, né? Muito chata. Assim, às vezes a gente deixava de fazer alguma coisa. A gente tomava logo uma chamada. Mas no mais era tudo tranquilo (risos).

Entrevistador: Você gostava da sua escola?

Atleta 8: Gostava, só não estava me dando muito bem no técnico. Passei ano passado no sufoco e não gosto muito de informática.

Entrevistador: Você pretende voltar a estudar ano que vem, então?

Atleta 8: Sim.

Entrevistador: Se você treina pela manhã, por que não foi estudar à noite?

Atleta 8: Porque eu sou da igreja, sou da Assembléia de Deus. Lá tem culto segunda-feira e quarta-feira, e às vezes sexta-feira à noite, então pra não faltar na igreja... E todos os garotos estudavam à tarde também, ia todo mundo junto, na mesma sala e tal...

Entrevistador: E o que é que você mais gostava na escola?

Atleta 8: Eu gostava até de estudar. Só algumas matérias que eu gostava, como história, português.

Entrevistador: E o que você menos gostava na escola em geral?

Atleta 8: Pode-se dizer que a organização, porque na hora do intervalo, escondido, tinha gente usando droga.

Podemos perceber que os três jogadores têm em vista o retorno aos estudos e comentam que a escola faz falta em suas vidas, e sem ela são pequenas suas perspectivas para o futuro fora do futebol. Embora este fato seja notório, o reingresso nas escolas não parece ser uma opção imediata, como podemos entender nesta fala:

Atleta 6: Bom, ter vontade eu não vou dizer pra você que eu não tenho, né? Até porque, é o que eu acabei de te dizer, tem duas opções: a escola ou o futebol. Você largando a escola fica mais complicado, então eu tenho vontade de voltar a estudar, sim. Só que agora, neste momento que eu tô vivendo... Chega a ser uma coisa desgastante, uma coisa pesada. Você vai entrar na faculdade, você tem trabalho pra fazer. Aí durante a semana você vai ter treino, em dois períodos: manhã e tarde. Então você fica só com parte da noite pra fazer aquele trabalho, sendo que você vai ter que estudar à noite. Então chega a ser uma coisa meio pesada, né? Acho que agora a gente tem que dividir as coisas, e depois que você se profissionalizar, tiver uma vida melhor, vai dar pra você fazer. Aí você faz, mas, no momento, acho que fica meio difícil.

O foco na busca pela profissionalização no futebol, a crescente demanda de carga horária nos treinamentos e o surgimento de oportunidades concretas para a realização deste sonho fizeram com que o atleta 12 invertesse a ordem de prioridade em sua formação. O jogador, que hoje mora no alojamento de um clube do Rio de Janeiro, contou-nos que em sua cidade de origem, Porto Alegre, seu empenho era mais focado nos estudos. No entanto, quando se mudou para o Rio, percebeu maiores chances de se profissionalizar no campo esportivo, e passou a priorizar o investimento no futebol, mostrando que seus desejos são orientados pelas oportunidades que lhe aparecem.

A tônica predominante por parte de nossos entrevistados foi exatamente a que tende valorizar a escola. Com exceção de um entrevistado, os demais dão a entender que, sem a obtenção das credenciais que a escola oferece, terão poucas oportunidades de emprego no mercado de trabalho fora do esporte. Entretanto, a aposta principal é a de seguir na tentativa de profissionalização no futebol. O único jovem com plena aversão à escola foi taxativo quando perguntado sobre o que mais e o que menos gostava na escola: "nada" e "tudo", respectivamente. O discurso do atleta 9, de 17 anos, é de que o futebol nasceu com ele, é seu sonho, seu dom. Lembramos que este jovem foi o que escolheu o ensino a distância para concluir os estudos. Observemos outras de suas respostas:

Entrevistador: Estudo e escola pra você, o que significam?

Atleta 9: Perda de tempo.

Entrevistador: Então um grande jogador de futebol não precisa ser alfabetizado?

Atleta 9: Não, precisa, mas eu não sei se é porque eu sou bom no colégio mesmo não estudando, não sei se é porque eu tenho

facilidade nos estudos, não sei. A hora que quiser estudar eu posso voltar a estudar, porque não faz a mínima falta pra mim.

Contrapondo a opinião do adolescente anterior, encontramos um jovem apreciador da escola e leitor assíduo. O atleta 5 esclarece que sua prioridade é o futebol, apesar da sua destacada dedicação aos estudos. No entanto, o adolescente tem consciência de que a carreira no esporte exige algo mais, além de investimento pessoal, e pensa que o sucesso pela escola é o caminho que depende somente do próprio esforço:

Atleta 5: Meu sonho maior sempre foi jogar futebol, sempre gostei. E até comecei um pouco tarde, porque eu sempre fui gordinho e meu pai não queria que eu fosse goleiro, porque ele dizia que era preguiça. Mas é o que sempre sonhei, é o que eu gosto. É claro que o estudo é o caminho certo, que eu vou depender só de mim pra chegar... O futebol, a base, o caminho da base é bem delicado, depende muito da sorte e, é claro, do trabalho. Mas se você está no lugar certo, no caminho certo e fazendo o seu trabalho bem... De alguma maneira, às vezes a gente acaba sendo atrapalhado e isso pode causar algumas consequências ruins. Você pode não ser aquilo que você imaginava e o estudo vai te proporcionar isso, porque só depende de você.

Alguns problemas foram relatados no decorrer das entrevistas, como a falta de estrutura das escolas, ausência de professores, além daqueles associados com a rotina de treinamento: cansaço físico e psicológico, entre outros. A falta de incentivo ao consumo cultural também foi um problema constatado nas entrevistas. A maioria dos entrevistados disse que, apesar das escolas terem biblioteca, eles pouco a frequentavam.

As declarações dos jogadores acerca da importância da escola revelam um dado perigoso. O baixo consumo cultural em uma fase da vida em que a escola básica deveria ser a principal atividade dos adolescentes torna complexa a relação entre futebol e escola. O mercado do futebol não apresenta uma oportunidade concreta para todos que vislumbram o sonho de ser um jogador famoso, a compatibilização entre treinamento e estudos formais é necessária para que aqueles que forem malsucedidos no futebol (o que de fato ocorrerá com a maioria dos jovens envolvidos nesse processo). O investimento em permanecer na escola é importante para que os malsucedidos não criem um custo posterior quando forem procurar vagas de trabalho no mercado formal. Em outras palavras, é preciso pensar estratégias de compensação para o tempo gasto no futebol de modo que os treinamentos

não impactem de forma negativa na trajetória escolar dos jovens.

A busca pela profissionalização no futebol oferece muitos riscos aos que a desejam. As dificuldades para conciliar as rotinas diárias dos atletas os distanciam da escola básica, apesar de não impedi-los de frequentá-la. Todavia, os atletas entrevistados indicam em suas falas que a escola não é representada como a principal estratégia de vida nesse momento e a dedicação aos estudos não é a principal meta.

No entanto, temos que levar em conta que no caso de uma carreira frustrada no futebol, ainda que esses jovens atletas terminem o ensino médio, dados apontam que a população geral com esse nível de ensino concluído recebe em média R\$ 847,00 mensais (NERI, 2009). Essa perspectiva salarial se insere nos valores recebidos pela maioria dos jogadores profissionais oficialmente inscritos na CBF¹³ atualmente. Isso mostra um distanciamento expressivo em relação às recompensas financeiras concedidas a uma parcela mínima de atletas de futebol¹⁴, cujas cifras superam o valor de 20 salários mínimos.

Conclusão

Este estudo não permite fazer generalizações, mas observamos como os atletas em foco adotam diferentes estratégias voltadas para a conciliação entre suas rotinas nas duas instituições de formação profissional: futebol e escola. As mobilidades entre turnos e estabelecimentos de ensino estiveram presentes nas táticas utilizadas pelos estudantes-atletas com o consentimento de seus responsáveis legais. Percebemos que essas estratégias estão associadas à permanência na escola, e mesmo os atletas de nossa amostra que não estão estudando atualmente atribuem certa importância ao investimento nos bancos escolares. No entanto, foi possível perceber que o foco de nossos entrevistados está fixado na carreira de futebol, e por este motivo a escola é colocada em segundo plano.

Refletimos sobre o mecanismo de flexibilização adotado pelos centros educacionais com a finalidade de satisfazerem às necessidades

¹³ Como foi dito no item "O Futebol" deste artigo, 84% dos jogadores profissionais no Brasil recebem salários de até R\$ 1.000,00.

¹⁴ Parcela de 3% dos jogadores oficialmente credenciados na CBF. Ver item "O Futebol" do presente estudo.

específicas desses jovens atletas. Professores e diretores se tornam parceiros e colaboradores na concessão de benefícios sistemáticos que objetivam a compatibilização entre as rotinas desses alunos. De modo semelhante ao desejo dos atletas, os pais são cientes e concordam com o funcionamento de tais mecanismos. Nossos dados não são suficientes para concluirmos sobre o modo pelo qual essa parceria é realizada entre escola, professores e estudantes-atletas. Assim, uma questão a ser respondida, em um futuro estudo, é: qual o impacto que os mecanismos de flexibilização adotados pelos estabelecimentos de ensino/professores têm sobre a educação institucionalizada desses jovens em formação profissional no futebol?

O presente estudo não é suficiente para responder questões de cunho mais generalizado e deixa lacunas que poderão ser exploradas mais detalhadamente em investigações de maior dimensão metodológica, tanto quantitativa quanto qualitativa.

Referências

BACH, P. C. T. **Escolas de futebol e a construção do estilo nacional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física)—Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BURATTI JUNIOR, R. T. **O nascer de novos talentos**: o processo de seleção de talentos em um clube de futebol no Rio de Janeiro. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)—Departamento de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2006.

CORROCHANO, M. C.; NAKANO, M. Jovens, mundo do trabalho e escola. **Juventude e Escolarização (1980-1998)**, Brasília, v. 7, p. 95-122, 2002.

COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-211, 2006. Disponível

em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000100010&lng=en&nrm=isq. Acesso em 22 abr. 2010.

DAMO, A. **Do dom a profissão**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. 2005. 434 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)—Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAMO, A. **Do dom a profissão**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo e Rothchild, Anpocs, 2007.

GOFFMAN, E. **Asylums**: essays on the social situation of mental patients and other inmates. Nova York: Doubleday, 1961.

HELAL, R. et al. Futebol. In: DACOSTA, L. P. **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 257-259.

MELO, L. B. S. Formação e escolarização de jogadores de futebol do Estado do Rio de Janeiro. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física)—Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2010.

NERI, M. C. O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. In: VELOSO, F. et al (Org.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 25-50.

PAOLI, P. B. **Os estilos de futebol e os processos de seleção e detecção de talentos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física)—Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

RIAL, C. S. Futebolistas brasileiros na Espanha: emigrantes porém.... **Revista de Dialectología y Tradiciones Populares**, Madrid, v. 61, n. 2, p. 163-190, 2006. Disponível em: <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/view/20/20>. Acesso em: 28 abr. 2010.

SCHWARTZMAN, S.; COSSIO, M. B. Juventude, educação e emprego no Brasil. **Cadernos Adenauer - Geração Futuro**, Rio de Janeiro. v. VII, n. 2, p. 51-65. 2007.

SOUZA, C. A. M. **Escola de futebol Nova Safra:** formação de talentos e de homens. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, C. A. M. et al. Dificil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.14, n. 30, p. 85-111, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832008000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 30 abr. 2010.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos?. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil:** construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 3-24.

WACQUANT, L. **Corpo e alma:** notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Agradecemos o apoio pelo financiamento da pesquisa às instituições: CNPq, e FAPERJ.

Endereço:
Hugo Rocha
Rua Amilton Fernandes, 141 Realengo
Rio de Janeiro RJ Brasil
21760-370
Telefone: (21) 7719.4418
E-mail: hrocha.ufrj@gmail.com

Recebido em: 30 de julho de 2010.
Aceito em: 14 de dezembro de 2010.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Creative Commons - Atribuição 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/)

ANEXO V**Artigo científico submetido para avaliação em 2012**

O anexo V se trata de um produto do trabalho piloto de investigação na Escola de Profissionais do Turfe. Este trabalho foi preparado para submissão e enviado para avaliação em um periódico da área de Educação no ano de 2012. Estamos aguardando o parecer dos avaliadores.

ARTIGO ORIGINAL**Esporte e Escola: a profissionalização no turfe e a escolarização básica****Hugo Paula Almeida da Rocha**

Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista de Mestrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Adriana Pontes da Cruz Souza

Escola de Educação Física e Desportos (Graduação) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRJ)

Felipe Rodrigues da Costa

Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Doutorado) da Universidade Gama Filho (UGF)

Antonio Jorge Gonçalves Soares

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista de Produtividade (PQ2) pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Esporte e Escola: a profissionalização no turfe e a escolarização básica

Resumo

O objetivo da pesquisa foi analisar como ocorre a conciliação entre a profissionalização no esporte e a escolarização básica de jovens atletas do turfe. O grupo investigado foi composto por jovens em idade escolar que se dedicam concomitantemente à escola e ao esporte de alto rendimento. Utilizamos uma entrevista estruturada e um guia semiestruturado. Os dados apontaram que os atletas, apesar da alta carga de trabalho físico, permanecem na escola com certas dificuldades. Tal permanência se dá na medida em que as escolas adotam informalmente medidas de flexibilização das normas em relação à frequência, aos horários e aos períodos de avaliação. Esses acordos entre alunos, dirigentes do turfe e responsáveis facilitam a permanência dos atletas na escola, porém, não garantem a dedicação e imersão necessária à incorporação do capital cultural.

Palavras-chave: educação, profissionalização, jovens atletas, turfe.

Sport and School: the turf professionalization and schooling

Abstract

The aim of this research was to analyze how young athletes involved in horse racing combine sports professionalization and schooling. The study group consisted of teenagers engaged concomitantly to school and elite sport. To collect data it was used a semi-structured interview guide. The data indicated that the young athletes, despite the high burden of physical work, stay in school with some difficulties. They also showed that schools informally adopt measures to relax the rules regarding frequency, timetables and evaluation periods. These agreements among students, their parents and jockey managers facilitate the stay of athletes in school, but do not guarantee the dedication and immersion required to incorporate cultural capital.

Keywords: education, professionalization, young athletes, horse racing.

Esporte e Escola: a profissionalização no turfe e a escolarização básica

Introdução

Rodrigo¹ deixou sua cidade de origem, no interior de Sergipe, e chegou ao Rio de Janeiro aos 17 anos, em busca de uma vaga na Escola de Profissionais do Turfe do Jockey Club Brasileiro (JCB). Para isso ele teve que se submeter a um rígido processo seletivo. A seleção de jovens nesta instituição formadora de profissionais para a modalidade esportiva em foco segue critérios rigorosos, a saber: a idade mínima é de 16 anos, o candidato deve pesar até 48 kg e sua altura limite é de 1,57m. Com os pré-requisitos de acesso cumpridos, Rodrigo passou a residir no alojamento do JCB e acordar às 4h30 da manhã para iniciar sua rotina de treinamento. De segunda-feira a sábado, em dias ensolarados ou chuvosos, o aprendiz de jóquei vai a campo para treinar (WERNECK, 2007).

O período de formação de atletas coincide com o momento em que a educação básica exige desse jovem tempo e dedicação. Em geral, o indivíduo que decide apostar na carreira esportiva, acaba renunciando a atividades comuns da vida social dos jovens, devido à rígida disciplina exigida na profissionalização no esporte (EPIPHANIO, 2002; PAOLI, 2007).

O esporte, desde sua criação, teve como argumentos legitimadores de sua expansão o discurso da educação e da disciplina do corpo. Esporte e escola, aqui encarados como duas agências educativas, são instituições sociais por meio das quais os jovens podem formatar diferentes projetos de vida, de profissionalização, em busca da mobilidade social e econômica. Diferentemente dos Estados Unidos, onde o esporte se desenvolveu basicamente através da escola e da universidade, no Brasil o esporte teve no clube privado seu local de desenvolvimento (Alves e Pieranti, 2007). Esse modelo originou distâncias entre essas duas instituições (esporte e escola), de modo que cada uma perseguiu seus próprios objetivos.

A questão aqui é entender como a instituição esportiva tem atuado concomitantemente com a escolarização dos jovens que se dedicam à profissionalização no campo esportivo. As pesquisas sobre educação básica e formação no esporte indicam dificuldades de conciliação entre essas agências. Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar como ocorre a conciliação entre a formação profissional no esporte e a escolarização básica dos jovens atletas do turfe.

¹ Nome fictício.

O texto está organizado da seguinte forma: primeiro, expomos os procedimentos metodológicos da pesquisa em foco; em seguida, apresentamos brevemente dois argumentos presentes nas pesquisas de Metsä-Tokila (2002) e Christensen e Sørensen (2009), que relacionam a conciliação entre esporte e escola; posteriormente, exploramos parte da literatura para mostrar as expectativas em relação à escola e ao mercado de trabalho, a partir da posição social ocupada por jovens brasileiros; seguimos o estudo mostrando a pesquisa realizada sobre o tempo de permanência na escola e sua relação com o rendimento dos alunos nos testes de proficiência (NERI, 2009b); por fim, focamos a discussão no objeto de pesquisa, argumentando com dados sobre a educação no Brasil e apresentando os resultados e as conclusões do estudo.

Metodologia

Participaram desta pesquisa 13 atletas em formação profissional no turfe. Este conjunto de jovens é formado por 11 indivíduos do sexo masculino e dois do feminino, com idades entre 15 e 18 anos. Destacamos que durante o estudo uma das meninas se desvinculou do clube.

Utilizamos para análise somente os dados dos participantes do sexo masculino. As jovens foram excluídas das análises por não residirem nas dependências do Jockey Club Brasileiro – por questões internas da administração. Com isso, elas tinham rotinas diferentes dos meninos, que afetavam as análises sobre deslocamento e permanência no clube, alterando consideravelmente todo o padrão observado.

Os jovens atletas do Jockey Club Brasileiro são divididos em duas categorias: alunos e aprendizes. Os alunos devem participar de um período de adaptação ao cavalo e treinamento entre três e 10 meses, até terem condições técnicas para competir. Os aprendizes são divididos em quatro níveis, de acordo com o número de páreos vencidos. Após o tempo de aperfeiçoamento das habilidades requeridas para ser um aprendiz de jóquei, o aluno passa a ser considerado um aprendiz de quarta categoria; a partir daí, a ascensão nas categorias seguintes acontecerá de acordo com as vitórias conquistadas por esses atletas. Dessa forma, ao conquistar cinco vitórias em até seis meses, o aprendiz de quarta categoria passa a ser considerado aprendiz de terceira categoria. Para ascender da terceira para a segunda, o aprendiz de jóquei deverá vencer 15 páreos em até sete meses. Por fim, o jovem permanecerá por um período de sete meses como aprendiz de segunda categoria até conquistar o título de

aprendiz de primeira categoria. A trajetória até o nível de jóquei profissional requer do aprendiz de primeira categoria a soma de 60 vitórias, considerando-se apenas aquelas conquistadas nas duas últimas categorias como aprendiz no Jockey Club ao qual o atleta está vinculado. Nesse contexto, participaram desta pesquisa três alunos e oito aprendizes.

Instrumento

Utilizamos como instrumento de coleta de dados uma entrevista estruturada, preenchida pelos avaliadores em formulário próprio. O instrumento levanta as seguintes informações sobre os atletas: dados sociodemográficos; trajetória escolar; hábitos culturais e de estudo; percepção sobre a escola e sobre o esporte; mecanismos de flexibilização envolvendo escola, atleta e família; aspirações no campo esportivo e no educacional; e tempos demandados para o esporte, para a escola e para o lazer.

Realizamos também uma série de entrevistas com guia semiestruturado, das quais retiramos depoimentos dos atletas para corroborar argumentos levantados no decorrer do estudo. Essas entrevistas foram transcritas e analisadas de acordo com as categorias exploradas pela pesquisa em tela, comparando e cruzando seus objetivos.

Procedimento de coleta de dados

As entrevistas foram feitas por três pesquisadores treinados para o preenchimento dos formulários. Realizamos as entrevistas sempre após o treinamento dos entrevistados nas dependências do Jockey Club Brasileiro, localizado no bairro da Gávea, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Utilizamos o termo de consentimento livre e esclarecido e asseguramos aos atletas que suas identidades não seriam expostas em futuras publicações e apresentações públicas do trabalho.

Análise estatística

Para a análise descritiva dos dados, adotamos a frequência, a média e o desvio padrão. Utilizamos para esta análise o programa SPSS para Windows (versão 15.0).

Profissionalização no esporte e formação escolar

O tema deste trabalho é pouco explorado pelas pesquisas em educação e educação física no Brasil. Por essa razão, buscamos inspiração na literatura internacional para tentar

entender como acontece a relação entre a profissionalização no esporte de alto rendimento e a formação escolar dos jovens envolvidos neste processo. Esta seção, portanto, visa apresentar um breve panorama dos estudos sobre esta temática no cenário internacional e sua comparação com o cenário nacional.

Metsä-Tokila (2002) realizou um estudo de revisão sobre como o esporte de alto nível competitivo se tornou parte dos sistemas educacionais da extinta União Soviética, da Suécia e da Finlândia. Segundo o estudo, há mais de 30 anos as autoridades políticas, educacionais e esportivas discutiram, articularam e experimentaram diferentes possibilidades de conciliação entre a educação acadêmica e o treinamento de alto nível. Tais programas ou políticas, para além do valor intrínseco que o esporte possui no mundo contemporâneo, basearam-se: a) na dificuldade de gestão do tempo para a realização das atividades esportivas em concomitância com as demandas escolares (tarefas acadêmicas e dedicação aos estudos) e b) na necessidade de fornecer educação e capacitação para os jovens atletas se integrarem ao mercado de trabalho após o término de suas carreiras esportivas (tanto os jovens, de modo geral, quanto os atletas têm mais chances de obter um posto de trabalho quanto maior for sua qualificação educacional). Destaque-se que o estudo do autor indica que os atletas têm poucas oportunidades de reconversão de suas experiências esportivas em futuras ocupações vinculadas ao mercado do esporte de espetáculo ou educacional. Poucos ex-atletas são aproveitados como treinadores, comentaristas e gestores esportivos. Esse fato reforça a ideia de que a formação esportiva e a acadêmica devem ser conciliadas, no sentido de fornecer possibilidades de inserção dos ex-atletas em postos de trabalho que não dependam de sua experiência no esporte. Metsä-Tokila (2002) sugeriu que o sucesso na combinação da carreira esportiva com os estudos acadêmicos depende da reorganização das instituições esportivas e da escola com relação aos calendários de exames para atletas e aos horários da escola e de treinamento esportivo.

Na Dinamarca, Christensen e Sørensen (2009) trataram as tensões existentes nos campos esportivo e educacional considerando o contexto econômico que envolve o esporte. Partiram de entrevistas com 25 atletas de futebol, com idades entre 15 e 19 anos, que estavam envolvidos em programas oficiais de treinamento. Os autores perceberam que na Dinamarca a Team Danmark é o programa nacional responsável pelo desenvolvimento do esporte de elite, tendo como lema “*Denmark, the best place in the world to be an athlete*”. A Team Danmark garante um regime de aulas especial para os atletas de elite, com menos horas/aula por

semana para que possam dedicar mais tempo às sessões de treinamento. Assim, os três anos de ensino secundário podem ser feitos em quatro. No entanto, esse programa não é generalizado, só estando disponível em poucas cidades, de modo que nem todos os atletas são contemplados.

Apesar da preocupação da Team Danmark em estabelecer conexões e mediações entre a instituição esportiva e a escola, Christensen e Sørensen (2009) indicaram que cada coordenador do programa, presente nas escolas, não conseguiu nada muito além dos abonos das faltas desses estudantes especiais.

No Brasil, o debate sobre a conciliação entre a escola e a formação de atletas de alto rendimento teve pouco peso na agenda das federações esportivas, das políticas governamentais e dos sistemas de ensino. O que temos são iniciativas isoladas de clubes ou instituições formadoras que estabelecem convênios com escolas privadas ou possuem escolas com regime especial para seus atletas. Essas experiências são raras e, em termos de desempenho escolar dos atletas, precisam ter sua eficácia avaliada.

Diante deste cenário, as questões gerais de um projeto maior que colocamos são: como os atletas brasileiros conciliam a formação esportiva com a escola? Como as escolas no Brasil operam e tratam os alunos atletas de alto rendimento esportivo?

Mercado de trabalho e educação: oportunidades educacionais para jovens brasileiros

A educação institucionalizada, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, pressupõe que “a educação, dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8). Pensando na educação como meio de qualificação para o trabalho, o estudo de Neri (2009a) confirmou a velha tese de que quanto maior for a escolaridade do indivíduo, maior será sua possibilidade de ocupar um cargo valorizado no mercado de trabalho e maior será sua perspectiva de renda salarial. Por outro lado, podemos questionar se as oportunidades educacionais são iguais para todos os ingressantes no sistema educacional brasileiro.

Ribeiro (2009), no primeiro capítulo do livro *Desigualdade de oportunidades no Brasil*, mostrou que o sistema educacional brasileiro vem perpetuando há várias gerações a desigualdade de oportunidades educacionais entre os filhos das diferentes classes sociais. Salvaguardando os contextos específicos para cada coorte geracional, o autor inferiu que a

taxa de transição nas séries iniciais aumentou linearmente entre os indivíduos nascidos² em 1932-1939 e aqueles de 1979-1984. Por outro lado, a taxa de transição³ para o ensino superior declinou entre aqueles que nasceram em 1940-1947 e em 1979-1984. O autor argumentou que, ao contrário do que os dados apresentam,

A educação secundária e terciária se expandiu significativamente ao longo do tempo, impelida que foi pela expansão dos níveis mais baixos no sistema. O padrão de taxas de transição constantes para T4 indica que, tendo completado a educação primária em números maiores do que anteriormente, os estudantes enfrentam dificuldades crescentes para conseguir completar a educação secundária. O padrão de taxas para T5 também não significa que menos estudantes estejam entrando na universidade; antes, indica que um número crescente daqueles que completam o secundário [...] enfrenta dificuldades também crescentes para entrar na universidade (idem, p. 44).

Em outras palavras, Ribeiro (2009) fez emergir o conceito de gargalo na educação. Pensemos no sistema educacional brasileiro como grande reservatório separado por níveis, com mais vagas nos primeiros níveis que nos subsequentes. No modelo brasileiro atual o volume de vagas disponibilizadas no ensino médio não acompanhou a universalização de acesso ao ensino fundamental. Significa dizer que os jovens têm acesso ao ensino fundamental, mas não têm as mesmas possibilidades de ingresso no ensino médio. A dificuldade em encontrar vagas no ensino médio é um dos motivos que levam um número considerável de indivíduos a abandonar a escola. De acordo com Neri (2009a), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2006 apresentou 17,8% de evasão escolar entre os jovens de 15 a 17 anos (faixa etária compatível para o ensino médio, no caso da transição regular dos alunos). Dentre os motivos alegados para justificar a deserção, um dos destaques é a dificuldade de acesso à escola, o qual responde por um percentual de 10,9 pontos. Todavia, o autor evidenciou que as explicações para a evasão escolar se concentram na falta de demanda por educação: 67,4%⁴.

Além da insuficiência de vagas no ensino médio para contemplar todos os alunos vindos do ensino fundamental, Ribeiro (2009) mostrou que essa relação candidato/vaga pode ser agravada, uma vez que a disputa para o acesso ao ensino médio é desigual entre os

² O autor explicou que o primeiro ano explicitado no período é o ano de nascimento e o segundo se refere ao ano em que o indivíduo ingressou em uma instituição de ensino.

³ A partir da análise estatística das taxas de transição nos recortes geracionais, Ribeiro (2009) pôde inferir as possibilidades de progressão dos indivíduos dentro do sistema. As categorias que formaram as taxas de transição foram orientadas a partir da possibilidade de completar um nível de ensino tendo sucesso no nível anterior.

⁴ Esse percentual é resultado da soma de dois valores de categorias relacionadas à falta de demanda por educação, a saber: 40,3% dos evadidos da escola justificam-na pela falta de interesse intrínseco no modelo escolar; e 27,1% explicam que deixaram de estudar pela necessidade de trabalhar e gerar renda (NERI, 2009a).

candidatos. Analisando os dados a partir das variáveis “escolaridade da mãe” e “status ocupacional do pai”, o autor verificou a seguinte configuração: os indivíduos cujas mães têm maior escolaridade e cujos pais ocupam posições de alto prestígio no mercado de trabalho têm maior possibilidade de conseguir a transição para os níveis de escolarização mais elevados.

As variáveis isoladas e analisadas pelo autor são indicadores de nível socioeconômico. Voltemos, então, ao exemplo do sistema educacional brasileiro como um reservatório. Pensando no caso brasileiro, temos no ensino fundamental um grande tonel que abrange quase a totalidade dos jovens em idade escolar (compatível com o nível); no ensino médio, a quantidade de vagas não é ajustada ao nível anterior. Considerando-se a diversidade socioeconômica presente na sociedade brasileira, podemos dizer que indivíduos cujos pais têm maior escolaridade e ocupam profissões de alto prestígio terão maior densidade social do que os sujeitos que não gozam de tais privilégios, posicionando-se, assim, mais próximos do gargalo de transição entre um nível e outro. Seguindo essa sequência lógica, podemos dizer que o sistema educacional brasileiro contribui para a manutenção da desigualdade de oportunidades, uma vez que indivíduos com maior nível socioeconômico acabam tendo mais acesso às vagas do ensino médio e, posteriormente, do ensino superior.

Ainda que se sugira a expansão uniforme das vagas nos vários níveis do sistema educacional brasileiro, Schwartzman (2011) argumentou que o viés acadêmico presente na educação nacional tenderia a deslocar o gargalo para os níveis seguintes, seja para a graduação, pós-graduação ou mercado de trabalho. Nas palavras do autor,

A insistência brasileira em manter um ensino médio com tanta ambição, disfuncionalidade e ineficiência como o atual não se deve somente a uma questão de custos, mas faz parte da visão mais geral, que permeia todas as políticas sociais do país, de que todos devem ter acesso a todos os direitos e benefícios (no caso, os da formação acadêmica e seu desdobramento em cursos universitários futuros), mesmo que na prática isso signifique a exclusão e a frustração da maioria das pessoas (idem, p. 260).

Schwartzman (2011) acredita que um sistema educacional diversificado pode proporcionar à maioria das pessoas possibilidades mais reais de galgar um cargo no mercado de trabalho com melhores remunerações. Sabemos que não podemos justificar a evasão escolar somente pela falta de oferta educacional. No entanto, podemos supor que a estrutura do sistema educacional brasileiro, com maior oferta de vagas no ensino fundamental não ajustada ao ensino médio, assim como seu viés acadêmico, acirrará a disputa por vagas nos níveis seguintes, com desvantagens para os filhos das classes populares.

Tempo de Permanência na Escola: uma análise da pesquisa de Marcelo Neri

A presente seção visa apresentar o conceito elementar de tempo a partir da pesquisa organizada por Marcelo Neri, intitulada “Tempo de Permanência na Escola”. Tal pesquisa foi publicada pela Fundação Getúlio Vargas no ano de 2009. O autor justificou que “a extensão da jornada escolar é uma das poucas variáveis sob o controle dos gestores da política escolar com impacto significativo sobre o desempenho dos alunos” (NERI, 2009b, p. 16).

Indicadores: Índice de Permanência na Escola

Neri (2009b) construiu o Índice de Permanência na Escola (IPE) baseando-se nos seguintes indicadores: a) Índice de Matrícula Escolar (IM); b) Índice de Presença Escolar (IP); e c) Índice de Jornada Escolar (IJ). O autor explicou que esses indicadores foram estabelecidos a partir da análise direta dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006.

O Índice de Matrícula Escolar (IM) representa o inverso da taxa de evasão escolar e foi captado a partir da seguinte pergunta da PNAD 2006: “frequenta escola ou creche?” (NERI, 2009b, p. 19).

Neri (2009b) disse que o Índice de Presença Escolar mede a proporção de dias frequentados pelos alunos regularmente matriculados em uma escola. Sua interpretação foi realizada de acordo com duas perguntas presentes na PNAD: a) “no período de 2 de agosto a 30 de setembro de 2006, deixou de comparecer pelo menos 1 dia à escola ou creche?”; e b) “quantos dias deixou de comparecer à escola ou creche no período de 2 de agosto a 30 de setembro de 2006?” (p. 20).

De acordo com Neri (*idem*),

O Índice de Jornada Escolar (IJ) nos fornece a extensão das horas diárias dedicadas às aulas vis-à-vis a uma jornada de referência considerada mínima ideal. Esta é uma variável de oferta decidida pelos gestores educacionais. A **Jornada de Referência (JR)** aqui considerada é de cinco horas diárias.

A questão de referência para o Índice de Jornada Escolar (IJ) na PNAD 2006 era: “quantas horas por dia permanece normalmente na escola ou creche?” (*idem*).

Neste sentido, o Índice de Permanência na Escola (IPE) foi calculado pela multiplicação do Índice de Matrícula Escolar (IM), Índice de Presença Escolar (IP) e Índice de Jornada Escolar (IJ). Em síntese, podemos expressá-lo da seguinte forma⁵:

$$\text{IPE} = \text{IM} \cdot \text{IP} \cdot \text{IJ}$$

Ou podemos dizer que o Tempo de Permanência na Escola (TPE) é dito pela equação:

$$\text{TPE} = \text{IPE} \cdot \text{JR}$$

Onde JR é o valor da Jornada de Referência.

Podemos ainda calcular o Tempo de Permanência na Escola pela jornada de estudos na escola declarada pelos próprios alunos. Assim, podemos indicar o TPE no seguinte modelo:

$$\text{TPE} = \text{IM} \cdot \text{IP} \cdot \text{Jornada}^6$$

Desta forma, pode-se inferir a diferença entre o Tempo de Permanência na Escola baseado em uma jornada escolar de referência e o tempo dedicado aos bancos escolares segundo a jornada declarada pelos alunos.

Tempo de Permanência na Escola⁷: atributos socioeconômicos

Embora o trabalho de Neri (2009b) faça uma série de aplicações de seu método de análise e estabeleça vários níveis de discussão, centralizamos nossa discussão nos resultados relacionados ao perfil socioeconômico dos pesquisados e na relação entre o Tempo de Permanência na Escola e o rendimento dos alunos.

Neri (2009b) mostrou que o Tempo de Permanência na Escola entre as mulheres é ligeiramente superior ao dos homens (3 horas, 52 minutos e 48 segundos contra 3 horas, 50 minutos e 24 segundos)⁸. No entanto, esta relação se inverte consideravelmente quando entra em cena a variável “mulheres com filhos”. As mães permanecem na escola por apenas 52 minutos e 48 segundos.

⁵ As equações aqui descritas foram retiradas integralmente da pesquisa “Tempo de Permanência na Escola”, organizada por Neri (2009b).

⁶ Neste caso, a variável Jornada é constituída pelo valor declarado pelo aluno. Assim, diferencia-se do Índice de Jornada (IJ), utilizado pelo autor Marcelo Neri, o qual representa a proporção da jornada escolar declarada pelo aluno em relação à jornada de referência.

⁷ Os dados apresentados pela pesquisa Tempo de Permanência na Escola correspondem a uma média diária.

⁸ As horas descritas no texto são resultado da conversão dos dados de Neri (2009b). Esses indicadores foram descritos originalmente no sistema decimal e aqui transformados para o sistema sexagesimal.

No que diz respeito à variável cor de pele, Neri (2009b) destacou que os grupos com maior e menor Tempo de Permanência na Escola⁹ representam uma parcela pequena da sociedade. Por esta razão, ele concentrou sua análise nos negros, pardos e brancos. Dessa forma, verificou-se que os brancos têm maior Tempo de Permanência na Escola em relação aos negros e pardos. Os números estão presentes na tabela abaixo:

Tabela 1

Tempo de Permanência na Escola (TPE)						
Percentual (%)	População (contagem)	Tempo de Permanência na Escola	Cor ou Raça			
			Índice de Permanência na Escola	Índice de Matrícula	Índice de Presença	Índice de Jornada
Indígena	119.235	3,4435	0,6887	0,8346	0,9403	0,8777
Branca	21.433.467	3,9764	0,7953	0,9143	0,9534	0,9124
Amarela	153.989	4,2460	0,8492	0,9446	0,9614	0,9340
Preta	2.881.959	3,8388	0,7678	0,8914	0,9526	0,9042
Parda	23.151.819	3,7474	0,7495	0,8887	0,9526	0,8852

Fonte: Adaptado de CPS/FGV a partir dos microdados do Suplemento PNAD/IBGE, in Neri (2009b)

O Tempo de Permanência na Escola cresce de maneira linear quando analisada a renda familiar dos pesquisados. Para os 20% mais ricos¹⁰, o Tempo de Permanência na Escola é de 4 horas, 21 minutos e 36 segundos. Para a parcela da população abaixo da linha de pobreza, este tempo é de 3 horas, 34 minutos e 12 segundos. Observe a tabela abaixo:

⁹ Amarelos e indígenas possuem, respectivamente, o maior e o menor Tempo de Permanência na Escola. Os valores aproximados são: 4 horas e 15 minutos (amarelos) e 3 horas e 26 minutos (indígenas).

¹⁰ Note-se que à medida que os numerais ordinais aumentam, também aumenta a renda familiar per capita. Entretanto, o grupo dos “miseráveis” aparece no final da tabela.

Tabela 2

Tempo de Permanência na Escola (TPE)						
Quintil da Renda Familiar per Capita						
Percentual (%)	População (contagem)	Tempo de Permanência na Escola	Índice de Permanência na Escola	Índice de Matrícula	Índice de Presença	Índice de Jornada
1º	11.664.422	3,5549	0,7110	0,8601	0,9504	0,8696
2º	10.824.186	3,7170	0,7434	0,8797	0,9509	0,8890
3º	10.583.114	3,8697	0,7739	0,9018	0,9525	0,9011
4º	8.283.484	4,0606	0,8121	0,9308	0,9547	0,9140
5º	6.386.365	4,3579	0,8716	0,9673	0,9589	0,9394
Pobreza – CPS						
Miseráveis	14.213.545	3,5667	0,7133	0,8610	0,9507	0,8713

Fonte: Adaptado de CPS/FGV a partir dos microdados do Suplemento PNAD/IBGE, in Neri (2009b).

Considerando os dados supracitados, questionamos: em qual aspecto o Tempo de Permanência na Escola tem correlação com o rendimento escolar dos alunos? Respondendo à pergunta, Neri (2009b) comparou o Tempo de Permanência na Escola com os resultados dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os resultados encontrados indicaram uma relação direta entre o tempo de permanência na escola e as notas dos alunos nos testes em foco.

Neri (2009b) apontou, ainda, que o indicador que exerce maior influência na proficiência dos alunos nesses testes é o Índice de Jornada Escolar. Porém, a Jornada Escolar possui um ponto de saturação. O aumento excessivo do número de horas na escola pode produzir uma curva descendente – a partir do ponto de saturação – no gráfico das notas dos alunos nos exames nacionais que servem como parâmetros de comparação.

Por fim, destacamos que o Tempo de Permanência na Escola não é o único fator que determina o sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Porém, como visto nesta apresentação, o tempo diário dedicado aos estudos pode ser somado ao conjunto de variáveis explicativas para a trajetória escolar do alunado.

Resultados e discussão

No primeiro contato com o campo de estudo, levantamos que a Escola de Profissionais do Turfe do Jockey Club Brasileiro (Rio de Janeiro) possui um critério rigoroso para a seleção dos candidatos a aprendizes de jóquei. Seis dias por semana, os atletas acordam por volta das

5 horas da manhã, fazem sua higiene pessoal, arrumam as camas e partem para as raías, por vezes, antes mesmo do café da manhã para as atividades com os cavalos, iniciadas às 6 horas. Ao término do treinamento, o cotidiano dos aprendizes é preenchido por outras atividades: os jovens fazem a limpeza da cocheira e do alojamento. Cada um dos aprendizes é responsável por cuidar de um dos cavalos da escola de jóqueis.

Rotina de treinamento e da escola

A tabela 3 mostra que os jovens em questão têm uma jornada escolar diária de 3 horas, 48 minutos e 38 segundos, contra 4 horas, 7 minutos e 27 segundos diários de treinamento. Nesse tempo de treino não está incluído o tempo dedicado às tarefas de manutenção e limpeza do estábulo e do alojamento. Além disso, não consideramos o tempo que os jovens dedicam aos treinamentos físicos, administrados individualmente, assim como o período de competição para os que já são aprendizes. Tais variáveis ampliariam, consideravelmente, o tempo de trabalho dos jovens aprendizes de jóquei.

Tabela 3

	Tempo treino	Deslocamento treino	Tempo escola	Deslocamento escola
Média	04:07:27	00:10:45	03:48:38	00:24:36
Desvio padrão	00:29:03	00:11:50	00:20:44	00:22:45

Tempo diário gasto nos treinamentos, na escola e nos deslocamentos para a escola e para o treino.

Percebe-se que o tempo dedicado à escola é inferior ao da carreira esportiva. Para além do tempo de investimento, podemos inferir que no discurso desses jovens a profissionalização esportiva aparece como uma prioridade em suas vidas. Observemos os relatos abaixo:

Entrevistador: Você acha a escola importante?

Atleta 4: É importante, mas tenho preguiça...

Entrevistador: Você gosta de estudar?

Atleta 11: Não.

Entrevistador: Por quê?

Atleta 11: Ah, é chato.

Entrevistador: E para o futuro, qual sua expectativa?

Atleta 6: Ah, ganhar muita corrida, fio.

Entrevistador: Qual é sua expectativa em relação ao esporte?

Atleta 9: Expectativa é só ganhar.

Para os jovens atletas que já estão em categorias que permitem a disputa de páreos, a diferença entre o tempo dedicado à escola e ao esporte pode ser considerada mais expressiva se calcularmos o Tempo de Permanência na Escola, de acordo com Neri (2009b)¹¹. Tomamos por base que todos os atletas estão regularmente matriculados (Índice de Matrícula igual a 1) e que seu Índice de Jornada Escolar é igual a 0,7621¹². Segundo declarações dos atletas, as competições os levam a perder dois dias de aula por semana. Assim, temos como Índice de Presença um valor igual a 0,6. Desta forma, o Índice de Permanência na Escola é igual a 0,45726. Retomando a equação de Neri (2009b), o Tempo de Permanência na Escola dos jovens atletas habilitados a competir será igual a 2 horas, 17 minutos e 11 segundos. Isso indica uma diferença de aproximadamente 1 hora e 30 minutos em relação à média da jornada escolar dos atletas. No mesmo sentido, comparado à média do Tempo de Permanência na Escola dos alunos regulares no Rio de Janeiro¹³ (4 horas e 5 minutos), o indicador aponta uma perda de quase 2 horas de ensino formal (idem).

Segundo Neri (2009b), pouco tempo de dedicação aos bancos escolares pode significar baixo rendimento nas provas de proficiência. Além disso, o baixo investimento nos estudos pode fazer com que esses atletas tenham dificuldade em conseguir cargos bem valorizados no mercado de trabalho fora do esporte, no caso de a carreira esportiva ser malsucedida (CHRISTENSEN; SØRENSEN, 2009; METSÄ-TOKILA, 2002; SOUZA et al., 2008).

Percebam que o cálculo acima revela que o Índice de Presença Escolar dos atletas em questão atinge apenas 60% do volume de aulas semanais. Tal índice vai de encontro ao que é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). De acordo com o art. 24º da LDB, a carga horária mínima exigida é de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos, e “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” (BRASIL, 1996, p. 10). Esse fato sugere a existência de mecanismos que

¹¹ Ver seção “Tempo de Permanência na Escola: uma análise da pesquisa de Marcelo Neri” do presente estudo.

¹² Assim como Neri (2009b), adotamos como Jornada de Referência um período de 5 horas diárias. Sendo assim, verificamos que a jornada escolar dos jovens atletas representa, aproximadamente, 76% da Jornada de Referência.

¹³ Ver Neri (2009b).

flexibilizam as normas regulares da escola e tendem a facilitar a permanência e a progressão desses alunos pelas séries/anos escolares.

O mecanismo de flexibilização, aqui presente, é estabelecido por meio de acordos tácitos entre diretores/professores, atletas, dirigentes e responsáveis legais pela tutela dos adolescentes. As falas dos atletas exemplificam algumas dessas estratégias. Cinco jovens asseguraram que as escolas abonam suas faltas. Além disso, nove atletas¹⁴ afirmaram que se precisarem faltar em dias de avaliação, ela será remarcada.

Essa flexibilização é uma forma de manter os jovens atletas na escola. Embora os atores envolvidos na profissionalização destes jovens se esforcem para que eles permaneçam na escola, é notório que o esporte exige tempo e dedicação integral. Dessa forma, os jovens acabam colocando o ensino regular em segundo plano, priorizando a carreira esportiva. Diante desse quadro, como explicamos tamanho investimento de atletas, dirigentes e familiares em uma carreira que proporciona poucas oportunidades concretas de sucesso?

Mercado esportivo versus escolaridade dos atletas

O mercado esportivo oferece a esses jovens aprendizes uma premiação financeira atraente nessa fase da vida. O Jockey Club Brasileiro (JCB) destina aos seus jovens atletas 10% do prêmio de cada competição vencida. Por exemplo, em um páreo cujo prêmio é de R\$ 4.000,00, o jovem aprendiz recebe R\$ 400,00 em caso de vitória. Destacamos que um jovem aprendiz pode correr mais de 10 páreos por semana, podendo receber uma quantia relativamente alta para sua idade e origem social. Os ganhos são distribuídos em duas contas bancárias do tipo poupança: uma a que o jovem tem acesso para seus gastos pessoais e outra na qual é guardada a maior parte do dinheiro recebido por vitória. A esta última conta o jovem atleta só terá acesso quando for considerado um jóquei profissional. A única exceção para o uso do dinheiro da conta intocável é quando o jovem requisita uma determinada quantia para comprar um bem, julgado como necessário (computador ou outro bem importante para sua formação ou para a família). Observemos a declaração do administrador do JCB: “Outro dia, um deles pediu para comprar uma geladeira, porque a família não tinha. Aí a gente libera” (WERNECK, 2007). De fato, o turfe pode se tornar o principal objetivo para esses jovens em virtude da possibilidade de ganhos financeiros imediatos.

¹⁴ O somatório dos jovens que afirmam ter abono de falta com aqueles que dizem ter suas avaliações remarcadas supera o número total da amostra, porque existem alunos atletas que se encaixam na interseção entre as duas respostas.

Os atletas do JCB são obrigados a se matricular na escola, mas a maioria se encontra em situação de atraso escolar. A tabela 4 mostra a relação entre a idade dos atletas e a série/ano que eles frequentam:

Tabela 4

Série/ ano	5º série/ 6º ano	6º série/ 7º ano	7º série/ 8º ano	8º série/ 9º ano	1º ano E.M	2º ano E.M	3º ano E.M
Frequência	1	2	1	1	3	1	2
Média/idade	17	17	16	17	17,3	17	17

Idade dos atletas em relação à série/ano em que estudam

Dos 11 atletas analisados, consideramos que apenas três estão em série compatível com a idade, a saber: um atleta no 2º ano do ensino médio e dois no 3º ano do ensino médio. Os demais se encontram com até quatro anos de defasagem na relação idade/ano escolar. Tomemos como exemplo o relato do atleta 6, que parou de estudar quando tinha 12 anos e só voltou a se matricular em uma escola porque esta foi uma obrigação imposta pelo JCB, como revela em sua entrevista:

Entrevistador: Você parou de estudar em que série?

Atleta 6: 6º ano...

Entrevistador: Faz quanto tempo que você está parado?

Atleta 6: Ah, desde os 12, só que aqui eu voltei a estudar, mas não fui, comecei e não terminei.

Entrevistador: Semana passada você foi?

Atleta 6: Não, já faz dois meses que eu não vou.

Veloso (2009) mostrou que, de acordo com os dados da PNAD 2006, o contingente de jovens com idades entre 15 e 17 anos que frequentam a escola aumentou significativamente. Entre 1995 e 2002, o percentual dos jovens brasileiros nesta faixa etária atendidos pela escola saltou de 64% para 79%. Desde então, este percentual se mantém constante em 80% (idem). No entanto, o aumento expressivo do número de estudantes indica somente que há maior possibilidade de acesso à escola. Esse acréscimo não se traduz em melhoria na qualidade do ensino oferecido. Veloso (2009) argumentou que cerca de 40% desses jovens não estão na série compatível com sua idade, e sequer estariam no ensino médio. Isso indicaria um elevado número de repetências. Essa afirmativa confirma que os jovens entrevistados se encaixam nos indicadores percebidos em pesquisas nacionais.

Entretanto, as justificativas apresentadas pelos jovens aprendizes de jôquei para a defasagem escolar vão além da repetência. Dos jovens que entrevistamos, cinco responderam que já haviam interrompido os estudos, sendo que quatro deles deram como resposta um mesmo motivo: a carreira esportiva. Entendemos que a declaração de interrupção do estudo motivada pela carreira no esporte pode ter sido um tipo de acordo tácito no contexto da entrevista. Mas não podemos descartar essa hipótese, embora os dados socioeconômicos e de origem familiar possam explicar melhor a trajetória escolar dos atletas em questão.

Em mais um momento da pesquisa, verificamos que os jovens atletas atribuem maior importância à carreira no esporte do que à escola. Podemos sugerir que os ganhos imediatos proporcionados pela profissionalização precoce sejam o grande atrativo para jovens oriundos dos estratos mais inferiores da pirâmide social. Costa e Koslinski (2006), em estudo das percepções sobre a aposta na carreira, realizado com estudantes de escolas públicas de alto e baixo prestígio do Rio de Janeiro, observaram que os alunos das escolas de baixo prestígio tendem a criar expectativas de seguir uma carreira que independe da formação acadêmica. Nesse estudo, a profissionalização no esporte apareceu como a opção com maior percentual para esses estudantes.

Em contrapartida, outras pesquisas sugerem que quanto maior o tempo de progressão nos estudos, maiores as possibilidades de ocupação e rentabilidade futuramente. Neri (2009a) mostrou que indivíduos com níveis de pós-graduação alcançam 86,3% de taxa de ocupação. Por outro lado, entre aqueles que têm até um ano de escolaridade, 59,8% ocupam algum cargo no mercado de trabalho. A relação também é positiva quando são comparados os níveis de escolarização e os salários: o autor indicou que o rendimento dos trabalhadores que concluíram níveis de pós-graduação é 544,44% maior do que o salário daqueles que completaram até um ano de estudo.

Neri (2009a) sugeriu, ainda, que a falta de interesse pela escola pode ser justificada pelo desconhecimento dos benefícios futuros que o investimento nos estudos pode proporcionar. Segundo ele, provavelmente, “os jovens ignoram a importância da educação por desconhecerem tais variáveis objetivas, (...) outra possível razão é que os maiores retornos estão longe no horizonte de tempo” dos jovens (p. 36). Observamos que os aprendizes de jôquei, mesmo conscientes da importância da educação, acabam por tornar a profissionalização no esporte o principal projeto de suas vidas.

Outro fator determinante: a família

Soares (2005) afirmou que a questão familiar tem uma grande influência no desempenho dos alunos na escola. A família os impulsiona seja pela transmissão de capital cultural, pelo incentivo a hábitos como estudar e fazer deveres de casa, e ainda pelo estímulo à continuidade nos estudos e pelas expectativas educacionais. As tabelas 7 e 8 mostram o grau de escolaridade dos pais dos atletas em tela:

Tabela 5

Escolaridade Pai	4ª série	5ª série	8ª série	3º ano E.M.	Ensino Superior Incompleto	Não Sabe
Frequência	1	3	4	1	1	1
Última série concluída pelo pai do atleta						

Tabela 6

Escolaridade Mãe	4ª série	5ª série	6ª série	8ª série	1º ano E.M.	3º ano E.M.	Ensino Superior Completo
Frequência	1	2	1	1	2	3	1
Última série concluída pela mãe do atleta							

Em relação à escolarização dos pais, observamos que a maioria dos pais se concentra na 5ª e 8ª séries, atualmente o 6º e 9º anos, respectivamente. Um jovem relatou que não sabia em que série seu pai deixou a escola. Isso sugere que este tema pode não ter importância no convívio familiar, ou que o pai possui baixa escolaridade, ou que ambos não mantêm muito contato. Em relação às mães, os resultados mostram uma maior concentração no 3º ano do ensino médio. A literatura pertinente ao tema sugere que a baixa escolaridade dos pais e a origem social desses atletas definiriam, em termos de probabilidade, sua trajetória escolar e a permanência no estrato social de origem (BOURDIEU, 1998; SCHWARTZMAN, 2004; 2006).

Nogueira e Nogueira (2002) destacaram que, para as famílias das classes populares, a aposta em uma carreira que depende da progressão na escola seria um investimento em longo prazo e com poucas oportunidades de sucesso. Sendo assim, o investimento nos estudos somente se justificaria se os resultados escolares desses jovens fossem extremamente positivos nos primeiros anos de escola. Portanto, “essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional” (idem, p. 24). Nogueira e Nogueira (2002) destacaram ainda que se houvesse

maior compreensão sobre as estruturas inerentes à escola – no que concerne ao prestígio social, qualidade acadêmica e retorno financeiro –, isso provavelmente colaboraria para redefinir a trajetória de seus filhos.

No caso da profissionalização no esporte, podemos considerar que a prioridade dada ao esporte como projeto para esses jovens se deve à conjunção de fatores que afasta as camadas populares da escola. Da mesma forma, Rial (2006) e Souza et al. (2008) apontaram que o ingresso e permanência na carreira esportiva é um projeto que depende do apoio familiar e da dedicação incondicional que o esporte exige.

Em outra direção, vimos que o sistema educacional brasileiro vem contribuindo para perpetuar as desigualdades de oportunidades (RIBEIRO, 2009). Ainda que não esteja explícito para aqueles que estão imersos no sistema, grupos de jovens com características familiares semelhantes às dos atletas em foco têm menor probabilidade de acesso a maior qualificação educacional. Retomando a explicação sobre o sistema educacional como reservatório e o conceito de densidade social (baseado na escolaridade e no *status* ocupacional dos pais), teríamos os jovens jôqueis bem distantes do gargalo de transição para os níveis subsequentes à educação básica. Por essa razão, podemos entender que a trajetória a ser percorrida por eles dentro do sistema educacional brasileiro é mais longa e sinuosa, fazendo com que suas expectativas de sucesso pelas vias escolares sejam baixas. Assim, pensamos que esses jovens atletas largam em desvantagem na disputa por cargos bem valorizados no mercado de trabalho que dependem da formação escolar.

Conclusão

A pesquisa revelou que há uma difícil conciliação entre a formação profissional no esporte de alto rendimento e a escolarização dos atletas do turfe. O investimento na escola básica é uma questão secundária, confirmando a hipótese de que o tempo dedicado à rotina de treinamento pode concorrer com o investimento de tempo nos estudos exigidos para uma boa formação na escola básica. Paradoxalmente, para a seleção e manutenção dos atletas no clube exige-se que permaneçam matriculados no ensino básico, ainda que a frequência e a dedicação à escola sejam precárias. Todavia, observamos que a origem social desses jovens pode explicar melhor o pouco investimento escolar em comparação com o esporte. O que agrava a conciliação entre escolarização e esporte, no caso específico desses atletas, é a baixa quantidade de tempo de permanência na escola em função das competições semanais (as

segundas e sextas-feiras), que os obrigam a faltar à escola. As pesquisas em educação sugerem que o pouco tempo de permanência e a baixa dedicação aos bancos escolares prejudicam o rendimento dos alunos nos testes nacionais de proficiência. No caso de insucesso na carreira esportiva, o jovem atleta teria limitadas as possibilidades concretas de ocupação de um cargo profissional no mercado de trabalho formal, ou seja, fora do mercado esportivo.

Nossos dados sugerem ainda que a rotina de treinamento e as competições remuneradas tornam a escola secundária em suas vidas. Somado a isso, o índice de repetência entre eles é elevado, gerando uma defasagem na relação idade ideal/ano escolar. Além disso, a maior dedicação aos treinamentos e competições, ou seja, aos compromissos exigidos pelo esporte, os levam a adotar – em acordo com a escola, dirigentes e família – medidas que visam flexibilizar as normas regulares da escola. Embora tenhamos exibido alguns dos mecanismos de flexibilização, apontamos apenas sugestões de como tais mecanismos podem exercer impacto negativo na escolarização desses jovens. No entanto, necessitamos de estudos mais controlados para avaliar com mais profundidade o efeito desses mecanismos na educação institucionalizada desses jovens.

O Brasil atribui ao esporte um significado de instituição formadora e redentora. Talvez isso explique o contingente juvenil que busca a mobilidade social e econômica por meio da carreira esportiva. Carreira que pouco depende da formação escolar. Entretanto, questionamos: como um país que atribui tamanha importância ao esporte não oferece nenhum tipo de política educacional que tenha como foco mediar a relação entre a profissionalização no esporte e a escolarização? A falta de uma política pública ou de programas especiais para essa população de estudantes atletas acaba por deixar que essas agências de formação (esporte e escola) construam acordos que podem ferir a legislação ou os futuros interesses dos jovens que buscam a profissionalização no esporte.

As pesquisas em educação e educação física no Brasil abordam pouco esse tema, o que nos leva a sugerir a necessidade de ampliação desse campo de discussão e sistematização de dados para fomentar a criação de políticas públicas ou programas que preencham essa lacuna no sistema educacional. Essas políticas devem permitir que os jovens conciliem estudos e profissionalização esportiva, pensando também no contingente de jovens que não obterá sucesso no esporte profissional. No caso do turfe, o atleta pode vencer vários páreos

durante a formação e a carreira esportiva, mas se precisar competir no mercado de trabalho mais amplo provavelmente entrará nessa competição em desvantagem.

Referências

ALVES, J. A. B.; PIERANTI, O. P. O Estado e a formulação de uma política nacional de esporte no Brasil. *RAE-eletrônica*, v. 6, n. 1, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S1676-56482007000100002.pdf>. Acesso em 22 out. 2010.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-65.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2010.

CHRISTENSEN, M. K.; SØRENSEN, J. K. Sport or school? Dreams and dilemmas for talented young Danish football players. *European Physical Education Review*, v. 15, n. 1, p. 115-137, nov. 2009.

COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-211, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2010.

EPIPHANIO, E. H. Conflitos vivenciados por atletas quanto à manutenção da prática esportiva de alto rendimento. *Estudos em Psicologia*, Campinas, v. 19, n. 1, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2002000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 ago. 2010.

METSÄ-TOKILA, T. Combining competitive sports and education: how top-level sport became part of the school system in the Soviet Union, Sweden and Finland. *European Physical Education Review*, v. 8, n. 3, p. 196-206, 2002.

NERI, M. C. O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. In: VELOSO, F. et al (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009a. p. 25-50.

NERI, M. C. (coord.). *Tempo de Permanência na Escola*. Rio de Janeiro: FVG/IBRE, CPS, 2009b. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpe/>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jun. 2011.

PAOLI, P. B. *Os estilos de futebol e os processos de seleção e detecção de talentos*. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

RIAL, C. S. Futebolistas brasileiros na Espanha: emigrantes porém... *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, v. LXI, n. 2, p. 163-190, 2006. Disponível em: <<http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/view/20/20>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte/MG: Argumentum, 2009.

SCHWARTZMAN, S. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. Programas sociais voltados à educação no Brasil. *Sinais Sociais*, v. 1, p. 114-145, 2006.

_____. O viés acadêmico na educação brasileira. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, Santiago de Chile, v. 48, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/agenda9.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 87-114, 2005. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

SOUZA, C. A. M. de et al. Difícil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 14, n. 30, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832008000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2010.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: VELOSO, F. et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 3-24.

WERNECK, F. A dura vida dos aprendizes de jóqueis: alunos das escolas do Jockey Club Brasileiro, no Rio, enfrentam regras rígidas e carga intensa de treinos. *Jockey Club Brasileiro*, Rio de Janeiro, 13 mai. 2007. Disponível em: <<http://www.jcb.com.br/noticias/interna.asp?id=534>>. Acesso em: 10 out. 2010.