



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

André Wiliam de Novais da Costa

**Expectativas profissionais de alunos de camadas populares:
apontamentos sobre o papel da escola pública estadual**

Rio de Janeiro

2022

André Wiliam de Novais da Costa

Expectativas profissionais de alunos de camadas populares: apontamentos sobre o papel da escola pública estadual

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswaldo

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586	Costa, André Wiliam de Novais da. Expectativas profissionais de alunos de camadas populares: apontamentos sobre o papel da escola pública estadual / André Wiliam de Novais da Costa. – 2022. 87 f. Orientadora: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 1. Educação – Teses. 2. Políticas públicas – Teses. 3. Escolas públicas – Teses. I. Oswald, Maria Luiza Magalhães Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título. bs CDU 37
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

André Wiliam de Novais da Costa

Expectativas profissionais de alunos de camadas populares: aprontamentos sobre o papel da escola pública estadual

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 19 de dezembro de 2022

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr^a. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (Orientador)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr^a. Ana Karina Brenner
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr^a. Eliane Ribeiro Andrade
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família que me apoiou e apoia incondicionalmente em todas as escolhas que fiz desde que saí do colégio. Sei que todos têm orgulho de mim, da minha profissão e estão tão felizes quanto eu por estar tendo a oportunidade de fazer o Mestrado. Por todas as palavras de apoio, por me acolher nos momentos de desânimo, pelas ajudas na minha casa, pelas comidas, pelos presentes e principalmente, pelo amor incondicional. Nunca conseguirei agradecer o suficiente por tudo que fizeram. Amo a todos infinitamente.

Agradeço à minha orientadora Maria Luiza Oswald por ter me dado a chance de compartilhar meu trabalho, dividir minhas reflexões, valorizar, incentivar e elogiar minha pesquisa mesmo quando eu não estava acreditando na minha capacidade. Por toda a orientação, ajuda e principalmente compreensão e paciência comigo neste ano final que foi tão difícil para mim.

Ao IJEC, que assim como a professora Maria Luiza, acolheu alguém de outra área e me fez ter certeza da minha decisão de fazer meu Mestrado em Educação. Foi a decisão mais acertada que fiz e foi ótimo ter todas como companheiras de trabalho. Mulheres super inteligentes e ótimas professoras, com as quais aprendi muito em cada fala.

A todos meus amigos que tiveram que me escutar por todo esse tempo falando da pesquisa e reclamando de como estava sempre atarefado e cansado. Todos foram fundamentais para que esse momento de conclusão chegasse. Com palavras de apoio, conversas, momentos de diversão. Agradeço principalmente aos meus grandes amigos Tiago Magaldi, com quem inclusive dividi a autoria de um artigo publicado durante o Mestrado, troquei ideias sobre a dissertação e que me ajudou tanto com os conselhos sobre a vida acadêmica e com nossas longas conversas sobre qualquer assunto; e ao meu outro grande amigo Max Porphirio, professor e doutor de quem tenho orgulho e me inspiro. Discuti comigo sobre minha pesquisa, me ajudou, deu ideias, referências e o mais importante: me fez rir como ninguém num ano que precisei muito. Sem ajuda dos meus amigos não sei se teria conseguido terminar minha pesquisa.

A todos os professores que dividem comigo esse ofício ao mesmo tempo maravilhoso e cansativo. Conheci pessoas sensacionais, ótimos profissionais, que tem amor pela docência e muito carinho pelos alunos. Aprendi muito com todas as histórias e

parcerias que fizemos. Do lado deles a luta por uma educação de qualidade, universal e afetuosa é diária.

Aos meus alunos, tantos e tão importantes nessa minha trajetória. Posso dizer tranquilamente que aprendi muito mais com eles do que o contrário. São tantas histórias de vida, experiências, passeios, aulas, formaturas, almoços. Todos os dias de segunda a sexta (e algumas vezes até aos sábados) nos encontramos e compartilhamos muito aprendizado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo auxílio financeiro importantíssimo durante a realização da minha pesquisa.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

COSTA, André Wiliam de Novais da. *Expectativas profissionais de alunos de camadas populares: aprontamentos sobre o papel da escola pública estadual*. 2022. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A presente dissertação tem por objeto o impacto da experiência escolar do ensino médio nas perspectivas dos alunos quanto ao seu futuro profissional, analisado sob a hipótese de que a experiência escolar global dos alunos das escolas estaduais do Rio de Janeiro não tem sido capaz de oferecer o apoio necessário para a realização de seus desejos profissionais, seja formando-os com qualidade, seja informando-os das possibilidades de acesso ao ensino superior. Para testar tal hipótese, utilizam-se diferentes metodologias: descrição de inspiração etnográfica de uma escola, questionário tipo *survey* e entrevistas em profundidade com alunos selecionados, além de dados secundários de diversas fontes oficiais. Analiso as trajetórias de quatro alunos, entrevistados com um intervalo de quatro anos, em 2017 e 2021, destacando a própria interpretação deles a respeito de sua experiência escolar e o impacto desta em sua trajetória até então. Realizei, ainda, em 2021, mais uma entrevista com uma ex-aluna que não foi entrevistada em 2017 pois não era concluinte, mas entrou na pesquisa, já naquele momento, por uma fala interessante sobre sua expectativa profissional. Chega-se à conclusão de que os alunos incorporam o desejo de trajetórias plausíveis para eles, reafirmando os achados da “teoria da reprodução”, mas, longe da resignação, desenvolvem estratégias de ascensão.

Palavras-chave: Escola pública. Expectativas profissionais. Neoliberalismo. Políticas públicas. Ensino superior.

ABSTRACT

COSTA, André Wiliam de Novais da. *Professional Expectations of Low-income Students: Notes on the Role of State Public Schools*. 2022. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The object of this dissertation is the impact of the high school experience on students' perspectives for their professional future, analysed under the hypothesis that the overall school experience of students in the state schools of Rio de Janeiro has not been able to offer the necessary support for the fulfilment of their professional desires, either by training them with quality, or by informing them of the possibilities of access to higher education. To test this hypothesis, we use different methodologies: ethnographically inspired description of a school, survey questionnaires and in-depth interviews with selected students, as well as secondary data from various official sources. I make a profile of its students, in objective and subjective dimensions, with emphasis on the theme of expectations for the future. Finally, I analyse the trajectories of four students, interviewed four years apart, in 2017 and 2021, highlighting their own interpretation of their school experience and its impact on their trajectory until then. In 2021, I also carried out another interview with a former student who was not interviewed in 2017 because she was not graduating, but entered the research, at that moment, for an interesting speech about her professional expectations. It is concluded that the students incorporate the desire for plausible trajectories for them, reaffirming the findings of the “reproduction theory”, but, far from resignation, they have developed strategies of ascension.

Keywords: Public school. Professional expectations. Neoliberalism. Public policies. University.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Condição de ocupação do domicílio (2017).....	43
Gráfico 2 - Quantidade de cômodos na residência (2017)	44
Gráfico 3 - Quantidade de banheiros em casa (2017)	44
Gráfico 4 - Condição de ocupação do domicílio (comparação)	45
Gráfico 5 - Ocupação do principal responsável (2017).....	46
Gráfico 6 - Escolaridade do principal responsável.....	47
Gráfico 7 - Perspectivas dos alunos para o ano seguinte (2017).....	51
Gráfico 8 - Razões para querer trabalhar.....	51
Gráfico 9 - Perspectiva nos próximos 3 anos (2017).....	53
Gráfico 10 - Motivação para ir à escola	57
Gráfico 11 - Conhecimento de ações afirmativas.....	59
Gráfico 12 - Quais são as AFs conhecidas	59
Gráfico 13 - AFs a serem utilizadas	60

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AF – Ações Afirmativas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Fies – Fundo de Financiamento Estudantil

GLP - Gratificação por Lotação Prioritária

IDH – ndice de Desenvolvimento Humano

IJEC - Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

ProUni – Programa Universidade Para Todos

SEEDUC-RJ - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

UFF – Universidade Federal Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL.....	22
1.1 A função da escola em uma sociedade de classes	22
1.2 A escola no contexto neoliberal.....	26
1.3 Espaço físico e organização pedagógica	30
1.4 A escola na pandemia	37
2 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DA ESCOLA A	40
2.1. Instrumentos de pesquisa	40
2.2 Perfil dos alunos	42
2.2.1 Distorção Série-Idade.....	42
2.2.2 Perfil socioeconômico dos alunos entrevistados.....	43
2.2.3 Algumas considerações sobre o perfil socioeconômico.....	48
2.3 Expectativas para o futuro	50
2.4 Estratégia para alcançar os objetivos e a relação do aluno com a escola	55
2.5 Conhecimento acerca das políticas de ação afirmativa	58
3 A ESCOLA E AS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS	61
3.1 Renata: família militar e percepção de despreparo	62
3.2 Marcos e a escola “desnecessária”	64
3.3 Paula: um caso de sucesso	67
3.4 Roberta: um caso de fracasso e mudança de rota	69
3.5 Larissa e o “campo de possibilidades”	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO.....	83
APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	86

INTRODUÇÃO

Objeto de pesquisa

Tomo por objeto desta dissertação o impacto da experiência escolar do ensino médio nas perspectivas dos alunos quanto ao seu futuro profissional. A análise é feita sob a hipótese de que a experiência escolar global dos alunos das escolas estaduais do Rio de Janeiro não tem sido capaz de oferecer o apoio necessário para a realização de seus desejos profissionais, seja formando-os com qualidade, seja informando-os das possibilidades de acesso ao ensino superior. Um breve histórico de minha trajetória será esclarecedor a respeito do processo que me conduziu até este desenho de pesquisa, a adoção do objeto e a formulação da hipótese.

Em 2017, como aluno do Curso de Especialização “Saberes e Práticas na Educação Básica”, na UFRJ, comecei uma pesquisa que tinha como objeto as perspectivas profissionais e acadêmicas de alunos da escola pública após a conclusão do ensino médio (Costa, 2018). Como já atuava como professor de Sociologia da rede estadual, escolhi minha escola de origem para iniciar tal pesquisa. A escola se localiza na Zona Oeste do Rio de Janeiro, no bairro de Senador Camará, e lá atuei como professor de Sociologia por 5 anos e meio, desde que fui convocado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), em 2015. Hoje não atuo mais lá, estando em outro colégio estadual, no bairro do Tanque, em Jacarepaguá. Leciono também em três colégios particulares.

A pesquisa surgiu de um incômodo pessoal sobre as recorrentes comparações entre alunos da rede pública e da rede privada entre professores, no que diz respeito ao futuro profissional de cada grupo. Além disso, percebia uma grande quantidade de alunos que desconheciam as políticas de acesso ao ensino superior ou até mesmo se abstendo de prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou qualquer outro vestibular. Como estudei numa escola particular que tinha o programa voltado para a realização dos vestibulares e também passei a trabalhar na rede privada em 2018, por vezes refletia sobre as diferenças entre as duas realidades, inclusive na presença do imaginário do ensino superior na atmosfera da escola. Importante frisar que não procuro generalizar os grupos público e privado, visto que dentro de cada um há todo tipo de escola, com diferentes abordagens, estruturas, currículos, entre outras qualidades.

Ao mesmo tempo, sabendo que houve uma “ampliação do acesso de estudantes de escola pública e estudantes negros (pretos e pardos) ao ensino superior” (Heringer, 2013, p. 5) nas últimas duas décadas, meu objetivo era investigar como essa nova realidade estava inserida

na escola em que trabalho, isto é, o quanto as políticas de acesso ao ensino superior eram conhecidas pelos meus alunos e, se fossem, como eles fariam uso delas. Como em uma especialização o tempo de pesquisa é curto, o que obtive de mais valioso nessa primeira etapa foram resultados preliminares da aplicação de um questionário e da realização de entrevistas semiestruturadas.

Meu objetivo nesta dissertação foi continuar esse trabalho, aprofundando a análise das entrevistas, com base em novas abordagens teóricas com as quais entrei em contato no mestrado, além de realizar outras entrevistas com aqueles mesmos alunos que haviam sido entrevistados em 2017, para avaliar com eles quais eram, naquele momento, suas expectativas profissionais e estratégias para alcançá-las. E também como se sentiam em relação a elas hoje. O incômodo segue sendo o mesmo, ontem como hoje: por que obstáculos passam os alunos da rede pública estadual para atingir os seus objetivos, suas expectativas profissionais e/ou universitárias? Mesmo passados alguns anos de profissão, sigo me questionando a respeito do papel que a instituição escolar joga nesse momento crucial dos alunos, a passagem da vida escolar para a vida profissional; me parece que a pesquisa dessa dimensão pode desvendar “gargalos” na organização escolar e pedagógica que nos auxilie a superar a sensação de “desencaixe” entre o prometido e o alcançado, entre a tarefa institucional almejada e a realidade percebida e interpretada pelos membros da comunidade escolar: alunos, funcionários e professores. Foi por este motivo que continuei o trabalho começado anteriormente, buscando aprofundar a reflexão teórica e oferecer um melhor tratamento dos dados de que disponho, que, a meu ver, podem sim revelar pontos interessantes para a reflexão sobre a escola.

Portanto, pretendo trabalhar com material empírico já coletado nessa monografia de 2018 e com novo material coletado em 2021, aprofundando as análises a partir de novos interlocutores teóricos e com outro olhar sobre o campo. Num momento de pandemia onde o trabalho de campo se tornou praticamente impossibilitado, foi importante ter esses dados coletados e disponíveis para um aprofundamento possível na dissertação.

Para melhor compreensão da proposta, trago algumas informações da pesquisa realizada anteriormente, incluindo a descrição do cenário escolar no qual se desenvolveram, e se desenvolvem, as interações pedagógicas, pano de fundo da pesquisa, e aponto, seguindo a trilha de Scalon e Oliveira (2012), como os próprios alunos articulam as diferentes percepções acerca de seus desejos, possibilidades e como agem atualmente acerca da produção de oportunidades para atingir os objetivos profissionais que desejam.

Ao comentar a plausibilidade de movimentos sociais contra a enorme desigualdade social no Brasil, Santos (2006) afirma que os custos de mobilização seriam altos demais para

as camadas menos favorecidas. Esta inércia conservadora implicaria em um rebaixamento do horizonte de expectativas sociais das camadas populares. E consequentemente de expectativas profissionais. É a partir desse diagnóstico que surgem alguns questionamentos: qual seria o papel da escola pública na adoção, pelos alunos de ensino médio, de horizontes de expectativas educacionais e profissionais? Até que ponto realmente há uma possibilidade de ter perspectivas? O presente trabalho terá como objetivo contribuir para a investigação dessa problemática.

Num momento de transformações no mundo do trabalho, cujo maior símbolo no país, nos últimos anos, foi a Reforma Trabalhista¹ (Krein, 2018), mas também de modo geral com o processo de longa duração da precarização do trabalho e do aumento do desemprego e trabalho informal, como as perspectivas do aluno são afetadas? O que eles esperam e o que os espera quando saírem da escola? Devem pensar no que gostariam de fazer ou no que há disponível no mercado de trabalho? Qual o impacto da escola nessa produção ou, ao contrário, na ruptura de expectativas?

Além das próprias percepções dos alunos, há também o peso da expectativa de pais, responsáveis e professores sobre o que esses jovens são e fazem e o que eles representam. Numa fase de experimentações, como é a adolescência, muitas vezes eles são estigmatizados e marcados por diversos fatores. Como expõe Dayrell (2007), a juventude é vista como um “vir a ser”, não se considera o que o jovem já é naquele momento, está sempre em formação para ser alguém no futuro. Portanto, parece carregar sempre um vazio, algo que sempre lhe falta, impossibilitando sua contribuição para debates sobre a própria escola, com suas ideias e pensamentos. Assim como a escola é um espaço que, muitas vezes, abriga esse vazio quando só valoriza o futuro (Pais, 2016). Ela só faz sentido quando pensada no que pode trazer futuramente para o aluno, quando aí sim eles serão alguém. É como ouço constantemente de alunos: não gostam de ir à escola/ estudar, mas se sentem obrigados a fazer isso pois seria importante para o futuro deles. Aí já se configura uma grande barreira para a aprendizagem e o desempenho escolar do aluno, pois muitas vezes o “desconhecimento da escola sobre os modos de ser jovem na contemporaneidade produz a percepção de que os mesmos são desinteressados” (Brenner; Carrano, 2014, p. 1238). E, com isso, alunos e professores frustrados entram em conflito frequentemente.

¹ Nome pelo qual ficou conhecida a Lei 13.467/2017, sancionada em 13 de julho de 2017, que realizou uma mudança significativa na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em um sentido pró-mercado, isto é, reduzindo as proteções legais e os direitos dos trabalhadores.

Além disso, ao ser encaixado na categoria “jovem”, o mesmo perde sua diversidade e individualidade, como se não houvesse diferentes juventudes dentro de uma mesma sala de aula. De qualquer maneira, essa é uma juventude que muitas vezes é enxergada como um problema social, com sua maioria de jovens negros, pobres e moradores de favelas no entorno do colégio.

Importante destacar também que durante a pandemia de Covid-19, profissionais da educação, pais, alunos e formuladores de políticas públicas debateram vivamente o impacto da crise da saúde pública no desempenho e, conseqüentemente, no futuro dos alunos. Na edição do Enem realizada em 2021 houve uma grande abstenção e muitos candidatos que compareceram para fazer a prova já foram desacreditados de que teriam um bom desempenho. Neste momento, torna-se ainda mais explícita a distribuição diferencial de oportunidades não apenas em relação à entrada em universidades e/ou profissões valorizadas, mas já nas próprias expectativas de entrada em ambos os universos. Assim, este trabalho, que visa debater o cada vez mais pertinente tema das desigualdades sociais e escolares - tema que procuro tratar aqui tanto em termos “objetivos” quanto “subjetivos”, isto é, articulando possibilidades reais de inserção universitária e profissional e as expectativas dos alunos de escolas públicas estaduais quanto a elas - também é atravessado pelo momento pandêmico e todas as suas conseqüências negativas no aprofundamento destas desigualdades.

No momento em que a escola é temporariamente transferida para plataformas digitais, a desigualdade se escancara. A dificuldade de acesso às redes pelos alunos das escolas públicas é muito maior, faltando-lhes o aparato necessário a um bom desempenho. Desde ter um computador e planos de internet até um espaço para estudar, esses fatores acabam por distanciar ainda mais quem tem possibilidade de continuar estudando e se preparando, mesmo numa situação de isolamento social, de quem não pode.

Outro problema é a intensificação do que há de mais ineficiente e atrasado na escola nesse período de aprendizado virtual. Alunos perdem autonomia, comunicação e relações construídas no cotidiano escolar, enquanto as tarefas e atividades se multiplicam. O currículo mínimo, que não necessariamente tem que ser conservador, se torna a maior e única referência do conteúdo a ser oferecido aos alunos. E já na carga horária docente, os processos burocráticos como diários de classe, horários de postagem e número de atividades feitas tornam-se prioridade. Esse deveria ser um momento para repensar o nosso atual modelo de escola e sua eficiência, mas apenas estamos reproduzindo estratégias insuficientes no mundo virtual, sempre procurando como nos adaptar, mas não em como nos reinventar.

Como salienta Geraldi (2015), quando define as divisões do trabalho social do trabalho educativo, o professor assume uma posição de executor e o aluno de receptáculo. O material didático se torna o fator mais importante na escola, e o professor, mero transmissor do conhecimento. O “cuidado de si” torna-se responsabilidade do próprio aluno. Mais uma vez vemos reforçada a reprodução das desigualdades, com a culpabilização dos alunos e das famílias pelo sucesso ou fracasso escolar do mesmo, gerando uma naturalização do fracasso escolar de alguns alunos: eles não “caberiam” na escola, não “serviriam” para o estudo. Ou seja, a escola pensada como dever e não como um direito humano. A expansão do neoliberalismo enquanto não só uma doutrina econômica, mas um projeto de disciplinamento da subjetividade dos indivíduos sob a égide da concorrência, da luta de todos contra todos no mercado, produziu um cenário de competição, inclusive nas periferias, e responsabilização individual do aluno por não aproveitar as “oportunidades” de ascender socialmente oferecidas pela escola². Ou, como argumentam Brenner e Carrano:

Na medida em que a escola democrática de massas oferece a todos, a princípio, a possibilidade de obter êxito nos estudos, a culpabilização dos indivíduos por seus fracassos passa a ser um fato. (BRENNER; CARRANO, 2014, p. 1229)

Justificativa

Buscando o que as análises sobre o tema vêm dizendo, há diversos trabalhos na última década sobre a recente democratização do acesso de jovens de camadas populares ao ensino superior, do “crescimento significativo do sistema de ensino superior como um todo” (Heringer, 2018, p. 9) e também sobre política de ações afirmativas para maior diversidade racial na universidade e como elas aumentam as expectativas de continuidade dos estudos, em busca de um ensino superior de qualidade: “As políticas de cotas[...]têm grande potencial transformador das chances de vida dos jovens das classes mais baixas.” (CARDOSO, 2013, p. 311). Há ainda estudos sobre a permanência no ensino superior, outros sobre a trajetória dos alunos egressos do ensino médio público, expectativas de abandono ou continuidade dos estudos (NIEROTKA; TREVISOL, 2016).

² No dia 5 de maio de 2020, em uma reunião, o então ministro da educação, Arthur Weintraub, disse não haver motivos para adiamento do Enem, afirmando que o mesmo “não foi feito para corrigir injustiças”. Dessa maneira, o Enem se torna mais uma ferramenta de aprofundamento das desigualdades sociais, já que alunos impossibilitados de se preparar para o vestibular disputaram com uma minoria que pôde se preparar. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/em-reuniao-com-senadores-weintraub-diz-que-enem-nao-foi-feito-para-corrigir-injusticas.shtml?origin=folha>

É necessário, pois, pensar onde se encontram os jovens que saíram recentemente da escola ou estão se formando, num momento em que mesmo com políticas de inclusão das camadas populares na universidade pública consolidadas, há um cenário desolador em relação à empregabilidade, à crise econômica, e à ausência de vontade governamental na continuidade de políticas públicas inclusivas. Se há alguns anos havia um contexto de esperança e otimismo em relação à entrada no ensino superior, com o crescimento e consolidação do Enem aumentando a possibilidade de entrada na universidade, com mais vagas e qualidade no ensino superior, hoje com cortes de políticas de permanência, como as bolsas, esse sentimento se mantém? (CARDOSO, 2013). Em 2017, quando comecei o mapeamento dessas expectativas, já estávamos em crise, e agora tal crise só foi aprofundada.

Além disso, sobre o papel da escola na transformação das expectativas sociais e profissionais dos alunos, vejo muitos deles com talentos e habilidades preciosas que poderiam estar sendo muito mais bem aproveitados, inclusive para que vislumbassem a possibilidade de dar continuidade aos estudos em suas devidas áreas. É necessário pensar em como manter o aluno motivado para que compreendesse o sentido da escola.

“...a crença de que a escola, ainda que não consiga garantir seus desejos de autonomização financeira imediata, se apresenta como possibilidade de garantia de melhores chances para o futuro [...] o desafio dialógico para educadores e formuladores de políticas educacionais é exercitar a abertura necessária para a incorporação dessas vozes juvenis na arena pública de tomada de decisões relacionadas com a melhoria da escola” (BRENNER; CARRANO, 2014, p. 1234)

Há uma demanda dos alunos por currículos mais “modernos” e práticos, que façam mais sentido na realidade atual (ANDRADE; NOVAES, 2008), mais coerentes com os modos de ser dos jovens: atentos a questões tais como diversidade, direitos humanos, identidade, sustentabilidade. E que, além disso, garantam empregos de qualidade. O ensino superior ainda é importante elemento de mobilidade social (HERINGER, 2018), embora alguns alunos não estejam tão convencidos disso, ao ver muitos trabalhadores com ensino superior ocupando funções diferentes de sua formação e mal remunerados, além de conhecerem trajetórias de sucesso descoladas da educação formal do ensino superior.

Nesse sentido, esta dissertação pretende se inserir na linha de estudos que investiga a experiência escolar e sua capacidade de não só formar e informar os alunos, mas também na de motivá-los a perseguir seus objetivos pessoais e profissionais em sua vida futura, em um momento tão crucial de suas trajetórias pessoais. Analisar criticamente a escola é, nesse sentido, contribuir para o esforço sempre continuado de torná-la capaz de atender suas tarefas mais

elevadas, isto é, de proporcionar educação e formação de qualidade e de garantir um futuro melhor para seus alunos – e isto em um sentido civilizatório, cívico, não somente no sentido de “se dar bem” na vida, isto é, de ganhar muito dinheiro, de ter acesso ao consumo de bens, de realizar seus desejos, de vencer “os outros” num contexto altamente competitivo, como propõe o projeto neoliberal de escola. É claro que a escola pública deve ser capaz também de dar condições para que seus alunos satisfaçam suas expectativas profissionais e de consumo, mas é antes no sentido da satisfação de suas necessidades, sejam elas do corpo ou do espírito, que esta pesquisa procura apontar.

Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender o papel da escola pública estadual na construção de perspectivas profissionais dos alunos. Entender qual o peso da vida escolar nas decisões tomadas pelos alunos em busca do que farão após a escola. Se para os alunos a escola é suficiente para que alcancem seus objetivos, ou se consideram que são necessárias mudanças, e quais.

Tendo mapeado as expectativas de alunos concluintes do ensino médio acerca de seu futuro próximo e as informações que eles têm para realizar suas escolhas, parto para alguns questionamentos: o que pretendem fazer após a conclusão do ensino médio? Desejam continuar estudando? Trabalharão? Tiveram acesso à orientação e informação para subsidiar suas escolhas? Eles conhecem os programas de acesso à universidade disponíveis? Que estratégias estão sendo traçadas para alcançar seus objetivos? O que diferencia os projetos dos alunos?

Estas minhas indagações se juntam às dos próprios alunos neste período de conclusão da escolaridade básica. E para explorar essas questões, me dedicarei a aprofundar a análise das entrevistas de 10 alunos dos 77 que responderam aos questionários na pesquisa realizada em 2017, bem como a analisar as entrevistas que serão realizadas com outros jovens recém saídos da escola ou concluintes no corrente ano de 2021, conforme mencionado acima. Me interessa descobrir se haverá diferenças nas respostas de ambos os grupos, tendo em vista os diferentes contextos em que ocorre sua permanência no mesmo colégio, palco tanto da pesquisa anterior, como da presente dissertação.

O objetivo de interrogar os jovens acerca do que pretendem fazer quando se formarem, se vão continuar estudando ou se vão procurar um emprego, significa analisar como articulam suas diferentes percepções acerca de seus desejos, possibilidades e como estão planejando se preparar para alcançar suas metas profissionais.

Metodologia

De modo a conseguir abordar as dimensões envolvidas no objeto de pesquisa, e buscar comprovar ou refutar minha hipótese de trabalho, me fiz valer de diferentes tipos de coletas de dados. Em primeiro lugar, como já dito, há a minha própria experiência no magistério público estadual, no qual já leciono há 7 anos. E, quanto mais tempo de experiência tenho, mais tempo de sala de aula e de convivência com alunos, funcionários e colegas, maior se torna o meu incômodo com o que a instituição escolar poderia ser: embora esteja fora de dúvida a necessidade de mais recursos para a educação pública estadual, já podemos observar vultosos recursos sendo alocados na área, mas muito mal geridos e aplicados. Isto é, nós temos pouco, mas mesmo o pouco que temos parece ser mal utilizado. Sobretudo no que tange aos recursos humanos: professores cansados, pouco prestigiados, cujas demandas básicas por vezes não são atendidas pela estrutura burocrática que nos organiza leva a categoria, pouco a pouco, a ir desanimando com a profissão e com a prática docente, o que tem um efeito devastador sobre o ensino público, como veremos abaixo.

De qualquer maneira, procurei utilizar essa minha experiência não só por meio do conhecimento acumulado da relação entre professores, alunos, funcionários da escola e burocracia estatal, mas também através de uma descrição do espaço físico e da organização pedagógica da escola na qual atuo, para a qual me inspirei nos relatos etnográficos típicos da produção antropológica.

Além disso, recorri também a métodos quantitativos: a coleta de dados do trabalho anterior foi realizada por meio de um instrumento de tipo survey no final do ano letivo de 2017 e perto da realização do Enem, buscando chegar a um mapeamento das perspectivas de futuro de 77 jovens concluintes do ensino médio. Num segundo momento, logo após a análise das respostas, 10 alunos foram escolhidos para realizar entrevistas em profundidade a partir de um roteiro semiestruturado, a fim de aprofundar o conhecimento acerca das motivações e dos sentidos que os estudantes atribuíam aos seus sonhos e projetos relativos às expectativas profissionais. Mesmo com um roteiro pré-definido com perguntas, tentei conduzir essa etapa como conversas informais.

As entrevistas com os dez alunos seguiram um roteiro semiestruturado que tinha como objetivo um depoimento mais detalhado e aprofundado daqueles alunos sobre a escola, com algumas perguntas para nortear a conversa, mas sempre procurando não a deixar engessada e nem restringir os assuntos. As entrevistas foram individuais, de acordo com a disponibilidade dos alunos, e foram realizadas em novembro e dezembro de 2017.

Pensei em realizar mais uma vez esse processo de entrevistas com novos alunos concluintes, para ter uma ideia de como estaria o horizonte na realidade de hoje em dia. Mas nas minhas orientações, decidimos que seria muito mais interessante ir atrás dos mesmos alunos que entrevistei antes a fim de fazer uma análise da trajetória deles de lá pra cá. Refletir sobre as opiniões deles naquele outro momento, questioná-los se ainda pensavam da mesma maneira, se de fato adotaram as estratégias que descreveram, entre outras questões. Foi o que fiz. Comecei a procurar esses ex-alunos pelas redes sociais. A partir da primeira, que ainda tinha adicionada como amiga do Facebook, fui chegando nos outros e consegui entrevistar 4 ex-alunas e 1 ex-aluno. Foram conversas excelentes em que aproveitei para perguntar-lhes como estavam, o que estavam fazendo, trabalho, estudos. E todos ficaram surpresos ou achavam engraçado quando ouviam eu ler algumas respostas que deram nas entrevistas em 2017.

Organizei conversas virtuais através do Google Meet devido ao momento pandêmico e dessa vez pude pensar melhor em como faria as entrevistas. Na outra vez, inexperiente, nunca tinha feito esse tipo de trabalho, ficando sempre uma sensação de que poderia render mais a conversa. Dessa vez, com a ajuda das reuniões do IJEC (Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura), discutimos bastante sobre como conduzir uma entrevista. Estabelecer uma relação dialógica, pesquisar “com” o jovem, e não “o” jovem (FERREIRA; COUTO JUNIOR; OSWALD, 2021).

Falamos sobre a importância de estabelecer uma conversa, deixar fluir a comunicação com mais leveza. Como agora não sou mais professor deles, acredito que tenha sido mais fácil horizontalizar essa conversa, onde entrevistado e entrevistador se modificam, compartilham saberes. Ter pontos pré-definidos, mas também deixar espaço para surgir outras questões relevantes no diálogo. Como em Junior, Pocahy e Carvalho (2019), ao realizar as entrevistas de forma online, estive atento para manter o rigor e a inventividade, buscando alteridade na relação entre pesquisado e pesquisador. Afinal os sujeitos de pesquisa não podem ser coisificados. São humanos e não mero objeto de estudo. Não podemos falar simplesmente em coletar dados. A pesquisa vai ganhando forma no encontro com os outros sujeitos. É preciso estar aberto para identificar essas diferentes contribuições. Ferreira, Couto Junior, Oswald afirmam que

A interação irrepetível estabelecida entre pesquisador e sujeitos mostra o quanto o processo de construção dos dados da investigação é tão importante quanto os próprios resultados da pesquisa. (2021, p. 10)

Dessa vez conversei individualmente com cada ex-aluno e as conversas tiveram em média 30 minutos. Refiz perguntas da antiga entrevista e a partir das respostas fui para outros assuntos relevantes sobre trajetória e expectativas.

1. O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

A instituição escolar, por mais importante que seja a sua função social e normativa na sociedade em geral, não existe enquanto um ambiente estagnado, lugar de uma produção pedagógica pura, realizada de maneira distante das dinâmicas políticas, culturais e econômicas de seu entorno social geral. Enquanto ambiente de encontro entre diferentes classes, gerações, gêneros, valores e trabalhos, ela também é embebida das influências sociais mais amplas, nas quais está inserida, e sobre as quais também possui impacto. A escola pública, pela própria natureza das relações nas quais está inserida, que a torna muito mais permeável às flutuações políticas do momento é um caso ainda mais pulsante dessa afirmação. Diferentemente de algumas escolas particulares de alto padrão, na qual os filhos das famílias mais ricas de uma sociedade podem se dar ao luxo de estudar em um ambiente relativamente isolado e controlado – embora seja impossível estar totalmente estanque – das flutuações, as escolas públicas as experimentam de maneira muito mais intensa. Justamente por isso, refletir sobre o papel da escola pública nas expectativas profissionais dos alunos implica necessariamente em refletir sobre o próprio lugar que a escola pública ocupa no seio da sociedade na qual se encontra, e a que pressões está submetida. Como escreve Bourdieu, a análise aqui deve considerar a:

Relação entre a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe: como levar em conta a autonomia relativa que a Escola deve à sua função própria sem deixar escapar as funções de classe que ela preenche necessariamente numa sociedade dividida em classes? (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 204)

Nesse sentido, antes de adentrar no tema das expectativas e avaliações dos alunos de escola pública sobre a sua experiência escolar são precisas algumas palavras a respeito do ponto de partida que a reflexão presente nesta dissertação toma. Para estabelecê-lo, recorro sobretudo a dois escritos: os de Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron (1975) e os de Christian Laval (2004) sobre a escola.

1.1. A função da escola em uma sociedade de classes

Partindo de um tratamento aparentemente simples da relação entre professores e alunos, tratando-as como uma comunicação normal na qual é possível medir o rendimento informativo,

Bourdieu e Passeron (1975) tomam para análise o centro da função declarada da instituição escolar: “passar” conhecimento e, assim, “formar” os alunos. O que isso significa, exatamente? Em primeiro lugar, que toda ação pedagógica é uma imposição de um arbitrário cultural, uma ação de “inculcação”, nos alunos, da importância simbólica dos arbitrários culturais dominantes em uma determinada sociedade. Tal ação pedagógica, embora possa ser encontrada em várias instituições sociais, como a Igreja ou os partidos políticos, foi historicamente monopolizada pelas escolas e universidades. Isto é, à semelhança da definição weberiana de Estado – segundo a qual à “uma empresa com caráter de instituição política denominamos *Estado*, quando e na medida em que seu quadro administrativo reivindica com êxito o *monopólio legítimo* da coação física para realizar as ordens vigentes” (Weber, 2009, p. 34), à instituição que reivindica para si o monopólio legítimo da inculcação de um arbitrário cultural às futuras gerações chamamos de “escola”.

Tal “arbitrário cultural” imposto é percebido pelos autores de maneira semelhante à perspectiva durkheimiana, segundo a qual esta imposição seria a maneira que a sociedade como um todo tem para se reproduzir culturalmente; mas, diferentemente de Durkheim, Bourdieu e Passeron também incorporam em sua análise o conceito marxista de luta de classes, que atravessa a noção de “sociedade” durkheimiana, como um todo relativamente inteiro. Assim, os autores dirão que o arbitrário cultural imposto por meio do trabalho pedagógico exercido no interior da instituição escolar está ligado à estrutura de classes, servindo sobretudo às classes dominantes, na medida em que os conteúdos ensinados o são da perspectiva cultural dominante, isto é, a perspectiva cultural das classes dominantes.

Mas os autores tomam o cuidado de não reduzir a escola a um mero suporte ideológico da sociedade de classes, como se a escola fosse apenas pura e simples enganação das classes dominantes imposta aos filhos das classes dominadas. Eles argumentam que há uma “autonomia relativa” da instituição escolar em relação à configuração de classes da sociedade, em função da qual escolas e universidades conseguem preservar certa autoridade interna ao mesmo tempo em que se adaptam simbolicamente às necessidades de reprodução da cultura dominante a cada época: por terem necessidade de elementos bastante concretos e materiais para continuarem o seu fazer pedagógico, como recursos – vindos de mensalidades particulares ou de investimento público –, as instituições escolares têm necessariamente que se envolver, em alguma medida, nas disputas de mercado e/ou políticas do momento, o que as obriga a não se distanciar demais da cultura dominante, sob pena de serem deixadas à míngua: sem alunos (mensalidades), no caso das escolas privadas, ou sem investimento, no caso das escolas públicas.

Justamente por estarem ligadas à sociedade de classes por meio da adesão à cultura dominante é que os autores farão sua afirmação mais conhecida: a de que a escola é um mecanismo de reprodução social. Isto é, ela reproduz a si mesma enquanto única instituição capaz de ensinar as novas gerações os recursos simbólicos necessários para fazer funcionar uma sociedade organizada conforme a cultura dominante ao mesmo tempo que em que reproduz a própria dominação de uma classe sobre as outras, na medida em que fornece uma autoridade ao conhecimento dominante, como se ele fosse o único ou o mais importante para que os jovens possam “se integrar” regularmente à sociedade na qual estão inseridos.

Isto possui um forte efeito sobre a relação pedagógica professor-aluno propriamente dita. A forma como os autores abordam esta relação em particular é bastante engenhosa. Dizem eles: se a escola afirma, em defesa de sua existência, que é a única instituição capaz de formar indivíduos bem integrados à sociedade por meio da passagem de conhecimento dos professores para os alunos, então é preciso avaliar o tipo específico de comunicação que se dá entre eles, de modo a conseguir confirmar que realmente há um alto rendimento informativo nela. Ora, o que os autores encontrarão então não é uma grande operação de produção de conhecimento, mas sobretudo uma operação de reconhecimento e legitimação de valor simbólico aos estudantes que, por meio de uma socialização primária, no seio da família, já haviam adquirido conhecimento e uma predisposição a manejar os elementos da cultura dominante, dos elementos culturais considerados legítimos, tão prezados pela instituição escolar.

A questão do bom manejar da língua é o caso que os autores trazem para ilustrar seu argumento. Em primeiro lugar, os autores dirão que

A língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 82-3)

Isto é, o próprio manejar da língua em um contexto escolar, no qual se faz necessária a intimidade com o uso culto da língua, será diferencial nos alunos independentemente da escola, posto que se trata de algo adquirido na socialização primária, no seio familiar. Assim, quanto mais próximo das classes dominantes, maior intimidade tenderá a ter um aluno com a norma culta da língua, e maior será o seu reconhecimento no seio da comunidade escolar, mesmo que o aluno não tenha se esforçado tanto para isso. A convivência familiar lhe garante, a princípio, um “bônus” na relação com a língua culta e com a própria cultura legítima, a qual, quanto mais descemos na hierarquia de classes, mais se torna rarefeita:

Considerando-se que o rendimento informativo da comunicação pedagógica é sempre função da competência linguística dos receptores (...), a desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do *capital linguístico escolarmente rentável* constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação (...) O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica), depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de “correção” linguística (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 128)

Assim, o “capital linguístico” do aluno de classe alta é parte do conjunto de seu capital cultural, que é assimilado por ele juntamente com a sua socialização no interior da família, motivo pelo qual faz parte de seu “ethos de classe”, do seu modo de ser “natural” – isto é, socialmente construído para ser legitimado enquanto “natural”.

Nesse sentido, eles concluem que o rendimento da comunicação professor-aluno é baixíssimo, e, no entanto, a instituição escolar segue funcionando normalmente, tendendo à autorreprodução: como explicar sua continuidade nesse contexto? A Escola também necessita de condições objetivas para se realizar com certo grau de autonomia. Com isso, Bourdieu e Passeron (1975) concluirão que “a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia” (p. 207). Isto é, sempre há certa dependência da escola em relação às estruturas de classe.

A função da escola é gravar uma determinada cultura letrada sobre os seus estudantes: “todo o sistema das coerções visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima” (Id, Ibid, p. 121); esses estudantes, quando são das classes altas, levam o ensino “naturalmente”, pois já possuem um *habitus* que vêm de casa: sobretudo, já manejam bem a língua erudita, e, assim, a cada prova que vão bem recebem um capital simbólico a mais que apenas faz reforçar o que já estava pré-disposto em seu corpo, já estava inculcado pela socialização familiar. Esse é o sentido particularmente “reprodutivo” do sistema escolar. De um lado, “a instituição confere ao discurso professoral uma autoridade estatutária que tende a excluir a questão do rendimento informativo da comunicação”, de modo a autorizar o professor a “impor a recepção e a controlar a inculcação através das sanções socialmente garantidas” (Id, Ibid, p. 122). O instrumento privilegiado dessa imposição, e símbolo da autoridade do professor seria a linguagem:

entre todas as técnicas de distanciamento de que a instituição dota os seus agentes, a linguagem do magistério é a mais eficaz e a mais sutil: por oposição às distâncias inscritas no espaço ou garantidas pelo regulamento, a distância

que as palavras criam parece nada dever à instituição (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 123).

Todo o sistema escolar, assim, para Bourdieu e Passeron (1975), além de suas funções objetivas de reprodução das distinções entre indivíduos cultural e simbolicamente legitimados, distinções estas que possuem consequências bastante concretas na vida dos alunos – acesso a universidades e garantia de empregos com melhores salários e mais prestigiados – também possui, em seu conjunto, uma função propriamente ideológica: ela serve como o meio que legitima uma distinção que é preexistente na sociedade: a divisão entre classes sociais. Por meio da aparência de neutralidade que existe no manejar da língua materna em seu registro culto e, sobretudo, da constante realização de exames que premiam aqueles que já haviam sido socializados nesse manejo e na utilização de conceitos complexos, reproduz-se ideologicamente a divisão preexistente de classes, dando-lhe um “selo” de aprovação simbólico garantido pelo peso que a instituição escolar tem na esfera pública: se os indivíduos das classes mais altas, ou os super-selecionados das classes mais baixas conseguiram os seus certificados de excelência por meio de exames escolares, seria porque eles teriam “merecido”, e não porque, justamente, o sistema escolar tende a premiar os alunos que já estariam munidos dos instrumentos necessários para a sua aprovação sem muita ajuda do trabalho pedagógico.

1.2. A escola no contexto neoliberal

A interessante perspectiva crítica de Bourdieu e Passeron nos provê de muitos elementos para realizar uma crítica do sistema escolar como um todo, mas ela peca por não levar em consideração a historicidade desse sistema; os autores preferem realizar uma análise um tanto sincrônica do sistema escolar, o que lhes garante a construção de todo um arcabouço analítico, mas não é muito permeável a uma análise do sistema escolar no tempo. É por isso que busco aqui uma perspectiva um pouco mais historicizada com os escritos recentes de Christian Laval. Juntamente com Pierre Dardot, Christian Laval têm produzido reflexões de grande amplitude acerca da “nova razão do mundo”, isto é, de uma nova forma de gerir os governos e empresas nos países, razão esta à qual dão o nome de “neoliberal”, e que teria por centro a noção de concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016). Isto teria ocorrido por meio tanto de uma guinada

ideológica quanto de mudanças gerenciais no interior das instituições, sobretudo as empresas, mas não somente elas.

Seu argumento é que o capitalismo precisou, a partir da década de 1980, mudar a sua forma de atuação de modo a continuar perpetuando o seu domínio na sociedade ocidental e, para tanto, teve de mudar de estratégia. Em primeiro lugar, houve a guinada ideológica: ela se deu sobretudo no interior do debate liberal. Enquanto o liberalismo econômico clássico tinha por centro de seu discurso o conceito de “mercado”, entendido quase que como um ambiente, uma praça, um local onde os indivíduos se encontram com status relativamente iguais para realizarem trocas entre si e que, deixado sem interferências (como as interferências realizadas pelos Estados), chegaria a um equilíbrio ótimo entre oferta e demanda, garantido pelos preços dos produtos a serem vendidos e comprados, o neoliberalismo abandonava essa acepção para tratar o mesmo conceito, o mercado, como um processo, isto é, como uma maneira de produzir cidadãos disciplinados, voltados para a produção de valor uns contra os outros. Se antes a noção servia quase como um substituto pacífico para meios violentos de conquista de produtos e valores – as pessoas no mercado clássico satisfaziam suas necessidades por meio da compra e venda, mediada pelos preços ofertados –, agora o mercado deveria servir para produzir indivíduos fortemente formados pela centralidade da concorrência, da disputa entre si por bens escassos, da necessidade de se autodisciplinar para garantir um bom desempenho contra os outros e apesar deles.

É nesse sentido que os autores afirmam ser, a partir da década de 1980, o objetivo capitalista global a produção de indivíduos que se pensam enquanto uma empresa, isto é, de empreendedores de si mesmos: o gerenciamento de uma empresa é tomado enquanto ilustração perfeita do que deve ser um indivíduo de sucesso na sociedade capitalista contemporânea: ele deve estar atendo à sua “marca”, ele deve estar constantemente preocupado com o seu “valor”, a sua “empregabilidade”, porque todos os outros também estão; ele, o indivíduo, não pode “ficar pra trás”, tem que “correr atrás” dos outros. Ou seja, o indivíduo exigido pelo neoliberalismo contemporâneo deve estar permanentemente consciente da relação de concorrência na qual está inserido com outros indivíduos. Esta seria a “nova razão do mundo”, a nova racionalidade dominante no capitalismo de tipo neoliberal, que é sob cuja hegemonia estaríamos vivendo atualmente (DARDOT; LAVAL, 2016).

É justamente para se contrapor a esta maneira de ver o sistema escolar que Laval deu o título de seu livro como *“A escola não é uma empresa”*. Nele, o autor busca explicitar as maneiras declaradas e ocultas por meio da qual a ideologia neoliberal teria penetrado na instituição escolar, visando à produção de alunos que se viam enquanto concorrentes tanto por

vagas nas melhores escolas e universidades, mas também nas futuras posições de emprego bem remuneradas e prestigiadas:

Nós mantemos aqui que uma das principais transformações que afetaram o campo educativo nesses últimos decênios – mas se encontraria também essa mutação em outros campos sociais – é a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora (LAVAL, 2004, p. X)

A primeira maneira de fazer isso é passar a considerar a educação escolar como simplesmente um “bem essencialmente privado, cujo valor é, antes de tudo, econômico” (LAVAL, 2004, p. XI). Assim, alunos e professores passariam a pensar na educação como um “ativo” – para usar o jargão dos especuladores do mercado financeiro –, como uma coisa que possui valor em si mesma, e que pode ser diretamente medida com outros ativos, seja de um indivíduo (a disputa entre diferentes diplomas de diferentes escolas e universidades, para descobrir qual é o “mais valioso”), seja de um país (os países que apresentam melhores índices de educação são considerados mais “rentáveis”, dada a importância da qualificação da força de trabalho na produção de valor contemporânea).

Em segundo lugar, ao pensar os alunos enquanto “empresas de si mesmo”, isto é, enquanto indivíduos que devem ser pessoalmente responsabilizados por seus sucessos e seus fracassos, e que não devem esperar nenhum auxílio coletivo em sua vida – na medida em que é por meio justamente dos seus fracassos individuais que o mercado se realiza, para ele, enquanto um “processo formativo”, isto é, é por meio de sua atuação sobre o indivíduo que o mercado o disciplina, tornando-o um indivíduo neoliberal –, a escola abandona qualquer pretensão de formação cidadã, de influenciar os alunos no sentido de entender e participar da dinâmica social mais ampla que o cerca e que o atravessa, para muito além dos seus objetivos estreitos de formação e empregabilidade. Tais objetivos não devem, obviamente, ser ignorados em uma perspectiva coletivista, mas não podem ser simplesmente tornados o centro máximo da instituição escolar, sob pena dessa instituição ser apenas uma extensão do mundo capitalista do trabalho e, além disso, como vimos com Bourdieu e Passeron (1975), uma mera reprodutora da sociedade de classes.

Por isso podemos dizer que a escola passa por um momento de crise de legitimidade. O discurso de estudar para melhorar de vida, para ter mobilidade social já não é muito bem digerido pelos alunos, que exigem algo mais que a educação neoliberal: não faltam indícios de que no mundo atual você pode conseguir sucesso financeiro de outras maneiras que não passem pela escola. Nesse sentido, a educação enquanto experiência, enquanto uma maneira de se

debater valores – mesmo aqueles das classes dominantes, como aparece na perspectiva de Bourdieu e Passeron – passa por uma transformação ainda mais empobrecedora, tornando-se mero número a ser comparado e medido com outros:

A escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada (LAVAL, 2004, p. XIII)

É cada vez mais difícil convencer os alunos da importância do saber pelo saber, como engrandecimento, esclarecimento. Tudo precisa ter uma serventia, uma utilidade prática, que deve ser mostrada o mais rápido possível para um interesse individual; toda disciplina ou conteúdo começa a perder o sentido se não pode ser aplicada pragmaticamente. Assim, uma disciplina como Filosofia, por exemplo, que justamente não está buscando respostas pragmáticas e sim reforçando a importância do questionamento, se vê questionada em seus próprios fundamentos existenciais.

Se não há como negar a necessidade de uma reforma escolar, a que resultou no “Novo Ensino Médio”³ não passou por um debate aprofundado sobre o que precisa ser renovado. O intenso debate sobre novas tecnologias perde o sentido quando não se trata seriamente sobre que conteúdo precisa ser ministrado por meio delas, e, assim, se mostram ineficazes: ao percebermos que o conteúdo deixou de importar no debate reformador, e as tecnologias passaram a importar mais do que tudo, notamos que estamos passando por uma reforma que intensifica o caráter neoliberal na escola: foco nos meios e não nos fins da escola, uso intensivo de tecnologia para disciplinar os alunos, intensificação da centralidade de exames e avaliações. Como vimos acima, com Bourdieu e Passeron e, agora, com Laval, quando a sociedade não se propõe a debater a escola a fundo, em seus conteúdos e finalidades, a escola tende a apenas reproduzir as desigualdades já existentes na sociedade. Essa justificativa das desigualdades, nos últimos anos, tem adquirido as características ideológicas neoliberais explicitadas por Laval, com resultados reprodutores como os explicitados por Bourdieu e Passeron.

A formação virou um grande mercado no séc. XXI: podemos notá-lo na quantidade de cursos que são oferecidos na internet, em todas as áreas. Dentro dessa lógica de

³ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

responsabilização do indivíduo pela sua situação econômica, por sua empregabilidade, surge essa grande oferta de diversos cursos, e os indivíduos, imbuídos da ideologia de que são responsáveis por tudo, acabam comprando, sempre com a narrativa de que o desemprego está relacionado a uma formação insuficiente ou a uma postura individual ineficiente.

1.3. Espaço físico e organização pedagógica

Já que analisarei o impacto da escola nas trajetórias dos alunos, faço uma descrição detalhada da minha experiência de entrada no ambiente da escola pública estadual, palco das interações cotidianas dos alunos que foram entrevistados, e, em seguida, da própria escola, de modo a contextualizar o cenário escolar.

Ao ingressar como professor de Sociologia na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro em setembro de 2015, a primeira tarefa foi a da escolha da(s) escola(s) para as quais iria me apresentar. Após quase duas horas de negociação entre funcionários da Metropolitana⁴ e outros professores, consigo meus doze tempos em uma só escola – uma vitória, tendo em vista que muitos professores em regra precisam estar em mais de uma escola para “fechar” seus tempos.

Considerando que naquele momento as disciplinas de Sociologia e Filosofia dispunham de apenas um tempo no primeiro ano, um tempo no segundo ano e dois tempos no terceiro ano, e que estava entrando na escola quase no fim do ano letivo, substituindo bruscamente algum professor que estivesse fazendo horas extras (GLP)⁵, ou ocupando alguma turma sem professor, o horário era totalmente espalhado durante a semana, com tempos de manhã e de noite, principalmente, tanto com turmas de ensino médio como de ensino de jovens e adultos. Em 2019 a carga horária em sala de aula era de 32 tempos, distribuídos em 12 da matrícula e mais 20 de hora extra, totalizando 16 turmas. Portanto, é desse colégio que trata a presente descrição, e onde foi realizada a aplicação de questionários e entrevistas, que serão abordados mais à frente.

⁴ As “Metropolitanas” (ou apenas “Metros”, como são conhecidas dentre os professores) são subdivisões de diretorias regionais dentro do Estado do Rio de Janeiro que visam organizar e administrar as escolas das diferentes regiões do estado.

⁵ Na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro a sigla “GLP” significa Gratificação por Lotação Prioritária, que é a hora extra dos professores do estado do RJ. Cada professor pode ter um total de 65 tempos, somando a matrícula e as GLPs.

Tal colégio estadual se localiza na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro e faz parte da Metro IV. O bairro em que a escola se localiza possui IDH de 0,768⁶, com mais de 105 mil habitantes. Há algumas favelas dentro do bairro, mas a escola se localiza “na pista” ou “no asfalto” – como dizem os alunos –, numa das principais avenidas da Zona Oeste. Até hoje, a cada semana no ensino público aprendo alguma coisa nova, me surpreendo (ou me assusto), mas no início era tudo novidade, já que sou oriundo de escola particular. Foi importante conhecer a diversidade dos alunos na escola: desde alunos bem pobres até alunos de classe média baixa. Me deparei com turmas muito cheias e com muitos alunos que estavam bem atrasados em conteúdos básicos, enquanto outros já escreviam e se expressavam muito bem.

Ao iniciar o mapeamento relativo à minha pesquisa em 2017, a escola possuía 1026 alunos matriculados no ensino médio (520 no primeiro ano, 280 no segundo ano e 226 no terceiro ano) e 202 no ensino de jovens e adultos, além de 5 na educação especial. Ali trabalham 93 funcionários ao todo. É uma escola grande, com dois prédios principais, com salas de aula, auditório, estacionamento, quadra de futebol, pátio, refeitório, biblioteca, sala de computadores e sala de recursos (uma sala onde alunos com necessidades especiais realizam algumas tarefas, acompanhados por uma profissional). Mas, embora aparentemente seja uma escola bem grande e com alguns equipamentos interessantes, ressalvas devem ser feitas: hoje a escola não comporta o seu imenso número de alunos. Em todos os anos que trabalhei nesse colégio, vi serem criadas novas salas (principalmente na passagem de 2019 para 2020), com urgência, a fim de matricular o grande número de alunos que estavam fora da escola.

Porém uma escola não é composta apenas por salas de aula: todo equipamento da escola ficou sobrecarregado com a entrada de novos alunos, como o refeitório, quadra e auditório, sendo preciso inclusive ter dois horários de intervalo para que não houvesse confusão. Afinal, há, cada vez mais, uma maior demanda dos jovens de uma educação pública que seja de qualidade (ANDRADE; NOVAES, 2008). A escola não pode ser só uma estrutura de cimento que sirva de depósito de jovens. Brenner e Carrano (2014) argumentam que:

A maior presença dos setores populares na escola, além de representar ampliação da demanda por direitos, evidencia a indissociável tensão entre democratização do acesso e garantia de qualidade de oferta dos serviços educacionais. (p. 1227)

O colégio tem uma estrutura física conservada, mas possui um problema crônico com a refrigeração das salas. A diretora sempre reforça com os alunos ao longo do ano a importância da conservação e da limpeza da escola, e me surpreendeu como existem muitos alunos que

⁶ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualizado em 2013.

passam o dia inteiro no colégio. Vejo que para muitos há uma importante noção de pertencimento ao espaço físico do colégio, o que é reforçado pela presença do grêmio estudantil, que está sempre propondo e organizando eventos. Muitos alunos dizem que preferem estar no colégio a estar em casa – o que não significa que prefiram estar em aula.

Ao mesmo tempo, vejo como o espaço é mal utilizado. A biblioteca é organizada, porém pequena, e passa grande parte do dia trancada, sem ninguém, fato frequentemente questionado pelos alunos. Se estamos sempre tentando incentivar a leitura, como pode esse espaço ser trancado com grades e cadeados? Muitos alunos dizem não saber que existe uma biblioteca na escola. Numa atividade mesclando Foucault e fotografia que fizemos na escola, uma aluna fotografou a biblioteca (foto abaixo) e deu o título à foto de “Prisão Literária”. Nesse sentido, fazem falta atividades que ocupem os diferentes espaços da escola, para além da sala de aula propriamente dita. O auditório muitas vezes tem algum equipamento de som ou de ventilação quebrado, dificultando sua utilização. No entanto, os projetos mais interessantes ocorrem lá geralmente, como shows de talento, palestras, teatro. O equipamento de audiovisual existe, mas não é organizado nem cuidado. Durante todo o ano há centenas de livros didáticos embalados jogados pelos cantos do colégio.

Mesmo com esses problemas elencados, o saldo coletivo parece ser positivo. A escola é bem vista pela comunidade escolar e disputada por muitas famílias, inclusive as que moram em bairros mais distantes.

Fui recebido amistosamente pela direção e professores, mas a entrada nas turmas foi repentina, e o fiz sem saber muito bem como proceder com a parte burocrática, sobretudo com os diários escolares. Já com os alunos a relação foi muito boa, provavelmente tendo sido um fator importante o fato de ser mais novo que o resto do corpo docente (à época estava com 24 anos). Encontrei realidades distintas: alunos que não poderiam ir à escola se o Riocard⁷ não estivesse funcionando no dia, que dependiam da alimentação do colégio, que nunca tinham ido além dos arredores da escola e do bairro etc.

É importante salientar que esses aspectos estão presentes principalmente no turno da manhã e em menor força no da tarde. No turno noturno a escola é, em diversos aspectos, outra. Não há integração com os alunos dos outros turnos nem com a grande maioria das atividades que acontecem ao longo do dia. A maioria dos alunos que apresentam distorção série-idade estão alocados nos turnos da tarde e da noite. Nestes turnos também se encontra a maioria dos

⁷Cartão de vale-transporte utilizado pelos alunos do município do Rio de Janeiro.

alunos que trabalham. No turno da manhã, a grande maioria dos alunos apenas estuda. Corroborando esse pensamento, Dayrell et al (2011) explicam:

Em muitos casos, a escola noturna tem um status secundário, traduzido na ausência de alguns profissionais específicos (bibliotecários, diretores, monitores de laboratórios) e na conseqüente falta de oferta de determinados serviços, como bibliotecas e reprografia. Os impactos negativos com relação a esse aspecto não se referiam apenas aos problemas ligados à relação com direção escolar, mas também ao fato de que os alunos ficavam privados de informações sobre a escola (decisões e regras de funcionamento) ou sobre atividades das quais gostariam de participar (oficinas, seminários, atividades de lazer). Isso gerava um sentimento de exclusão, particularmente entre os estudantes do noturno. (p.264)

Os alunos com melhores resultados costumam ser alocados na parte da manhã. Esse é o turno onde se concentram as maiores expectativas de bons resultados, além de haver um maior número de atividades acontecendo e de atenção com a organização pedagógica. Um exemplo disso é que a inspetora só fica até as 15 horas no colégio. Participa de todo o turno da manhã, mas em vista da quantidade de horas que trabalha, sai na metade do turno da tarde. A priorização da presença dessa profissional no período matutino é clara. É quase que um percurso imposto ao “mau aluno” ir da manhã para tarde. Caso continue apresentando resultados negativos, será mandado para noite, turno em que a maioria dos alunos frequentam o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Nos anos de 2020 e 2021 passei a pegar tempos à noite para complementar meu horário e pude notar como a dinâmica escolar é bastante diferente. Das cinco escolas estaduais que lecionei nesses anos, quatro funcionam apenas no período noturno. São escolas municipais que de noite funcionam como estaduais. É curioso ver como a realidade é outra, muito distante das escolas que são somente para o ensino médio. A sensação é de que os alunos não pertencem àquela escola: as paredes contêm desenhos e atividades das turmas de crianças, a biblioteca é fechada ao uso dos alunos da noite. O horário de ir embora é a prioridade de todos, funcionários e alunos; estamos sempre otimizando e correndo. Sem me alongar mais na questão do ensino noturno, que merece uma discussão à parte, avalio que é um grande desafio estabelecer uma escola noturna de qualidade. O problema maior não seria a precariedade do espaço escolar, mas a desorganização e a má utilização e aproveitamento de alguns equipamentos dos colégios. Os recursos precisam ser melhor administrados, no sentido de estarem em consonância com um projeto pedagógico coerente, bem construído. É evidente que o turno tem muito peso sobre como a escola funciona: há severas mudanças no perfil do aluno, na duração das aulas, no tempo livre, no próprio número de alunos, em seus objetivos ao frequentar a escola. São dois universos bastante distintos entre si.

Há tanto uma funcionalidade física da estrutura material escolar quanto uma funcionalidade em termos de sociabilidade – vide os alunos que se interessam por estar na escola, mas não necessariamente em sala de aula – sendo o seu maior “nó” a relativa desorganização pedagógica, que não aponta caminhos para a formação dos alunos. Isso terá um efeito importante no debate sobre suas expectativas educacionais e profissionais.



Figura 1 A "prisão literária", segundo aluna. Foto: aluna Thábata Amaral.



Figura 2 Fotografia de Priscila Moraes. Entrada do colégio.

1.4. A escola na pandemia

A pandemia de Covid-19 foi um fenômeno de proporções planetárias que atingiu praticamente toda a humanidade. Se não foi a primeira crise sanitária do tipo, certamente foi a maior das últimas décadas. Seus efeitos se espalharam por todas as dimensões da vida social, sobretudo no campo da saúde, mas também impactou fortemente o sistema escolar e sua comunidade: alunos, funcionários e professores.

A partir de abril de 2020, eu, assim como muitos outros professores e jovens estudantes, ficamos diariamente de frente para o computador em busca de uma forma de atenuar a distância imposta pela pandemia, tentando nos adaptar às novas “salas de aula” que surgiram nas diferentes plataformas online. É difícil dizer que tal tarefa deu certo. Não é bem a sala de aula que fez falta, afinal quantos limites ela também não nos impõe? Tampouco foram os horários engessados que senti falta – quem prestava atenção no que eu dizia às 7 horas da manhã de uma segunda-feira?

Ao transmitir diretamente da minha casa e poder “entrar” na casa dos alunos, pudemos valorizar o que era vivido pelo aluno também (GERALDI, 2015). O olhar individualizado, que é uma dificuldade na sala de aula, se tornou mais possível nas aulas online. Toda estrutura de aula planejada para uma sala de aula física foi transformada e enquanto esperávamos todos acessarem as reuniões sempre começávamos com uma conversa sobre a casa, a família, e principalmente a situação pandêmica, com as novas notícias, descobertas, estando sempre “atentos aos acontecimentos”. Na escola física, por outro lado, sempre estávamos lutando pela aquisição e manutenção dos equipamentos de audiovisual. Com a imagem sendo elemento primordial de comunicação, com os “memes” e sua velocidade de compreensão, os vídeos com edições fantásticas e dinâmicas, as fotografias impactantes que traduzem fatos e ideias, é impossível não preparar uma aula e pensar em inúmeras referências que podem ser alcançadas com a ajuda desses artefatos.

Para uma juventude que já está tão habituada a essa forma de linguagem, que tem no celular o acesso a uma infinidade de acessórios e aplicativos, é necessário utilizar desses acessórios de forma pedagógica com os alunos, estabelecendo uma comunicação eficiente e que dê sentido à nossa troca de saberes. Finalmente pareceu que eu tinha tudo o que precisava: estou sentado de frente para o meu computador, posso apresentar a eles minha tela, fazer uma busca em questão de segundos para solucionar uma dúvida momentânea, posso acessar uma dica musical vinda de um aluno e mostrá-la a todos os outros. Posso visitar museus, lugares históricos, sítios arqueológicos e levar os alunos comigo nesses passeios virtuais, utilizar

histórias sobre esses lugares; posso pegar um livro na estante que está logo atrás de mim para indicar ou fazer uma referência; posso iniciar um documento junto com eles e assim produzir um trabalho a várias mãos.

Porém, agora, faltava a interação com o aluno: as trocas, os olhares, as intervenções, as broncas, as idas ao banheiro para passear, os projetos em grupo, as conversas paralelas, as reclamações, as risadas, as dúvidas e os acertos. Chego, assim, à conclusão de que um computador ou celular e uma sala de aula virtual nunca serão, sozinhos, um espaço pleno de aprendizagem. São ferramentas que hoje vejo como imprescindíveis, porém se nada tivermos, penso ainda ser preferível uma simples roda com cadeiras onde possamos nos sentar com nossos alunos, aprendendo e ensinando.

A nossa "realidade virtual" foi frustrante para o professor, com um grande volume de trabalho na produção de material para aulas que serão executadas para pouquíssimos alunos: aqueles poucos que conseguiram acesso à internet, à plataforma online, a um momento de silêncio, a um quarto próprio. Estes, talvez, estarão me vendo e ouvindo; mas não posso ter certeza, já que não os vejo. Como saber se posso avançar na matéria se não vejo aquele olhar espantado de quando algum assunto finalmente é compreendido, ou no olhar perdido que ainda vê com dificuldade certo tema?

Como foram afetadas as expectativas profissionais e de continuidade de qualificação dos alunos depois desse período? Santos, Barbosa e Pereira (2021) pesquisaram sobre as expectativas de alunos de um colégio da rede pública da Região Metropolitana de Belo Horizonte e buscaram respostas sobre o que os alunos ainda estão buscando, se estão projetando trabalhar, continuar estudando ou os dois. Constataram que o cenário do Ensino Médio como reprodutor de desigualdades se intensificou na pandemia, principalmente com alunos que deixaram a escola por conta da necessidade de inserção no mercado de trabalho. Além disso, a maioria dos alunos disseram ter tido dificuldade de aprendizagem durante o período remoto. Problemas como a pouca frequência dos alunos, a falta de equipamentos adequados e as diminuições da carga horária foram determinantes para a redução do engajamento dos alunos nas aulas e o aumento da evasão escolar.

Novamente é notória a necessidade de mais empenho da escola em divulgar e orientar os alunos sobre os futuros possíveis após o período escolar, para que haja um estímulo na construção de um projeto de vida pelo aluno. E na pandemia essa falta de orientação se intensificou, além do desalento em relação a ser capaz de conseguir uma vaga em uma universidade pública (SANTOS; BARBOSA E PEREIRA, 2021): a universidade volta a ser um sonho distante. Tal fato é comprovado pelo número de inscritos no Enem 2021, quando o

exame teve o menor número de candidatos desde 2005, além de ter tido a menor participação de alunos pretos e pobres desde 2009. Além disso, não houve uma revisão das regras para isenção da taxa de inscrição por parte do governo, que não considerou as dificuldades das famílias de arcar com esses custos devido à crise econômica.

Ao mesmo tempo, todos aqueles elementos dos quais não senti saudade alguma me assombraram diariamente: listas de presença, planilhas de conteúdo, reuniões virtuais. Cobranças diárias burocráticas tomam mais uma vez o tempo que deveria ser dedicado às aulas, e a educação à distância sacramenta a educação bancária presencial. Nada parece ter mudado com essa crise de proporções planetárias. Na escola neoliberal da periferia do capitalismo, a prioridade segue sendo os números para justificar modelos falhos de educação impostos de cima pra baixo. Apesar de termos passado pelo momento crítico representado pela pandemia de Covid-19, atualmente todos os problemas escolares “antigos” voltam para os seus eixos: a escola pública estadual segue suas atividades sob forte precariedade e desorganização, culpabilizando individualmente os alunos por não conseguirem alcançar seus objetivos.

2. CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DA ESCOLA A

Delineadas as características gerais da Escola A, nos voltamos agora para as características dos alunos que conseguimos extrair de nossos dados. Apesar de não me ter sido possível apresentar um relatório exaustivo das características dos alunos, dada a limitação em termos da possibilidade de produção própria dos dados, o que consegui depreender da aplicação do questionário é suficientemente relevante para os fins dessa dissertação, como pretendo mostrar abaixo.

2.1. Instrumentos de pesquisa

A aplicação do questionário, na pesquisa de 2017, foi realizada presencialmente com os alunos que haviam comparecido na escola nas últimas semanas de prova do ano letivo, para ter a garantia de que alcançasse o maior número de alunos possível dentro das três turmas que haviam sido escolhidas para serem pesquisadas. Após realizarem as provas (que não foram aplicadas por mim), entrei nas salas de aula e expliquei aos alunos das turmas qual era o propósito do questionário, com uma breve explanação sobre minha pesquisa. Falei o quão importante era responder aquelas perguntas com fidelidade e solucionei eventuais dúvidas que iam surgindo. Eles nunca tinham respondido a um questionário deste tipo, e nem eu aplicado. Todos eram alunos do período matutino com idades que variavam entre 16 e 20 anos e cursavam o ensino médio regular.

Como eram alunos para os quais eu lecionara ao longo do ano, e sabendo que não apenas minha presença em sala como o fato de ainda serem meus alunos poderia influenciar suas respostas e inibi-los, tomei alguns cuidados, como orientá-los sobre a importância do questionário, procurando ser totalmente fiéis ao que pensavam e não se preocuparem em tentar responder algo que eu aprovasse. Mesmo conhecendo os limites desta estratégia, acredito que consegui respostas sinceras dos alunos.

Não consegui que a totalidade dos alunos das turmas respondessem ao questionário, pois alguns faltaram, mas obtive um ótimo número de questionários respondidos: 77. Este alto índice de respostas deve-se, por um lado, ao fato de os questionários terem sido respondidos presencialmente, não se podendo descartar a possibilidade de que, mesmo informados acerca da liberdade para decidir não o fazer, minha presença pode talvez ter gerado alguma inibição

quanto a isso. No entanto, devo assinalar que ao fim do processo, alguns alunos afirmaram ter gostado de participar desta experiência e disseram sentir que estavam participando de algo importante.

O questionário era composto por 33 perguntas, sendo que as primeiras faziam parte de um bloco socioeconômico, outra parte tratava da relação do aluno com a escola e as disciplinas, e, por fim, havia um bloco sobre a perspectiva de continuidade de estudo e/ou trabalho ao concluir a escolaridade básica e sobre as políticas de acesso ao ensino superior.

Além da aplicação do questionário para os 77 alunos, selecionei também 10 alunos para serem entrevistados com maior profundidade. A seleção dos alunos entrevistados foi feita baseada nas suas respostas sobre qualificação e futuro profissional. Tal bloco de perguntas demonstrou cinco diferentes perspectivas dos alunos do que fazer após a conclusão do ensino médio: a) universidade pública, b) universidade privada, c) ensino técnico, d) escolas militares e e) mercado de trabalho. Para as entrevistas foram escolhidos 2 alunos de cada uma destas opções, totalizando 10 alunos entrevistados. Uma preocupação que tive foi de ter um aluno e uma aluna dentro de cada dupla, portanto a pesquisa se deu com cinco rapazes e cinco moças, evitando, desta forma, algum possível viés de gênero.

É importante deixar claro que, dentro deste grupo de 10 entrevistados, quase todos falaram sobre a necessidade de trabalhar no ano seguinte, mesmo que também planejassem continuar estudando. Já os alunos que escolheram a opção “mercado de trabalho” pretendiam exclusivamente trabalhar, e não continuar estudando. Outros trabalhos sobre o futuro profissional dos jovens de camadas populares corroboram com a necessidade de trabalho imediato por esses alunos, independentemente se vão continuar estudando ou não, como mostram Souza e Vazquez (2015, p. 423): “conciliar estudo com trabalho é visto como a maior dificuldade e, ao mesmo tempo, como a principal estratégia para obter o nível superior”. Se dedicar apenas aos estudos raramente é uma possibilidade nas perspectivas desses alunos, embora possa ocorrer. Dificuldades financeiras fazem com que esses jovens pretendam começar a trabalhar ou continuar trabalhando (no caso dos que já trabalham).

Por fim, desses 10 alunos entrevistados em 2017 realizei novas entrevistas com 4 deles (além de outra ex-aluna que na época estava no primeiro ano), já em 2021. O propósito era confrontar as respostas dadas anteriormente com as avaliações mais recentes, dado que estes agora ex-alunos já poderiam realizar uma avaliação mais distanciada de sua experiência escolar e da influência da escola em sua trajetória pessoal e profissional posterior ao término do ensino médio. A análise detalhada dessas entrevistas será feita no capítulo seguinte, o capítulo 4.

2.2. Perfil dos alunos

2.2.1. Distorção Série-Idade

A grande maioria dos alunos entrevistados está dentro da idade esperada para o terceiro ano do Ensino Médio: 57% deles estavam com 18 anos e 32,5% tinham 17 anos, 4% possuíam 16 anos. Quatro alunos (5%), contudo, apresentavam distorção série-idade⁸: 3 com 19 anos e apenas um aluno estava com 20 anos à época da pesquisa. Tais dados alocam a Escola A em um lugar bastante qualificado, se compararmos com as taxas encontradas no país: para o conjunto das escolas públicas brasileiras em meio urbano o ensino médio apresentava em 2017 uma taxa de distorção série-idade de 30,7%, segundo o censo escolar daquele ano. No Rio de Janeiro este número sobe para 39,8%⁹. A maioria, 67 dos 77, também não repetiu de ano, o que já podemos observar na idade média dos alunos.

É importante salientar que os alunos das turmas em que foram aplicados os questionários tem um perfil privilegiado frente ao conjunto dos alunos da escola. Isso se explica pelo fato destas turmas estarem no turno da manhã. A maioria dos alunos que apresentam distorção série-idade estão alocados nos turnos da tarde e da noite. Nestes turnos também se encontra a maioria dos alunos que trabalham, enquanto no turno da manhã a grande maioria dos alunos apenas estuda.

Esta disposição se dá porque os alunos com melhores resultados costumam ser alocados na parte da manhã. Esse é o turno onde se concentram as maiores expectativas de bons resultados, além de haver um maior número de atividades acontecendo e uma maior rigidez organizativa. Um exemplo disso no colégio pesquisado era o fato já mencionado anteriormente de a inspetora se encontrar apenas até as 15 horas no colégio. Ela participava de todo o turno da manhã, mas, em vista da quantidade de horas que trabalha, saía na metade do turno da tarde. A priorização da presença dessa profissional no período matutino é clara. Isto faz com que haja certa dose de punitivismo no percurso imposto ao “mau aluno”, que vai da manhã para tarde e, se continuar apresentando resultados negativos, pode ser mandado para a noite, turno em que a maioria dos alunos frequentam o Ensino de Jovens e Adultos.

⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) define a distorção série-idade como a taxa que “expressa o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada”.

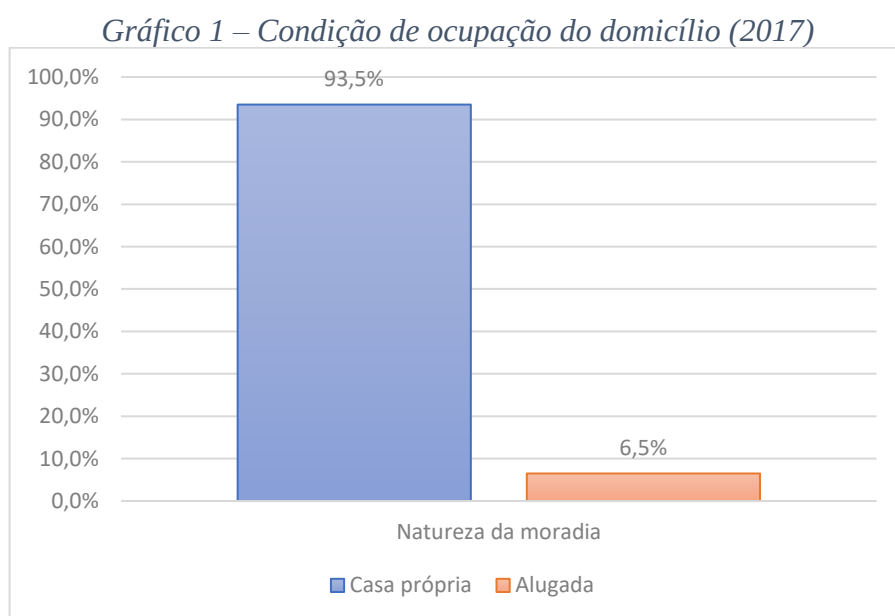
⁹ Fonte: Tabela “Taxa de Distorção Idade-Série - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2017”, produzida pelo INEP. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em 10/06/2022.

Dos alunos que já foram reprovados, 5 repetiram o 1º ano do ensino médio, 2 repetiram o 2º ano, 2 repetiram o 3º ano, enquanto apenas uma aluna repetiu no ensino fundamental. O aluno mais velho da amostra, com 20 anos à época, já havia sido reprovado uma vez no primeiro ano e ficou dois anos sem estudar. Além disso, já havia trabalhado alguns meses como atendente no Mcdonalds enquanto esteve no terceiro ano.

Dentre os alunos com distorção série-idade, um pretendia apenas estar trabalhando no ano seguinte, enquanto outro pretende trabalhar e entrar no ensino técnico e os outros dois pretendiam estar apenas estudando.

2.2.2. Perfil socioeconômico dos alunos entrevistados

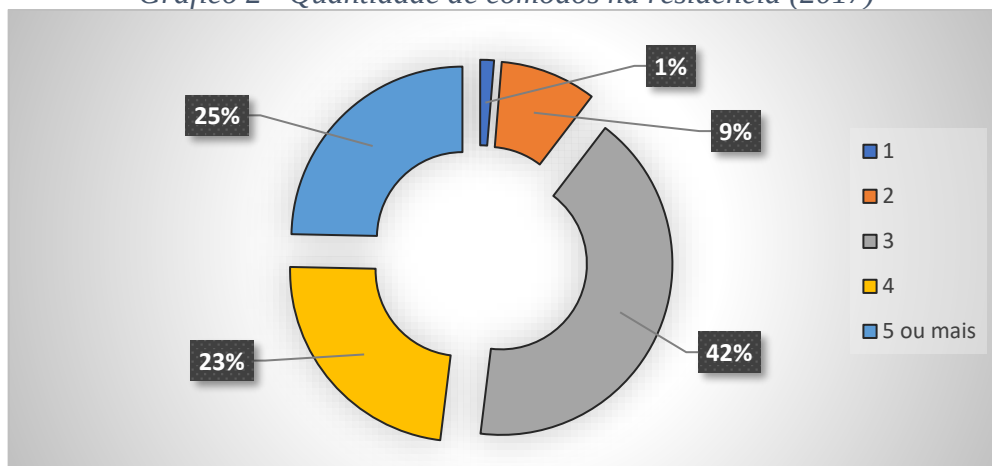
O bloco socioeconômico do questionário nos permite delinear, em grandes pinceladas – posto não oferecer informação muito específica, como veremos – um perfil socioeconômico dos alunos. Vejamos alguns dados nos gráficos abaixo:



Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

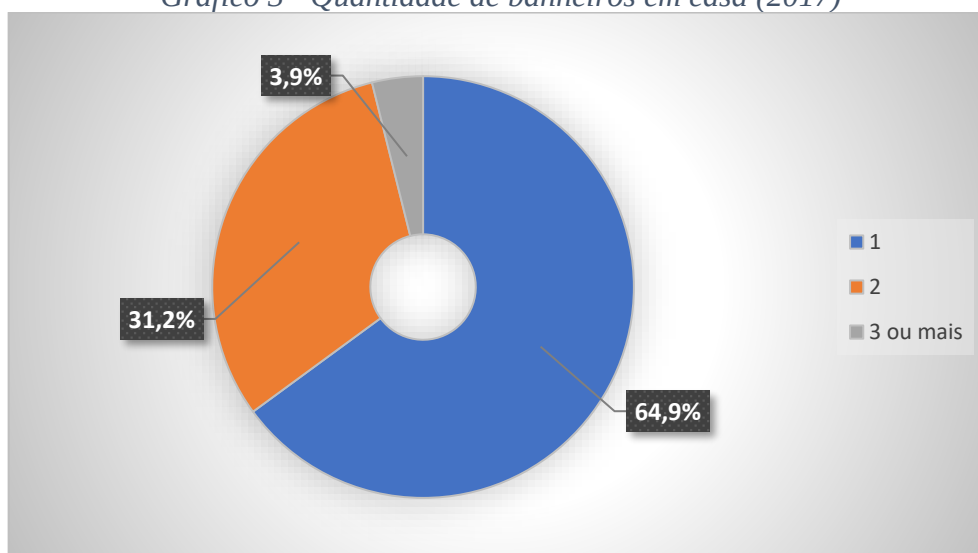
Quanto à natureza da moradia, 93,5% dos alunos declararam morar em casa própria e 6,5% viviam em uma moradia alugada. Já quanto aos cômodos da residência, vejamos os Gráficos 2 e 3 abaixo:

Gráfico 2 - Quantidade de cômodos na residência (2017)



Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

Gráfico 3 - Quantidade de banheiros em casa (2017)



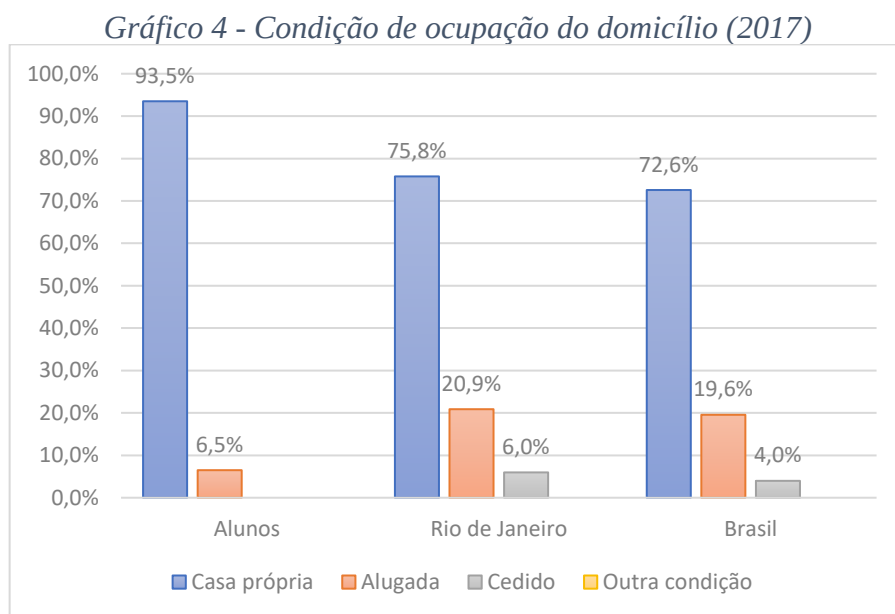
Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

Conforme podemos ver nos gráficos acima, pouco mais da metade dos alunos (52%) declararam viver em uma residência com até três cômodos, sendo que 10% destes viviam em residências com até dois cômodos. Além disso, 23% diziam viver em uma residência com 4 cômodos e 25% em uma com 5 ou mais cômodos. Este quadro parece nos indicar que não estaríamos lidando com alunos de tão baixa renda.

No entanto, notemos o que nos apresenta o Gráfico 3, que traz a quantidade de banheiros em casa: 64,9% dos alunos declararam ter apenas 1 banheiro na residência, enquanto 31,2% declararam ter dois. A quantidade de banheiros em casa é considerada um bom indicador socioeconômico por permitir a comparabilidade de situações domésticas com uma informação

relativamente acessível e pouco sensível aos respondentes (KAMAKURA; MAZZON, 2015). Ela me interessa aqui não para alocar os alunos em algum estrato de consumo, como fazem os agentes interessados na estratificação simples da população em termos de renda, mas simplesmente como meio de comparação dos alunos com a população da região metropolitana do Rio de Janeiro em geral. Nesse sentido, podemos dizer que o perfil socioeconômico dos alunos medido pelo domicílio (quantidade de banheiros na residência) corresponde ao perfil médio da população da região metropolitana do Rio de Janeiro, inclusive com uma leve diferença para melhor: enquanto 64,9% dos alunos declararam possuir apenas um banheiro na residência, 70% dos domicílios do Rio de Janeiro possuem esta característica e, enquanto 31,2% dos alunos declararam ter dois banheiros, 20,9% dos domicílios do Rio de Janeiro são semelhantes. O conjunto do país apresenta índices semelhantes aos do Rio de Janeiro¹⁰.

Quanto ao indicador apresentado no Gráfico 1, relativamente à condição de ocupação do domicílio, poderíamos dizer que os alunos se encontram em melhores níveis que a população do Rio de Janeiro, e mesmo a do Brasil: enquanto 93,5% dos alunos declararam residir em domicílio próprio, 75,8% da população do Rio de Janeiro e 72,6% da população brasileira se encontram nessa mesma condição. O gráfico 4 permite visualizar a comparação:

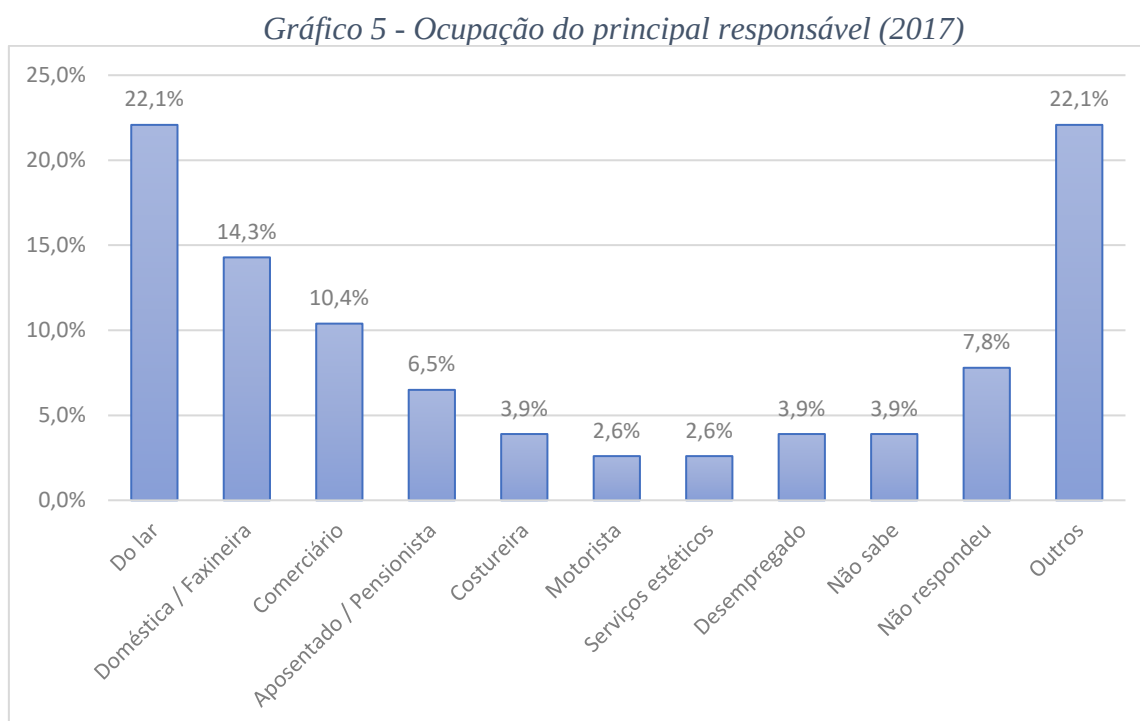


Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017) e IBGE - Censo Demográfico 2010. Elaboração própria.

¹⁰ Dados extraídos da Tabela 1394 do Censo Demográfico de 2010. Elaboração própria.

Assim, podemos dizer que os alunos respondentes, em termos socioeconômicos, se assemelham à média da população do Rio de Janeiro, com uma tendência a estarem inclusive mais bem posicionados que a média. Como já mencionado acima, isto provavelmente se deve à “seleção” realizada pela própria escola quanto à separação dos alunos em turnos. Como aqui os respondentes foram todos do turno da manhã, o esperado era justamente que possuísem condições socioeconômicas ligeiramente acima da média.

Passemos agora às informações a respeito dos seus responsáveis. Trabalho aqui com duas variáveis: ocupação principal e nível de escolaridade. A primeira pode ser observada no Gráfico 5 abaixo:



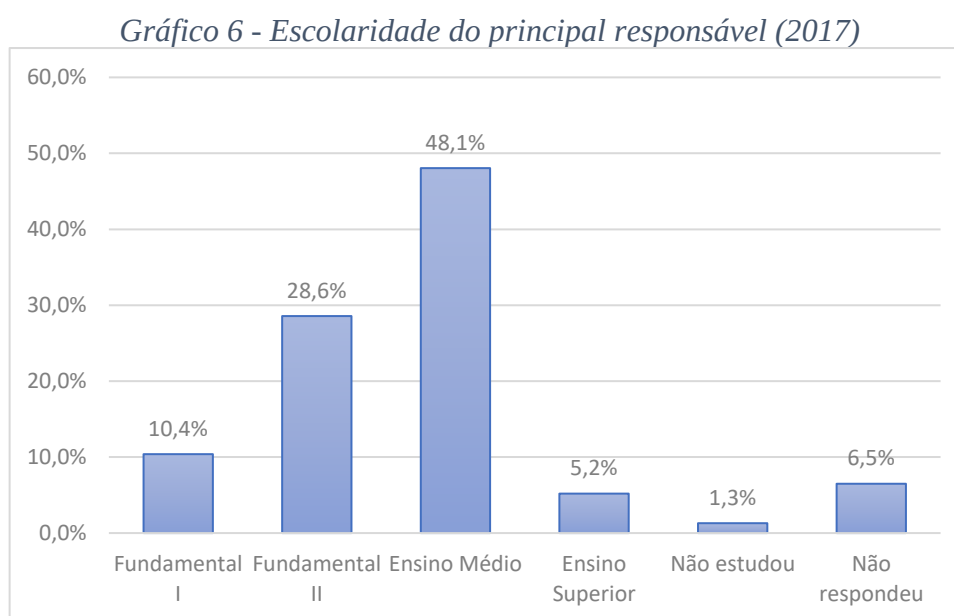
Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

O primeiro elemento que devemos notar nesse gráfico é a grande incidência da categoria “outros”. Isto se deve pela esperada pulverização das ocupações dos responsáveis; trata-se de uma variável muitíssimo ampla nas possibilidades de resposta. No entanto, justamente por isso é que as respostas que apresentam certa regularidade se tornam tão interessantes. Daquilo que pude captar com os questionários, a principal ocupação foi a de “do lar”, com 22,1% dos responsáveis. Logo em seguida temos “empregada doméstica / faxineira”, com 14,3%; comerciante, com 10,4%; e aposentado/pensionista, com 6,5%. Essas quatro primeiras faixas somam 53,2% das respostas. Essas respostas indicam claramente que estamos aqui lidando com

membros das classes populares ou trabalhadoras (SOUZA, 2012), que ou não possuem meios de produção próprios, ou os possuem em escala micro (costureiras, por exemplo), e tampouco possuem uma força de trabalho muito qualificada. Embora a categoria “Outros” englobe 22,1% das respostas, nela temos ocupações que não poderiam ser agrupadas, mas que se encontram em posição hierárquica semelhante em termos de qualificação profissional: servente de pedreiro, porteiro, carteiro, confeitoiro, auxiliar de creche são algumas delas. Profissões consideradas mais qualificadas, e, portanto, mais bem remuneradas, como “comissária de bordo” ou “guarda municipal”, que receberam apenas uma menção cada, fazem apenas reforçar o quadro geral de precariedade profissional.

Quanto aos dados a respeito da segunda variável, o nível de escolaridade dos responsáveis dos alunos, trata-se também de uma dimensão central quanto à abertura de horizontes e oportunidades, na medida em que pode ser considerado um indicador do futuro profissional dos filhos (REIS; RAMOS, 2011). Primeiramente, os alunos deveriam elencar os dois principais responsáveis por eles, colocando-os em ordem de quem tinha uma participação mais ativa em sua vida. A opção “mãe” foi a mais marcada como responsável “principal”, tendo sido escolhida por 78% dos alunos, seguida pela escolha do “pai” como figura mais importante por 13%, “avó” por 8% e “tia” por apenas uma pessoa.

Quanto à formação do principal responsável, as informações se encontram no gráfico 6 abaixo:



Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

Podemos notar no gráfico que a moda da distribuição se encontra no “Ensino Médio”, na qual estão 48,1% dos casos. Apenas 5,2% tinham ensino superior, sendo que desses apenas um trabalhava na sua área. Mas há também um grande contingente que não chegou a passar pelo ensino médio, caso de 39% dos responsáveis. Portanto, a grande maioria desses alunos, se houvessem ingressado no ensino superior, seriam os primeiros de sua família. Mais que isso: para esses 39%, concluir o ensino médio já seria possuir nível de escolaridade superior ao dos seus responsáveis. O ingresso numa universidade é muitíssimo menos frequente (5,2%) e um enorme salto de escolaridade no interior do núcleo familiar, isto é, se levarmos em consideração os caminhos tomados dentro de suas famílias. É o mesmo encontrado por Dayrell (2011), em uma pesquisa no Pará:

Assim, a grande maioria dos jovens pesquisados apresentava uma escolaridade maior do que a de seus pais, reflexo da expansão do ensino médio no Pará e no Brasil, conforme vimos anteriormente. Ou seja, encontram-se inseridos em uma família com pouca tradição escolar, o que interfere nas suas trajetórias. (DAYRELL ET AL, 2011, pg. 259)

2.2.3. Algumas considerações sobre o perfil socioeconômico

Apesar de não dispor de informações exaustivas a respeito dos alunos pesquisados, é possível avançar algumas indicações importantes sobre o seu perfil. Em primeiro lugar, trata-se de um conjunto de alunos com baixíssima distorção idade-série, e que, portanto, não está “correndo atrás”, isto é, buscando conquistar tardiamente a titulação escolar do ensino médio a duras penas, como ocorre frequentemente dentre os alunos do turno noturno. Sua idade é adequada para a série que estavam cursando, e isso pode indicar que suas expectativas de futuro ainda não foram restringidas por um confronto maior com todas as exigências da vida adulta.

Um dado que corrobora essa interpretação, e contrariamente ao que eu acreditava antes da pesquisa – em função de conversas com os alunos e por observar alguns deles chegando com seus uniformes de Jovem Aprendiz –, a maioria dos alunos não trabalha: de todos os entrevistados, 83% não estavam trabalhando no momento do questionário. É certo que alguns já trabalharam antes: é o caso de um aluno que colocou como profissão a seguir a carreira de jogador de futebol, por exemplo. Ele foi um dos poucos a eleger como sua expectativa somente o trabalho e já trabalhou durante cinco anos como jogador de futebol. Não tem interesse no momento de continuar seus estudos, e respondeu que gosta de ir à escola e que o faz

principalmente para conseguir um emprego melhor. Outra aluna da mesma turma, e que também escolheu apenas trabalhar como expectativa para o ano seguinte ao término do ensino médio, tem uma mãe empregada doméstica, assim como o aluno anterior. Ao contrário dele, disse não gostar de ir à escola e nunca trabalhou.

Por outro lado, tal situação de relativa tranquilidade quanto ao futuro profissional, que lhes garantiu até então – pelo menos para a maioria dos alunos – o tempo necessário para completar os estudos do ensino médio, parece estar em seus momentos finais: o conjunto dos dados a respeito de seu domicílio e de seus responsáveis indicam que esses alunos, ao concluir o ensino médio, terão que rapidamente se inserir no mercado de trabalho. Seus responsáveis, em sua maioria, possuem ocupações pouco qualificadas e, muito provavelmente, pouco remuneradas e com vínculos trabalhistas precários, o que não lhes possibilita “comprar” o tempo livre dos filhos por tempo indeterminado. Como argumenta Souza (2012), uma das características mais estruturantes da vida das classes populares – e que as distingue claramente da “classe média” em sua definição tradicional – é a da impossibilidade de sustentar, por um longo período, o tempo de qualificação de seus filhos sem que estes se vejam obrigados a entrar no mercado de trabalho. Diferentemente dos filhos da classe média, para os membros das classes populares brasileiras (Souza os chama de “batalhadores”) “a necessidade do trabalho se impõe desde cedo, paralelamente ao estudo” (SOUZA, 2012, p. 51) e, portanto, sua ocupação profissional não se dá como um prolongamento dos estudos universitários, como é o caso dos filhos da classe média tradicional. Obviamente, afirmar isto não significa dizer que alguns ou vários desses alunos não pudessem passar um ano “apenas” se preparando para disputar com competitividade o Enem e outros vestibulares – mais à frente veremos um “caso de sucesso” e um caso de fracasso dentre os entrevistados que recorreram a tal expediente –, ou mesmo que não tivessem condições de cursar uma universidade particular, com todos os sacrifícios envolvidos para si e sua família; mas significa dizer, sim, que a tendência não é esta, pelo menos para a maioria. Se casos de sucesso na entrada no caminho universitário existem, eles ocorrem

À custa de extraordinário esforço: à sua capacidade de resistir ao cansaço de vários empregos e turnos de trabalho, à dupla jornada na escola e no trabalho, à extraordinária capacidade de poupança e de resistência ao consumo imediato e, tão ou mais importante que tudo o que foi dito, a uma extraordinária crença em si mesmo e no próprio trabalho (SOUZA, 2012, p. 50)

Além desses fatores, acrescentaríamos a existência e o acesso democrático a políticas públicas que favorecem a diminuição das desigualdades escolares e universitárias.

Nesse sentido, se os alunos que responderam os questionários dispuseram de certa regularidade em seus estudos, que foram “protegidos” da necessidade de trabalho pelos esforços de seus responsáveis, o último ano do ensino médio é um limite importante a fazê-los passar muito rapidamente de “alunos” para “trabalhadores” – e mesmo que parte deles ainda não tivessem a plena consciência disso. Alguns deles já trabalhavam, é certo, o que anunciava aos outros o caminho que provavelmente seguiriam. E aqui chegamos a outra dimensão pesquisada: a visão dos alunos acerca de seu futuro.

2.3. Expectativas para o futuro

A expectativa para o futuro é uma questão importante para refletirmos sobre o processo de saída da escola dos alunos do Estado, em que o jovem se vê muitas vezes sem perspectivas sobre o próximo passo a ser dado. Ele se defronta com perguntas como: “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”, questões estas cruciais para qualquer indivíduo e diante das quais a escola teria de contribuir – no mínimo, na sua problematização.

No entanto, muitos jovens passam pela escola e saem ainda sem uma boa orientação e esclarecimento sobre que caminhos seguir, como afirma Dayrell et al (2011):

Parece-nos que a escola não vem possibilitando uma formação humana mais ampla de seus jovens, de tal forma a contribuir para uma compreensão de si mesmos, das suas habilidades e desejos, bem como da realidade onde se inserem, com uma visão sobre o mundo do trabalho e suas demandas e exigências. No momento decisivo de escolhas de possíveis rumos de vida, parece que a escola pouco contribui para um conhecimento do que a universidade pode ou não oferecer, os cursos existentes com suas especificidades e demandas próprias. (p. 270)

No caso dos alunos pesquisados em particular que, como vimos acima, são oriundos das classes populares que dispunham de alguma condição de garantir a formação básica de seus filhos, embora não de forma duradoura, uma compreensão da realidade na qual estão se inserindo (e na qual deverão rapidamente se adaptar, posto os recursos financeiros de suas famílias tender a não os conseguir sustentar por muito tempo logo depois de terminada a etapa escolar do ensino médio) se faz bastante necessária, mas não parece existir enquanto um grande esforço institucional para tanto.

Apesar disso, isso não significa que os alunos sejam totalmente desprovidos de capacidade de pensar e prever com certa plausibilidade o seu futuro. Provenientes de

responsáveis claramente ligados à classe trabalhadora, com trabalhos pouco qualificados e mal remunerados, os alunos também veem, em grande parte, o seu futuro como trabalhadores, mesmo nos casos em que também se veem cursando o ensino superior.

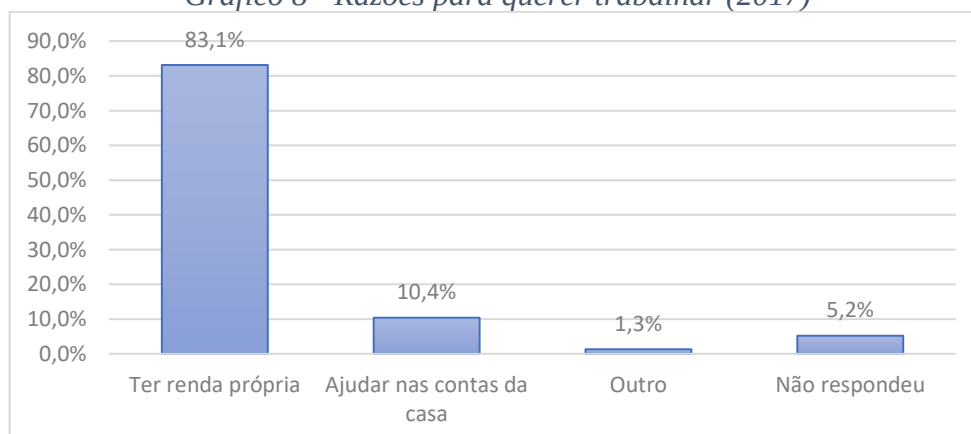
Gráfico 7 - Perspectivas dos alunos para o ano seguinte (2017)



Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

Assim, como podemos ver no gráfico 7 acima, quando perguntados quanto às suas expectativas para o ano seguinte ao término da escola, 30,6% das respostas são de que esperam estar trabalhando; trata-se de um horizonte inarredável de sua própria condição, e os alunos bem o sabem. No entanto, não se deve com isso concluir que se tratam de alunos que vivem sob constante pressão de trabalhar o quanto mais cedo para contribuir com a renda familiar e a manutenção da moradia. Veja-se, nesse sentido, o gráfico 8 abaixo:

Gráfico 8 - Razões para querer trabalhar (2017)



Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

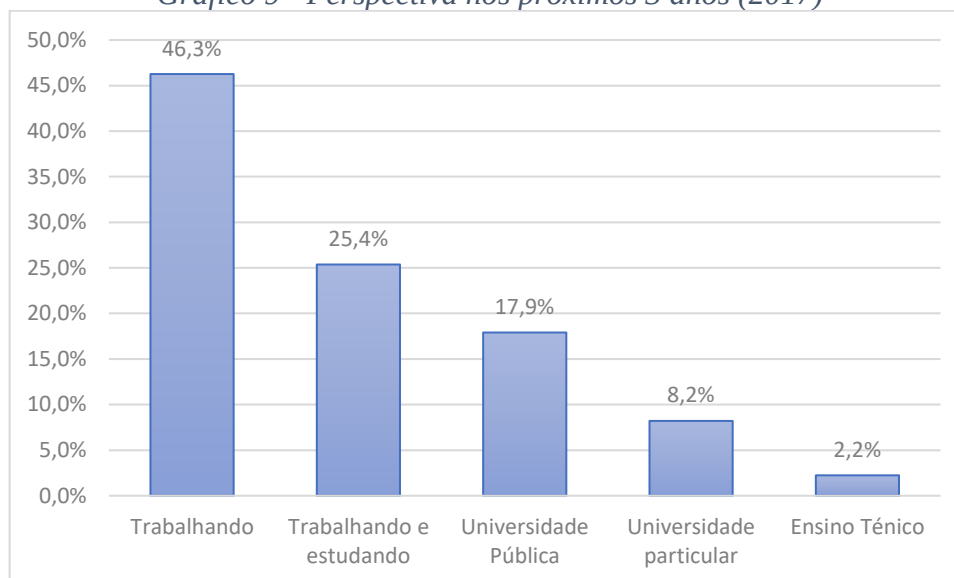
Quando perguntados sobre quais seriam as suas razões para trabalhar, surpreendentes 83,1% dos alunos responderam que seria para ter renda própria, e apenas 10,4% deles que seria para “ajudar nas contas da casa”. Isto é, a perspectiva de estar trabalhando é efetivamente um horizonte de expectativa (SANTOS, 2006), uma projeção de si no futuro próximo baseado no próprio contexto social no qual está inserido. Evidentemente, tal contexto implica a necessidade de trabalhar, posto estarmos aqui tratando, sempre, de filhos das classes trabalhadoras e populares, mas ela também implica certa identidade de trabalhador, certo pensamento prospectivo que se vê, em grande medida, como um futuro trabalhador mais que um “futuro estudante” – como é o caso da “classe média tradicional”, que projeta sua entrada no mercado de trabalho, em regra, durante os últimos anos do curso universitário ou mesmo após o seu final: o trabalho, para esta classe, entra em sua experiência individual enquanto um “prolongamento dos estudos” (SOUZA, 2012), e não enquanto uma identidade de trabalhador propriamente dita, como parece ser o caso dos alunos entrevistados.

Isso, evidentemente, não os proíbe – nem deveria, dada as oportunidades bastante reais de entrada, e mesmo de ascensão social – de alimentar expectativas de adentrarem o ensino superior, muito pelo contrário. Identificados desde cedo enquanto filhos de trabalhadores, os alunos parecem voltar-se para o ensino superior como a possibilidade por excelência de ascensão social: em sua experiência familiar, sabem que a vida dos responsáveis é dura, e a universidade pode ser um caminho para superar sua condição – mesmo que, como vimos argumentando, tal condição não seja a das piores relativamente à população do Rio de Janeiro. Assim, expectativas universitárias também estão presentes, e bastante, como mostra o gráfico 7. Devemos considerar tais perspectivas não só com as respostas para “Universidade Pública” (14,9%) e “Universidade Particular” (13,2%), como também as para “Preparatório” (19,8%), a segunda opção mais respondida.

Esta última, aliás, nos diz mais do que parece à primeira vista. Ela não só demonstra o desejo dos alunos de realizarem um curso superior como também uma avaliação de si e de sua trajetória escolar: é um indício de que os alunos que a responderam avaliam mal sua experiência, e se veem despreparados para concorrer com outros alunos no Enem e em outras provas vestibulares. Veremos esta avaliação no capítulo 4 com mais detalhes.

As respostas fornecidas para a pergunta sobre como os alunos se viam em três anos reforçam o argumento da identidade trabalhadora, como podemos ver no gráfico 9:

Gráfico 9 - Perspectiva nos próximos 3 anos (2017)



Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

Se para o ano seguinte ao da entrevista recebemos 30,6% das respostas dos alunos para a perspectiva de estar trabalhando, para o período de três anos a perspectiva de estar trabalhando, seja apenas trabalhando, ou o fazendo paralelamente ao estudo, abrange nada menos que 71,6% das respostas (46,3% + 25,4%). Isto é, a grande maioria dos alunos se vê já trabalhando nos próximos anos, seja estudando ou não. Mas isto não conta toda a história. Há também aqueles que se veem apenas como universitários, e não são poucos: somadas as respostas relativas às universidades públicas e privadas temos 26,1% das respostas. Isto é, há a perspectiva majoritária de já se encontrar à beira do mercado de trabalho, mas há também a que busca a continuidade de seus estudos como universitário, buscando uma colocação mais qualificada no mercado de trabalho ou mesmo um legítimo desejo de conhecimento, de formação pessoal e profissional.

É muito interessante também notar, ainda no gráfico 7, a importância da opção pelas Forças Militares: elas, a um só tempo, são garantia de estabilidade profissional e financeira, e também pode ser vista como uma espécie de “ensino técnico”, onde os alunos frequentam diversos cursos e podem ir gradualmente “se qualificando”, isto é, subindo de patente e recebendo mais por isso.

Merece destaque o fato dessa opção pela vida militar parecer estar crescendo. E o que me despertou mais interesse e surpresa foram os motivos para esse desejo: nas entrevistas realizadas e na minha convivência com os alunos, além daqueles que já há bastante tempo sonham em ser militares, ou enxergam na vida militar uma certa retidão, uma legitimidade

estética, dentro de uma subjetividade que valoriza o militarismo como estilo de vida, muitos outros alunos que estão optando por esse caminho acreditam ser essa uma saída para, como alguns alunos declararam, “ter estabilidade e segurança”, “ter um emprego”, “ter um salário em dia”, já que vivemos um momento de crise e desemprego. Os planos para cursar uma universidade ficariam para depois que conseguissem se estabilizar economicamente. Já presenciei em sala de aula, por exemplo, um coordenador de um curso pré-militar indo propagandear seu curso para os alunos do terceiro ano anunciando justamente esses motivos acima listados e despertando o interesse dos mesmos.

A questão financeira é uma preocupação muito presente, não só no discurso apresentado pelos alunos nas entrevistas, mas também nos questionários. A vida militar parece, assim, ser uma boa opção na opinião de alguns alunos, principalmente para aqueles que já têm militares na família. Há aqui um processo de presentificação (SILVA, 2005): o jovem se vê obrigado a mirar num objetivo mais seguro, sem riscos, e a apostar todas suas fichas nele. Não há espaço, tempo e dinheiro para investir num plano que seja incerto. E os jovens sabem que o caminho de uma formação universitária é longo, com vários custos fixos e variáveis, e que atualmente conseguir o ensino superior não é garantia de empregos qualificados, estáveis e que ofereça bons salários; enquanto uma carreira militar já pode fornecer um salário, moradia e a contagem do tempo de serviço para uma futura aposentadoria assim que o jovem iniciar sua carreira.

Podemos dizer que esse caminho do militarismo hoje é o desejado concurso público de outrora. Mas num cenário de poucos concursos com políticas neoliberais e privatizações, juntamente com a grande presença de militares no governo, a glamourização dos militares, assim como aumento dos seus soldos, a escolha pela carreira militar se torna mais alcançável e recompensadora.

Vale destacar uma fala do então Ministro da Economia, Paulo Guedes, na reunião ministerial que foi divulgada pela imprensa¹¹:

Nós sabemos para onde nós vamos voltar já já. Está certo? E se o mundo for diferente, nós vamos ter capacidade de adaptação. Por exemplo: eu já tenho conversado com o ministro da Defesa, já conversamos algumas vezes"[...]Quantos jovens aprendizes nós podemos absorver nos quartéis brasileiros? Um milhão? Um milhão, a R\$ 200, que é o Bolsa Família, R\$ 300, para o cara de manhã fazer calistenia [exercícios físicos], aprende organização social e como é que é, OSPB, né? Organização Social e Política (informação verbal).

¹¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/05/leia-a-integra-das-falas-de-bolsonaro-e-ministros-em-reuniao-ministerial-gravada.shtml>.

Guedes corrobora o que foi apresentado aqui como uma tendência de expectativa dos alunos, ao propor um crescimento econômico que se utiliza da mão de obra barata juvenil. Essa procura cada vez maior pela carreira militar – inclusive, frise-se, por jovens críticos à crescente militarização da vida e que não têm o “perfil” ou o desejo de viver uma vida militar, mas consideram essa opção por trazer mais garantias de uma vida profissional digna – vem sendo vislumbrada como a melhor alternativa para a crise, ou como um posicionamento intermediário para depois correr atrás dos seus verdadeiros objetivos.

Aqui cabe inclusive um relato pessoal, visto que já fui esse jovem na idade de pensar no futuro profissional, e a carreira militar foi bastante vislumbrada por mim, principalmente pela influência de familiares, já que tenho alguns militares na família. Não era um desejo inteiramente meu, mas também o desejo de familiares projetados em mim. E inclusive no mesmo ano (2009) em que fui aprovado para o vestibular também fui aprovado na Escola de Especialistas de Aeronáutica, caindo no dilema do que fazer. Optei por ir para Guaratinguetá/SP começar o período de adaptação no quartel pensando que, se eu não me encaixasse, voltaria a tempo de me inscrever em Ciências Sociais na UERJ. E foi exatamente o que aconteceu: precisei ir até lá e passar uns dias para perceber que não pertencia à vida militar. Porém no meu caso havia uma graduação me esperando e um Brasil mais esperançoso, com mais vagas, com fortalecimento da pesquisa e da carreira acadêmica, com a universidade sendo mais prestigiada, um momento diferente do atual.

Tivemos ainda dois alunos que marcaram em seus questionários que não pensavam em continuar seus estudos, nem pelo ensino superior, técnico ou outro qualquer. Seu projeto era “arranjar um trabalho”. Estes alunos diziam não estar preparados para a universidade e demonstraram não conhecer quase nada acerca desta possibilidade. Talvez nunca tenham feito esse questionamento, pois, como explica Dayrell: “Nas suas experiências no mundo do trabalho não esteve e não está presente a dimensão da escolha, o trabalho sendo encarado como uma obrigação necessária.” (DAYRELL, 2003, p.45)

Por fim, e contrariamente às minhas próprias expectativas, o ensino técnico foi escolhido em apenas 6,6% das respostas.

2.4. Estratégia para alcançar os objetivos e a relação do aluno com a escola

O questionário aplicado também procurou avaliar qual a estratégia que os alunos estavam seguindo para alcançar os objetivos que declararam. Conjugando essas respostas com as expectativas por eles oferecida poderemos notar algo interessante quanto à relação dos alunos com a instituição. É o que traz a Tabela 1 abaixo;

Tabela 1 - Tabulação cruzada Expectativas x Estratégias (2017)

Expectativa	Estudo para as disciplinas do colégio	Estudo por conta própria além da escola	Faço curso preparatório	Não tem	Total
Trabalhando	62,5%	12,5%	6,3%	18,8%	100,0%
Universidade particular	58,3%	33,3%	0,0%	8,3%	100,0%
Universidade Pública	29,4%	35,3%	35,3%	0,0%	100,0%
Ensino Técnico	28,6%	42,9%	0,0%	28,6%	100,0%
Forças Militares	11,1%	0,0%	33,3%	55,6%	100,0%

Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

A tabela deve ser lida no sentido das linhas. Assim, notamos que 62,5% dos alunos que esperam estar trabalhando no ano seguinte à formatura do ensino médio tem por estratégia para atingir este objetivo apenas o estudo para as disciplinas do colégio. Já aqueles que pretendiam entrar em uma universidade pública já no ano seguinte não seguem o mesmo caminho: 35,3% deles responderam estudar por conta própria para além da escola e o mesmo percentual disse fazer algum curso preparatório. Também se destacam por fazerem cursos preparatórios aqueles que desejavam entrar para as carreiras militares (33,3%).

Os dados apresentados pela Tabela 1 indicam que aqueles que têm por objetivos desafios educacionais maiores, que implicam serem aprovados em provas de grande competitividade, como o Enem, os vestibulares, e as provas de acesso à carreira militar tendem a não contar apenas com o estudo regular escolar como passível de prepará-los para corresponder às suas expectativas. Os alunos que esperavam estar trabalhando, ao contrário, em sua maioria (62,5%) apenas esperam serem aprovados nas disciplinas do colégio, ou ainda declaram, simplesmente, não ter nenhuma estratégia para alcançar seus objetivos (18,8%), isto é, nem sequer declaram estudar para as disciplinas do colégio. A propósito, espanta o número alto de alunos em geral (14) que não marcaram nenhuma opção, indicando que não estão se preparando para seus objetivos.

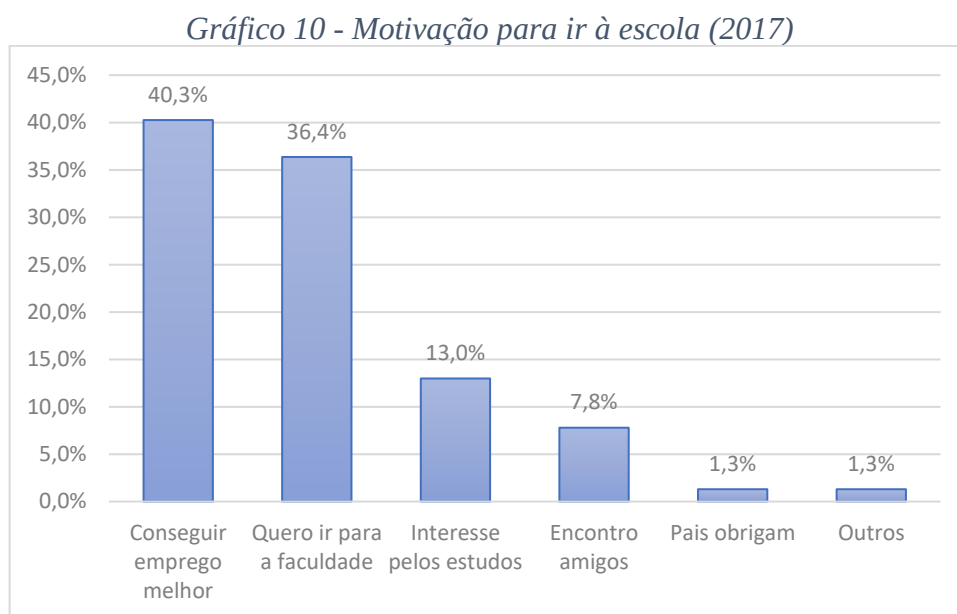
Tais disposições dos alunos tendem a ter influência direta na sua relação com a instituição escolar. De todos os alunos, 86% afirmaram gostar de ir à escola. Ao mesmo tempo,

diariamente ouço reclamações sobre a aula, lamentações sobre o fato de ter que ir à escola, pedidos para ir embora mais cedo. Até que ponto o aluno se sente atraído pela escola ou afastado dela?

Um fator muito importante que interfere nesse quadro é a relação que o aluno tem com o professor, isto é, como ele enxerga o docente. É o que Sposito e Galvão expõem numa pesquisa feita com alunos da rede pública de São Paulo. Em um depoimento de um aluno, as autoras afirmam que eles

Valorizaram a criação de um clima amistoso e divertido: *‘professores mais divertidos, descontraídos, fazem o aluno gostar mais da aula; esses não perdem a paciência por qualquer motivo’*. O clima de descontração da aula apareceu como contraponto para as aulas monótonas e repetitivas. (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p.365).

Ao responder sobre a principal razão de irem à escola, chegamos ao resultado exibido na Tabela 2 abaixo:



Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

“Conseguir um emprego melhor” é a resposta mais oferecida pelos alunos respondentes (40,3%), seguida de “Quero ir para a faculdade” (36,4%). Estas respostas seguem o padrão que está se delineando, isto é, que uma maior parte dos alunos pretendia entrar no mercado de trabalho em breve, enquanto uma parte menor, mas significativa, alimentava o desejo de entrar no ensino superior. Para aqueles cuja perspectiva era a entrada no mercado de trabalho, o diploma do ensino médio parece ser garantia de conseguir um “emprego melhor”, isto é, mais bem remunerado, estável e prestigiado.

Quando notamos que apenas 13% dos alunos escolheram a opção “interesse pelos estudos” salta aos olhos a perspectiva instrumental por meio da qual os alunos interpretam sua experiência escolar. Para eles, o momento da escola é, sobretudo, algo que enfrentam para garantir que terão melhores condições profissionais no futuro, e não uma experiência que faça sentido no presente. Interpretar desta maneira não significa estar em contradição com o fato de que a grande maioria dos alunos diz gostar de ir à escola: muitos fatores estão envolvidos nessa avaliação, que não necessariamente engloba a avaliação da escola enquanto espaço formador e informador.

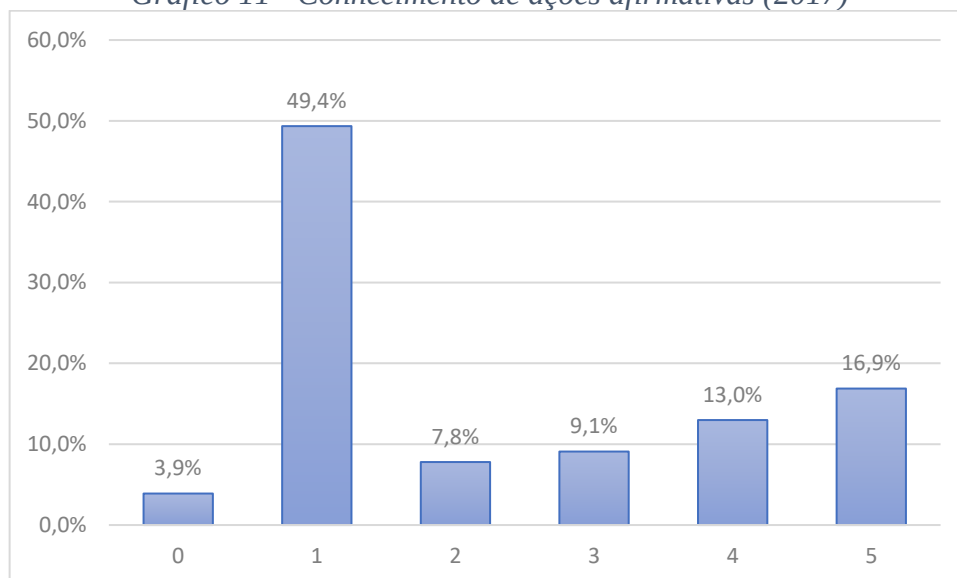
Entre aqueles que responderam não gostar da escola, um aluno afirma estar interessado em continuar seus estudos numa faculdade pública de Psicologia. E faz também curso preparatório para alcançar esse objetivo. Porém ao elencar as principais razões para vir à escola, a opção “encontrar amigos” vem em primeiro lugar: talvez ele veja no curso preparatório mais sentido em sua preparação para o vestibular do que seus dias no colégio. Além disso, seu principal responsável, a mãe, possui ensino superior e trabalha na área que se formou. Outro deles já trabalha há quatro anos: três anos como chapeiro e um ano com serviços internos de manutenção e, com o fim do período escolar, pretende ser militar.

Um dado comum aos que não gostam de ir à escola é o desejo de cursar uma faculdade. Entre as áreas que pretendem trabalhar escolheram Medicina, Administração, Educação Física e Tecnologia. Percebe-se assim que não gostar de ir à escola não significa um desinteresse em continuar seus estudos, apenas uma má avaliação de sua experiência escolar particular.

2.5. Conhecimento acerca das políticas de ação afirmativa

Por fim, o questionário contava também com perguntas a respeito do conhecimento e da pretensão de uso de ações afirmativas, listando as seguintes: Cotas, Fies, ProUni, Sisu e Pronatec.

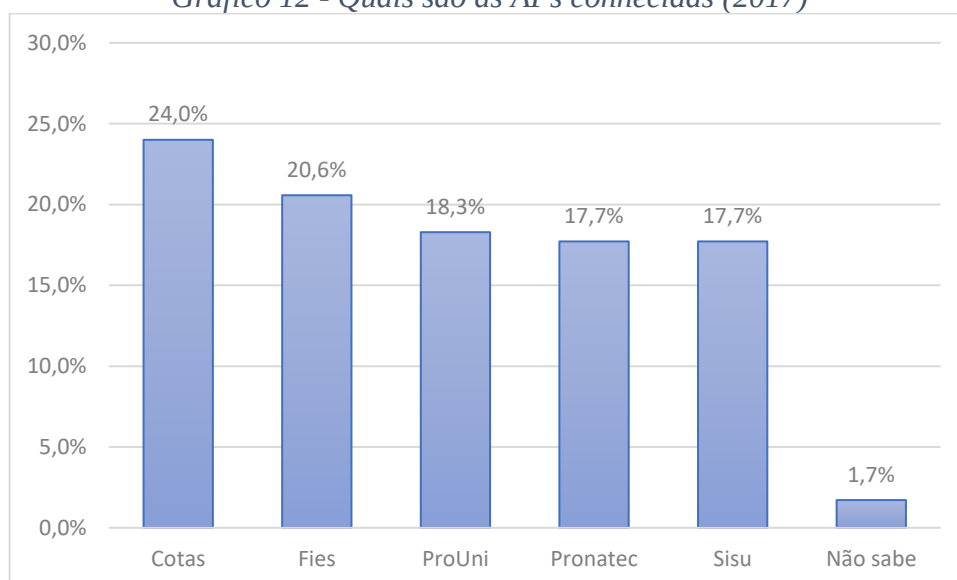
Gráfico 11 - Conhecimento de ações afirmativas (2017)



Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

Quase todos os alunos responderam conhecer pelo menos uma das políticas de ação afirmativa: apenas 1,7% não conheciam nenhuma das políticas mencionadas na questão. Por outro lado, praticamente metade deles conheciam apenas uma política; 16,9% disseram conhecer todas as listadas. Agora vejamos o gráfico 12 abaixo:

Gráfico 12 - Quais são as AFs conhecidas (2017)



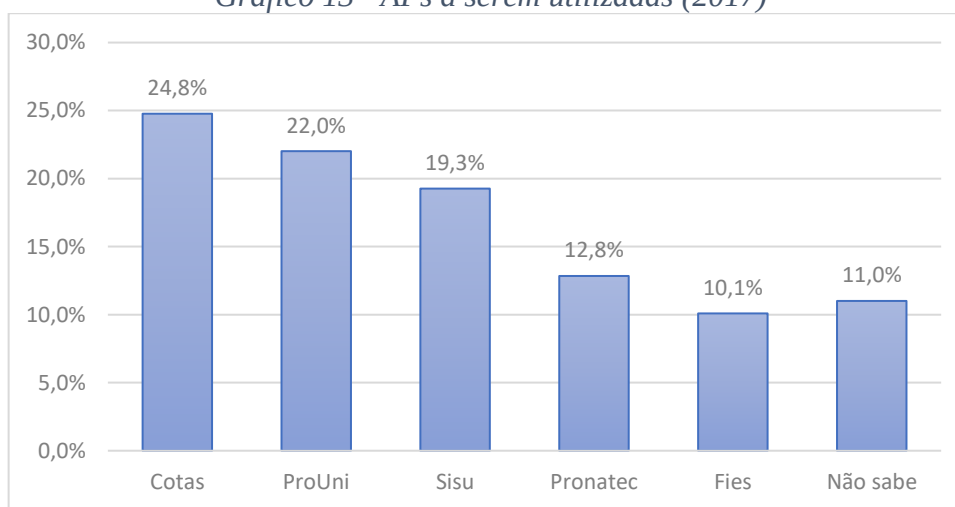
Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

Quanto a *quais* seriam as AFs conhecidas, as cotas receberam a maior quantidade de respostas (24%), seguidas pelo Fies (20,6%) e o ProUni (18,3%). Um resultado esperado, na

medida em que as cotas são, de longe, a política pública de acesso ao ensino superior mais polêmica e, por isso, mais debatida socialmente, seja na mídia, seja no cotidiano. Um destaque interessante aqui são os 17,7% de respostas relativamente ao Pronatec, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Dificilmente encontraríamos tal destaque nas respostas de alunos do terceiro ano do ensino particular.

Já nas AFs que os alunos declararam que pretendiam utilizar temos uma mudança:

Gráfico 13 - AFs a serem utilizadas (2017)



Fonte: survey próprio aplicado pelo autor (2017). Elaboração própria.

A política de cotas manteve-se como a mais conhecida e também aquela à qual os alunos declararam que mais recorreriam. Mas foi o ProUni o segundo colocado na preferência de uso dos alunos, enquanto o Fies, programa com função semelhante ao ProUni e que ficou em segundo lugar de conhecimento dos alunos, foi a segunda opção para uso efetivo. Destaca-se aqui também a quantidade de alunos que, mesmo conhecendo alguma política de ação afirmativa não sabia qual pretendia usar (lembramos de que se tratavam de alunos do terceiro ano do ensino médio e que, portanto, eles deveriam escolher naquele mesmo ano qual utilizariam), o que indica a falta de orientação de parte dos alunos quanto às suas possibilidades de uso de políticas públicas: esses números podem apontar justamente o desconhecimento sobre essa etapa no acesso ao ensino superior.

Na verdade, todas essas informações acerca de conhecimento e uso das políticas de ação afirmativa fazem sentido sobretudo nas escolas públicas estaduais, justamente onde se encontra o seu público-alvo. As respostas se proveniente de estudantes de escolas particulares, provavelmente, seriam completamente diferentes das que encontramos aqui.

3. A ESCOLA E AS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS

No capítulo anterior expus um esboço das características gerais dos alunos, tanto em termos de seu perfil socioeconômico quanto em termos das questões mais voltadas para o seu pensamento prospectivo: suas expectativas para o futuro, suas estratégias para alcançar esses objetivos e o conhecimento acerca das políticas de ação afirmativa que poderiam lhes auxiliar nesse intento. Isto é, procurei utilizar os dados dos questionários para elaborar um perfil tanto “objetivo” quanto “subjetivo” dos alunos. Por mais limitados que sejam os dados coletados, eles permitem nos aproximar mais claramente dos alunos sobre os quais estamos tratando. Mas os dados quantitativos, mesmo aqueles que incidem sobre a subjetividade dos alunos, só podem nos ajudar até certo ponto.

Com vistas a produzir aquilo que Weber chamou de compreensão “intuitiva” ou “emocional” – para diferenciá-la da compreensão “puramente racional” de determinado fenômeno, isto é, uma compreensão “que se revive plenamente em sua conexão emocional experimentada” (2009, p. 4) – das ações sociais relacionadas à experiência escolar, procurarei agora reconstruir quatro trajetórias de ex-alunos meus que haviam sido entrevistados em 2017 e o foram novamente em 2021. O propósito é ir além do formato um tanto limitado dos dados quantitativos dos questionários, para adentrar nas próprias interpretações dos alunos acerca de sua experiência escolar ao final do ensino médio e aquela vivida nos quatro anos seguintes, até a realização da segunda leva de entrevistas. Com isso poderei dar um contorno particular aos dados bastante generalistas já apresentados.

Como já dito, para tanto me valerei de dois materiais: as entrevistas realizadas com então meus alunos em 2017, e novas entrevistas com os mesmos alunos realizadas em 2021. A ideia central será sempre a busca por uma reconstrução do “espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 2005, p. 40) ou o “campo de possibilidades” (VELHO, 2005) percebido e instrumentalizado pelos alunos, isto é, busco aqui explicitar tanto aquilo que os alunos enxergaram como “possível” para a sua vida profissional e/ou universitária posterior ao término do ensino médio, quanto as mudanças na avaliação da sua experiência escolar. Dessa maneira é possível confrontar a percepção da realidade com as expectativas forjadas no passado e com aquelas testadas no presente. Vejamos agora mais de perto como isso se deu a partir de quatro entrevistados.

3.1. Renata: família militar e percepção de despreparo

Renata, que tem dois irmãos militares, era uma aluna que considerava fortemente a carreira militar em 2017. Já fazendo um curso de Técnico de Enfermagem concomitantemente ao terceiro ano, ela argumentava que o meio militar seria o único que lhe permitiria receber um salário sem riscos e sem muita exploração de sua força de trabalho: “o meio militar é o único que vai me garantir receber meu salário direitinho, certinho, sem trabalhar que nem uma escrava”. Não tentou as provas (pensava sobretudo no Corpo Auxiliar de Praças – CAP – da Marinha) no ano da entrevista porque não se considerava preparada. Para o ano seguinte planejava fazer um curso para tentar a vaga, mas ainda não sabia como iria pagar o curso, pois todos de sua família trabalhavam, inclusive ela (trabalhava como atendente de telemarketing), e na época esta não era uma despesa que poderiam arcar. Inclusive, quem a ajudava a pagar o curso técnico era seu irmão: “da parte dos meus responsáveis é mais apoio moral e meu irmão é quem ajuda a pagar meu curso técnico”. Importante observar que toda tentativa, inscrição, preparo, tem que ser planejada, a fim de evitar gastos e perdas de tempo e dinheiro.

Quando perguntada acerca do papel da Escola para que ela alcançasse esse objetivo, Renata foi peremptória: “o ensino da escola é precário”. O principal problema, para ela, era a sua grade curricular, que seria “muito defasada ao ensino particular e federal”, e também “a falta de incentivo dos professores, porque eles não recebem e muitas das vezes têm que fazer greve”. Logo, a aluna percebe a sua experiência pedagógica na escola não só como defasada em relação às escolas de seus prováveis concorrentes nas provas que fará, como mesmo este conteúdo defasado seria ensinado por professores desmotivados e que, por sua vez, não incentivam seus alunos.

O aluno Júlio, assim como Renata, também dizia ter escolhido o caminho militar. Já havia tentado a prova para oficial do Exército em 2017, porém não passou por causa de uma questão de história. E afirmava que no ano seguinte continuaria seu preparo, fazendo um curso preparatório e sendo mais organizado em suas tarefas. Os dois também falaram sobre cursar uma universidade futuramente, após a entrada numa escola militar.

Na verdade, eu busco o militarismo como forma de estabilidade, entende? Busco uma independência acima de tudo. Ficar livre de pai e mãe. Poder cursar uma boa faculdade futuramente com um salário legal. Saber que vai ter um salário fixo todo mês. (Júlio, 2017)

Já em relação a se o ensino da escola seria suficiente para alcançar esses objetivos, Renata e Júlio pensavam diferente. Se ela dizia que o ensino adquirido na escola não era suficiente para disputar uma vaga numa universidade pública ou numa escola militar, Júlio afirmava que é possível sim ingressar na universidade apenas estudando no colégio público estadual. Disse que os professores são muito qualificados e que o problema, na verdade, seria a falta de interesse dos alunos para com a escola, que era preciso mais dedicação da parte dos alunos. E disse também que seus pais o apoiavam de todas as maneiras para atingir seu objetivo, e que pagariam seu curso sem problemas (seu pai é taxista e sua mãe é empregada doméstica; ambos estudaram até o Ensino Médio).

Na nova entrevista realizada em 2021 tomamos conhecimento de quais rumos Renata tomou. Ela confirma que a questão da estabilidade financeira sempre foi central em suas escolhas. Isto fica claro quando a aluna afirma que “o meio militar, não dá pra mim”, mas que “pensava muito nessa parte da questão financeira”. Na segunda entrevista a aluna faz a perspicaz avaliação de que na época da primeira entrevista ela estava se forçando a se identificar com o militarismo: “eu tentava [me dedicar] pra eu acreditar que eu queria aquilo, mas eu não queria. Era só pela estabilidade financeira. O resto...”. Tendo terminado o Ensino Médio com a avaliação de que havia tido uma educação defasada, Renata buscou se preparar para conseguir entrar na Marinha, tendo estudado “que nem uma maluca”. Como frequentemente ocorre com os indivíduos das classes populares, Renata teve, desde cedo, que conjugar trabalho e estudo, de modo a poder continuar mantendo expectativas de ascensão social e profissional futuras:

eu tava fazendo o pré-militar. Eu tava vivendo aquilo. Porque, na época, eu não trabalhava na minha área ainda. Meu primeiro emprego foi como telemarketing. Então, o que eu fazia? Eu trabalhava de manhã e, à tarde e à noite, eu tava no pré-militar. Literalmente vivia nisso. Eu saía do trabalho, eu ia direto pra lá e chegava em casa de noite, pra estar acordada de manhã. (Renata, 2021)

No entanto, a falta de identificação com o meio parece ter sido determinante no seu insucesso: “aquilo não era pra mim. Não digo nem a parte de estudar, a parte... [o] militarismo mesmo”. Ela continuava reconhecendo a importância da estabilidade financeira – elemento sempre argumentado pelos seus irmãos militares ao tentarem convencê-la a investir seu tempo no estudo para entrar –, mas não foi possível. Isso não significa que não tivesse consciência das condições oferecidas pelo meio militar: “Hoje em dia estou recebendo abaixo do meu piso salarial. Se eu estivesse no meio militar, eu estaria recebendo quatro vezes o meu piso. É completamente diferente”. Mas, como decidiu não seguir estudando para adentrar a carreira militar, já trabalhando como técnica de enfermagem e sem ter recebido muita orientação por

parte da escola, Renata não sabe muito bem o que fazer para não só ter acesso a um bom salário, como também para se sentir realizada profissionalmente: não se sente bem onde está, mas não vê condições para fazer uma faculdade, sobretudo uma pública:

A parte da universidade pública eu vejo que muitas das vezes não tem como você conciliar com trabalho, não tem como você conciliar com uma vida fora. Porque a maioria é integral. Então isso não deixa muito um leque mais aberto pras pessoas que precisam trabalhar, que moram sozinhas. (Renata, 2021)

Quando perguntada qual curso faria se fosse possível, oscila entre Farmácia e Geografia; conhece muito pouco dos programas que facilitam a entrada e a permanência em faculdades públicas ou privadas e, mesmo, não vê no ensino superior grandes chances de ascensão profissional, pois, segundo ela, nem todos que cursam faculdades conseguem trabalhar em suas áreas. Assim, o ensino superior para ela cada vez mais se parece com algo que lhe serviria exclusivamente para sua satisfação pessoal:

Entrevistador: Como você vê esse caminho do ensino superior? Ele realmente é algo que traz uma ascensão social, que traz uma garantia de melhores salários, ou não?
Renata: Então, depende. Depende bastante. Porque eu conheço muita gente que terminou a faculdade e tá trabalhando com outras coisas. Eu penso mais em fazer faculdade por ganho próprio. Não por ter certeza que aquilo vai me gerar um emprego melhor ou um salário melhor. É mais pra ganho próprio mesmo. Porque foi o que eu acabei de dizer. Eu faria Farmácia, talvez. Enfermagem eu sei que não faria, porque eu fiz Técnico de Enfermagem, eu lido com gente o dia inteiro, e eu acho que, por mais que eu goste, é muito precário. (2021)

Embora ela afirme que tenha tido suporte de alguns professores individuais durante sua trajetória escolar, “era mais uma ação dos professores do que uma política da escola”. Algo que, apesar de se sentir privilegiada por ter podido experienciar, não produziu nela uma orientação mais sólida, um enquadramento melhor das suas possibilidades pessoais e profissionais.

3.2. Marcos e a escola “desnecessária”

Quando da primeira entrevista, Marcos havia declarado ter escolhido o Ensino Técnico como objetivo, pois – disse ele –, “quando criança sempre gostei de brincar com os sistemas de fios dos controles remotos, carrinhos”. Incentivado por um tio a seguir nessa “vocação”

encontrada desde criança, pretendia não só terminar o Técnico como também cursar uma faculdade. Tendo apoio moral e material dos pais, Marcos também não considerava sua experiência escolar em bons termos: a via então com professores desmotivados pelos baixos salários e com uma estrutura física deteriorada. Além disso, desconhecia as políticas e programas de acesso e permanência no ensino superior: “acho que, apesar da internet, poderia haver um método informativo melhor”.

Quatro anos depois, em 2021, o encontramos novamente, já cursando o desejado curso Técnico em Mecânica Industrial e tendo realizado um estágio remunerado em uma fábrica de garrafas da cerveja Heineken. Mas sua trajetória encontrou percalços:

Marcos: Quando eu saí [da escola], eu fiquei um ano parado. Aí quando foi em 2019, no final de 2018, veio essa oportunidade de fazer o curso. Eu sempre queria fazer: "Quando der eu vou tentar, Faço até na FAETEC". Apareceu o curso e fui fazer. Só que em 2018, no final, eu não fui fazer a prova. Eu fiquei com medo de não passar. Aí quando foi em 2019, ali em janeiro, final de janeiro, eu tava na rua, vi no jornal... Eu sempre parava no jornaleiro, quando tava na rua... Aí tava assim: "Faetec vagas abertas". Eu falei "ué, não já passou?". (...) Quando não completa, tem um nome que fala... Negócio assim, algo assim. Aí eu falei: "caramba, será que vai ter pro meu curso?". Aí eu cheguei em casa. Lá em casa não tinha internet como a gente tem hoje, aí eu liguei pro meu amigo, ele sempre me incentivava a fazer um curso técnico e ter uma profissão legal, e falei: "olha, eu vi essa reportagem no jornal, e tal. Tem como você confirmar aí pra mim?". Enquanto ele olhava isso, eu fui lá embaixo, comprei o jornal, pra ler o que tava no jornal e depois procurar. Aí acabou que no dia, eu realmente tinha uns dois dias pra fazer a inscrição, e eles iam fazer um novo sorteio, e essas vagas que sobraram do curso, que não foram preenchidas. Pelo sorteio, acho que doze pessoas, pra poder entrar. Aí me inscrevi, né. Aí em três dias deu o resultado. Aí passei em 11º de 12. (2021)

Como pode se notar, não só o aluno ficou “parado” por um ano, como o processo de entrada no curso técnico foi bastante atabalhado. E esta foi a segunda vez que Marcos procurou entrar no ensino técnico:

Entrevistador: Quando é que foi, a partir de que momento da sua vida escolar que você começou a pensar mais no ensino técnico? E quem te apresentou isso, essa opção? Como você ficou conhecendo?

Marcos: Foi quando eu passei do ensino fundamental pro médio. Eu tive a oportunidade de fazer essa prova, mas aí eu não passei. Aí acabou que eu fiz até pra ETERJ, essa escola técnica que tem aqui.

Entrevistador: Mas é uma escola particular, né?

Marcos: Sim. Mas aí seria com possibilidade de bolsa, essa coisa e tal. Mas eu fiz e não passei, não. Na verdade, eu nem fui ver o resultado, na época.

Entrevistador: O objetivo então era você fazer o ensino médio técnico?

Marcos: Sim...

Entrevistador: Mas quem te falou sobre isso?

Marcos: Foram os meus amigos. Alguns amigos meus, como esse amigo que me ajudava. Meu tio também. Comentava que seria uma boa pra já se formar já técnico.

Entrevistador: Sim. Porque aí já tem essa ideia do emprego, né? Já sair com uma qualificação. Certo. E durante o ensino médio, você chegou a considerar outras possibilidades? Ensino superior?

Marcos: Não.

Entrevistador: Sempre pensou em ensino técnico.

Marcos: Só técnico mesmo. (2021)

Quando perguntado sobre o Enem, Marcos nos informou que tentou fazer por duas vezes, mas “perdeu as datas”. A propósito, trata-se de algo que apareceu recorrentemente nas entrevistas: a falta de acompanhamento do calendário de prazos e datas de provas e inscrições em cursos leva muitos alunos a perderem oportunidades e, algumas vezes, como no caso do Enem, os fazem ter de esperar por mais um ano inteiro para poder tentar novamente:

Entrevistador: Mas você chegou a tentar o curso técnico já naquela época [2018]? Ou fez Enem ou alguma coisa do tipo?

Marcos: Não. Eu perdi a data. Daquela vez eu tinha perdido a data. Tive que esperar outro ano. (2021)

Note-se que em nenhum momento da sua trajetória Marcos teve alguma indicação ou influência relevante da escola sobre os seus objetivos de qualificação e profissionais: seu objetivo de cursar uma escola técnica e trabalhar no setor industrial foi formado a partir de relações de amizade e familiares; a escola não lhe ofereceu informação adequada nem incentivo para buscar conhecer as possibilidades de acesso ao ensino superior, tampouco as políticas de permanência neste. Isso fica ainda mais evidente com a maneira descuidada pela qual Marcos lida com o calendário das provas e seleções, como se ele não fizesse parte de seu horizonte futuro – e é por isso que perdeu oportunidades de inscrição.

Com o maior distanciamento da experiência escolar, terminada em 2018, Marcos pôde fazer uma avaliação um pouco mais aprofundada. Quando perguntado acerca do papel da escola na sua informação acerca das condições e políticas de acesso ao ensino superior, ou mesmo sobre o ensino técnico, Marcos relata experiência semelhante à de Renata: foram professores individuais os que mais comentaram acerca das possibilidades futuras de estudo, fossem faculdades, fossem escolas técnicas. Ele também afirma não se lembrar de iniciativas institucionais da própria escola a este respeito:

Entrevistador: É, porque o que pessoal costuma me falar que era mais, às vezes, iniciativas isoladas de algum professor (...)

Marcos: Isso é verdade. Foi realmente verdade. Não eram todos os professores que faziam isso. Alguns professores que diziam: "olha, gente, vocês podiam fazer isso". Sugerindo algumas coisas... mas não a escola mesmo. (2021)

Além disso, e também à semelhança de Renata, Marcos relatou ter tido o incentivo de amigos para seguir para a área militar, tanto por causa da segurança financeira quanto em função da educação militar, supostamente mais organizada que a civil.

Lorena, outra aluna que pretendia fazer um curso técnico, no seu questionário optou por fazer Enfermagem. Mas quando fui entrevistá-la, ela disse amar Medicina e afirmou que desejava fazer o curso superior. Mas considerava essa meta distante e tem como opção mais próxima o técnico. Infelizmente não consegui encontrá-la para realizar uma nova entrevista. Por isso tenho apenas o depoimento de 2017, onde destaco:

Ano que vem eu vou entrar num cursinho técnico de Enfermagem para já ter uma qualificação para trabalhar, arranjar um trabalho melhor. Porque já que eu não tenho ensino técnico eu primeiro vou ter que trabalhar no mercado. Se eu não conseguir de graça eu vou pagar o curso de Enfermagem para mim. (Lorena, 2017)

Essa é uma escolha que se repete várias vezes. Girard e Bastide, citados por Bourdieu (2010, p. 47), dizem: “Os objetivos das famílias reproduzem de alguma maneira a estratificação social...”. Observo que, muitas vezes, o sonho de um curso mais concorrido, de maior status, está longe, ou nem mesmo é cogitado. Lorena ainda tinha muito o que pensar sobre quais estratégias adotar. Pretendia começar o curso técnico em 2018, mas já havia começado a trabalhar fora dessa área, num mercado. Esperava conseguir encontrar um curso gratuito, mas se tivesse que pagar continuaria trabalhando. E também iria tentar o vestibular “até conseguir”, mas estudando por conta própria, porque não seria possível pagar o cursinho. Além disso, ela foi mais uma a criticar o fato de que a escola não dava foco nos temas que mais caíam no Enem: acha que o terceiro ano deveria focar mais no exame.

3.3. **Paula: um caso de sucesso**

Em 2017, Paula afirmou querer cursar jornalismo em uma faculdade, “porque eu gosto (...) e porque eu quero ganhar dinheiro”. E isso independentemente da natureza da instituição, pública ou privada: “Eu não tenho uma preferência. Sempre todo mundo fala pra mim que universidade pública é melhor e tal só que eu não vejo diferença”. No entanto, acreditava que naquele ano não conseguiria entrar, pois não tinha ido bem no Enem. Para ela, a escola não

havia fornecido condições de preparação para a prova e, por isso, se quisesse entrar em uma faculdade precisaria fazer um curso preparatório de pelo menos um ano para tanto. Ela explica:

Porque o ensino é precário, os professores não recebem o que deveriam receber e aí eles acabam ficando cansados. Fora a infraestrutura da escola (...) Então acho que isso dificulta. (2021)

Além disso, não se sentia bem informada sobre as condições de acesso e permanência no ensino superior, tendo buscado o que sabia sozinha, por meio da internet: “Não tenho uma orientação boa, mas sempre procuro saber mais. Só ouvi falar de algumas coisas, mas não sei muito bem”.

Quando da nova entrevista, em 2021, a aluna já se encontrava matriculada em uma universidade federal, cursando jornalismo: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Após dois anos tentando, ela havia conseguido entrar por meio da lista de espera. Mesmo tendo conseguido entrar na universidade, a aluna continuava crítica da sua experiência escolar:

Entrevistador: Naquela época eu perguntei: "Você acha que a escola é suficiente pra te deixar preparada para o vestibular?" Aí você falou que não, que era preciso fazer um curso e tal. Você continua achando isso? O que poderia ser diferente na escola pra...?

Paula: Eu acho que o sistema, sabe? Não sei dizer exatamente o que é, mas eu acho que parece que o sistema de educação é muito engessado. Sabe? A gente acaba seguindo essa cartilha e o aluno não tem a capacidade de expandir mais o campo de visão dele. Eu continuo tendo a mesma opinião. Não acho que o sistema de educação atual, que a gente tem, público, não acho que é suficiente, não. Tanto é que a maioria das pessoas com quem eu estudo fez cursinho online ou procurar vídeo aula no Youtube, sabe? É um sistema que precisa ser melhorado.

Entrevistador: É teve que procurar outras fontes, né, de estudo e tal. Mas tem alguma coisa, assim, tipo: tem algum problema específico ou de que você lembra dos anos que você estudou, alguma falha, alguma coisa que poderia ser melhor?

Paula: Partindo dos professores, da própria escola, não. Eu acho que é mais uma questão governamental mesmo. Porque, assim, se o professor não recebe, obviamente ele tem que fazer greve, obviamente a gente tem que buscar uma alternativa pra esse cara ser valorizado ali, e essa alternativa acaba que "prejudica" o aluno, porque a gente fica sem aula. Teve a questão da ocupação, quando eu era estudante. E a gente ficou um período bom sem aula. A gente tem questão de não ter professor de determinada disciplina. E já cansei... Eu só fui ter física, acho que a partir do 2º ano. Uma matéria super importante para o Enem, e a gente tem que buscar outra alternativa ali. Então eu acho que não é culpa da própria instituição, sabe? É num geral. (2021)

Note-se que, como a aluna estava sendo entrevistada por um ex-professor seu, ela procura desresponsabilizar a categoria das falhas que percebe na escola pública, categoria que identifica como a “instituição” escola. Mas mantem-se a ideia de que a escola pública não prepara nem orienta informativamente seus alunos para o desafio do acesso ao ensino superior. Para Paula, o principal problema não foram as aulas em si, mas a ausência delas.

Trata-se aqui de uma aluna que diz sempre ter se identificado com a importância do estudo enquanto forma de conquista de reconhecimento profissional e estabilidade financeira:

Eu acho que o estudo, tradicional ou não, continua sendo o melhor meio de você conseguir alguma coisa neste país. Embora muitas vezes a gente veja diariamente exemplos de pessoas que estudaram pra caramba, mestrado, doutorado etc. e não conseguem emprego porque o mercado tá quebrado. Mas também, através do estudo, você alcança umas coisas que, sem ele, você não alcança. (2021)

Por isso, em 2021 considerava continuar estudando mesmo depois de terminada a graduação em Jornalismo: um mestrado, se tivesse acesso a bolsa, por exemplo. Outra opção profissional para o futuro próximo era fazer concursos públicos, uma proposta fortemente vinculada a uma rotina disciplinada de estudos.

3.4. **Roberta: um caso de fracasso e mudança de rota**

Roberta também foi uma aluna bastante focada em acessar o ensino superior. Como Paula, já havia definido em 2017 os cursos que queria fazer, ano da primeira entrevista: Psicologia ou Relações Internacionais, e em uma universidade pública. Interessada, a aluna dizia já ter pesquisado as grades horárias de ambos os cursos em várias faculdades, tendo se identificado mais com o curso da UFRJ tanto para Psicologia quanto para Relações Internacionais. Além disso, deseja entrar em uma universidade pública porque percebia que “se dá muito valor à pessoa que se formou em universidade federal. Pesa bastante no currículo”.

Como a maioria dos entrevistados, Roberta é bastante crítica da sua experiência escolar, e isso já em 2017:

Entrevistador: E você acha que o ensino na escola tem sido suficiente pra você alcançar esses objetivos?

Roberta: De forma alguma.

Entrevistador: Por quê?

Roberta: Primeiro porque se fosse depender da escola estadual pra passar no Enem eu já teria zerado a prova de Física, pois eu não tive aula desde o primeiro ano por não ter professor. Então complica. Esse ano tive que fazer cursinho online para poder ver matérias que não foram dadas. Enfim... não é suficiente.

Entrevistador: E se você não for aprovada esse ano, vai tentar de novo ano que vem? O que faria de diferente?

Roberta: Eu acho que esse ano a escola me atrapalhou mais do que ajudou. Porque tinham matérias que eram dadas na sala de aula e não iam fazer diferença alguma no Enem. Então como ano que vem eu não ter mais a escola, vou focar mais no que cai no

Enem e minhas dificuldades. Acho que vai ser mais fácil porque terei mais um tempo maior pra me preparar. (2017)

Não só a aluna considerava que a escola não lhe ajudou, como atrapalhou. De todas as entrevistas realizadas em 2017 esta avaliação é, sem dúvida, a mais dura de todas. E vem justamente de uma aluna bastante dedicada ao objetivo de acessar o ensino superior público. É no mesmo sentido que ela avalia a qualidade da sua informação a respeito das condições e políticas de acesso ao ensino superior:

Entrevistador: Você se considera bem informada e orientada sobre as condições e políticas de acesso ao Ensino Superior e sobre a política de cotas?

Roberta: São nossos direitos e a gente não sabe disso. Se não fosse pelo meu interesse eu nunca teria noção que posso tentar uma bolsa de 100% para uma faculdade particular. Não teria noção de como faço pra entrar numa faculdade federal. Esses dias mesmo eu estava explicando pra várias pessoas na sala como funciona o SisU, porque todos fizeram o Enem, mas não sabem o que fazer depois dele. (2017)

Em 2021 ficamos sabendo que todo o esforço da aluna malogrou. Diferentemente de Paula, Roberta não conseguiu o acesso, mesmo tendo se esforçado muito:

Roberta: Uma longa história. Eu tentei, realmente tentei, fiz o Enem. Eu fiz o Enem tanto naquele ano [2017] quanto no ano seguinte. Eu acho que tentei por uns dois anos e eu segui muito focada em Psicologia e Relações Internacionais, só que a minha nota estava bem abaixo da nota de corte delas. Então, tentei as outras vertentes, tentei Jornalismo, tentei Letras, mas acabou que no final das contas eu estava meio zoadá da cabeça, tava passando por uma fase de muita ansiedade, muita depressão, e aí eu quis dar um tempo. Nesse tempo eu acabei encontrando o desenho e a tatuagem, e hoje em dia eu estudo para ser tatuadora. Em resumo, é basicamente isso. (...) 2019 eu acho que foi o meu último ano tentando. Foi, assim, o meu limite. Se eu não passasse ali, eu não ia tentar mais e ia seguir outro rumo. E como eu já tinha encontrado o desenho e tal, eu pensei: "Ok. Vou focar em aprender a desenhar, pra depois virar tatuadora". (2021)

Tendo insistido no acesso por três anos (2017-2019), Roberta decide tomar outro rumo profissional, tendo se encontrado como tatuadora. Ela diz ter tentado ainda outro caminho, o da entrada em uma faculdade particular, que também foi deixado de lado diante da dolorosa experiência com o Enem:

Entrevistador: Entendi. Mas você pensou em tentar a universidade particular, nesse tempo em que você estava fazendo vestibular?

Roberta: Pensei. Pensei bastante. Só que tem a questão financeira. E pensar em fazer de novo o ENEM, pra encarar o PROUNI, era uma coisa que dava um gatilho meio forte em mim. E aí eu decidi deixar um pouco de lado essa ideia. Eu ainda penso em fazer faculdade, agora eu penso em fazer História da Arte. Porque eu gosto muito de História e eu sou obcecada por Arte. Mas é um papo para o futuro. Quando eu estiver mais estável financeiramente, eu quero fazer por conhecimento, e não por profissão. (2021)

Além disso, e assim como relatou a entrevistada Renata, Roberta transformou o seu horizonte profissional inicial, o de ser iniciada em uma profissão por meio da entrada no ensino superior público, em algo a ser feito “por conhecimento, e não por profissão”. Diante da impossibilidade de dar seguimento ao seu plano inicial, ela passa a enxergar o ensino superior público como algo feito quase que por lazer, voltado para o engrandecimento pessoal.

Em 2021 sua posição crítica com relação à experiência escolar não havia mudado, mas foi qualificada em um sentido particular: a agora ex-aluna, em função de sua experiência de estafa mental pelos estudos preparatórios, afirmava a importância de a escola atentar para questões relacionadas à saúde mental dos alunos, o que nos abre um aspecto bastante interessante:

Olha, uma coisa que eu sinto falta, que aí é meio até utópico pensar em ter isso na escola, mas eu acho necessário, é o que a gente já comentou aqui, a questão da saúde mental. (...) treinar um pouco mais os professores pra prepararem os alunos pra isso... fazer o Enem, entrar pra faculdade vai além de você saber matéria, isso é óbvio. A prova do Enem, tá ali na cara que é muito mais do que você saber o conteúdo. É você conseguir resistir a todas aquelas horas, as questões absurdas de grandes. Você tem que ter um psicológico praquilo. **Então, eu acho que preparar os professores pra entender as demandas dos alunos. Porque eu lembro de quantos professores viraram pra nossa turma e falavam: "vocês nunca vão conseguir nada, e não sei o quê, desse jeito vocês não vão conseguir passar pro ENEM, vocês não vão conseguir entrar pra faculdade, vocês não querem nada com a vida..." Não tem que falar que o aluno não vai conseguir nada.** Cada um tá passando por um período, cada um tá passando por uma fase. Então acho que os professores precisavam ter um pouquinho mais de cuidado na hora de falar do futuro dos alunos e conversar sobre saúde mental. Esse assunto tem que ir pras escolas. Não dá mais. A taxa de ansiedade e depressão cresce muito nessa fase. Muito, muito, muito. (...). Talvez se acrescentassem pelo menos um tempo pra focar nisso. Um tempo pra discutir questão de futuro. Uma aula-conversa. Pra todo mundo falar o que você espera quando terminar a escola. Qual a sua perspectiva de futuro, sabe? Não precisa nem ser com psicólogo. Mas, realmente, uma aula-conversa com os alunos, pra ter a troca. (Grifo meu) (2021)

Independentemente da correta avaliação psicológica a ser feita da situação, que eu não teria condições de realizar, essa longa digressão nos abre a importante questão da compreensão dos alunos pelos professores. Este é o conteúdo da sociabilidade escolar que se encontra por trás de vários obstáculos encontrados pelos alunos em sua experiência: a falta de informação, a falta de orientação, e a ausência do próprio reconhecimento da comunidade escolar da importância das expectativas profissionais dos alunos. Por meio de uma crítica da falta de atenção à saúde mental dos alunos, podemos ver na fala de Roberta também a crítica do pouco diálogo entre alunos e professores – sobre saúde mental ou não –, e, portanto, a explicitação de uma sensação de incompreensão e consequente não acolhimento do ambiente escolar das expectativas de futuro de seus alunos. É por isso que propõe uma “aula-conversa” que “não precisa nem ser com psicólogo”. Ora, trata-se de um explícito pedido de diálogo de uma aluna com seus professores para tratar de caminhos para o seu futuro.

Deixados sem esse diálogo, os alunos seguem indicações externas à escola, ou buscam soluções individuais, como já vimos acima:

Entrevistador: Você acha que o colégio ajudou nesse sentido de descobrir sobre essas coisas e tentar o ENEM, ou o colégio deixou a desejar nesse sentido, faltou algum tipo de incentivo, ou política...

Roberta: Eu acho que deixou a desejar, porque eu só consegui extrair as informações dos professores porque eu fui muito atrás. Eu encontrei os professores que eram confiáveis. Porque ainda tem isso, né: tem aqueles professores mais conservadores que tem uma visão muito antiga. Eu ia nos professores que eu sabia que estavam mais próximos da minha faixa etária, que estavam atualizados, no momento em que eu estava vivendo, pra perguntar pra eles. Então, querendo ou não, eu acho que a escola deixou realmente muito a desejar nessa parte. Precisa, principalmente, explicar pros alunos, a meu ver, como que funciona o ENEM, e quais são as formas de você entrar na faculdade. Porque eu vejo primas minhas que não sabem como funciona o ENEM, o FIES, o PROUNI, o SISU. Não sabem como funciona nada, quais são as formas de entrar na faculdade. Elas perguntam pra mim. Eu saí do ensino médio tem um certo tempinho. (2021)

Mais uma vez, as soluções encontradas pelos alunos são de cunho fortemente individual, apoiando-se na iniciativa de professores “confiáveis”, isto é, tomados enquanto indivíduos particulares, de certa maneira independentemente de uma posição institucional da escola.

Quanto à carreira militar, assim como outros alunos Roberta disse também ter sido pressionada nesse sentido por amigos e familiares. Mas sua própria identidade parece ter feito com que ela nem considerasse a possibilidade, mesmo reconhecendo o interesse na provável estabilidade que adviria desse caminho:

Eu tenho um primo militar. Então ele falava muito pra eu tentar seguir essa carreira. Ainda fala, né. Fala que é um ramo bom, porque eu iria conseguir conciliar com a tatuagem, também com a faculdade. Enfim... Sendo que eu não consigo me imaginar num ambiente militar, não. Eu acho que isso de... a hierarquia que tem já me dá alergia. (2021)

3.5. Larissa e o “campo de possibilidades”

“Eu sou eu e minha circunstância”. Ao pensar nessa frase de Ortega y Gasset (1960), relembro que, em 2017, quando comecei a realização da pesquisa, além dos alunos concluintes, que responderam os questionários, também levei esse debate para outras turmas e séries, conversando em sala de aula. Falamos sobre futuro, profissão, vestibular, sonhos, mercado de trabalho. Em uma turma de primeiro ano do ensino médio, perguntando para alguns alunos sobre qual curso planejavam tentar no Enem, uma estudante comentou que eu iria rir dela, mas

que ela gostaria de fazer Medicina. Ela era uma ótima aluna e naquele momento senti que sua fala refletia a certeza de que para alguém que estava no colégio público desejar a Medicina era um futuro bem distante.

Gilberto Velho (2005) escreveu que “as noções de projeto e campo de possibilidades podem ajudar a análise de trajetórias e biografias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades” (VELHO, 2003). No início deste ano, um pouco mais de 4 anos depois dessa fala de Larissa, resolvi entrevistá-la para saber como andava seu projeto de vida em relação ao futuro profissional. Esta foi uma aluna que esteve comigo nos 3 anos do ensino médio e com quem sempre conversava sobre o vestibular. Para minha surpresa, fiquei sabendo que ela tinha abandonado a ideia de ser médica e decidido fazer Ciências Sociais. Foi aprovada no último vestibular para Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ela disse ter iniciado seus estudos na UFF bastante empolgada e motivada, mas por conta da distância de sua casa para a faculdade (ela morava no bairro de Campo Grande) e da dificuldade em conciliar seus horários da graduação com o trabalho, resolveu migrar para o curso de Serviço Social na UFRJ.

Entrevistador: O que te fez mudar de ideia sobre tentar Medicina. Você chegou a prestar o ENEM para Medicina alguma vez?

Larissa: Não. Eu sabia que seria difícil, mas a questão principal não foi essa. Eu tinha uma visão muito romantizada sobre a Medicina, um sonho relacionado a poder ajudar a curar as pessoas e tal. Mas depois, durante os outros anos de ensino médio, fui perdendo essa vontade. Comecei a achar que não gostaria de trabalhar com isso. Hoje acho que não conseguiria, por conta do nervoso que tenho de ver alguém machucado, sangrando.

Entrevistador: E como você foi parar nas Ciências Sociais? É uma mudança brusca de rumo.

Larissa: Sim, verdade! Eu sempre adorei os debates que fizemos nas suas aulas, nas aulas de Filosofia, História... E daí comecei a cada vez mais me interessar pela área das Humanas. Entender sobre o Brasil, sobre política, os problemas sociais. Essas discussões sempre me deixaram mais curiosa e eu tinha gosto de ler e estudar essa parte. Por isso achei que deveria ir pra essa área na graduação. (2021)

Vejo como uma trajetória interessante a da Larissa, que começa com um desejo baseado numa ideia romântica sobre ser médica e que já possui a noção da dificuldade que seria alcançar tal objetivo. Provavelmente tal dificuldade influenciou na mudança brusca de escolha de carreira na hora da conclusão da escola. Assim como uma questão de distância fez com que ela trocasse seu curso de graduação na universidade. Citando mais uma vez Velho (2005): “Os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através dos seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente”. O jovem vai passando

por metamorfoses a partir do momento que seus projetos são estabelecidos e, principalmente, na medida em que eles são confrontados com a realidade, seja a percebida pelo aluno, seja a experimentada na prática, por meio de suas tentativas de se inserir em contextos particulares – a universidade, o ensino técnico, o trabalho etc.

Assim, uma informação importante na trajetória de Larissa é que há 2 anos ela trabalha numa casa que cuida de crianças órfãs, com algumas delas sendo portadoras de deficiência. Ela interpreta que esse trabalho conseguiu unir as áreas de Saúde e Ciências Sociais, e como teve uma experiência importante através da empatia, do trabalho de cuidado dos outros; mas que acima de tudo estar neste lugar fez ela querer discutir mais sobre as condições sociais de produção da desigualdade e da pobreza na qual muitas pessoas vivem, a fez buscar entender e querer de alguma forma contribuir para a mudança desse quadro.

Depois de diferentes momentos e situações vividas pela Larissa, ela consegue traçar um projeto que une e dá sentido a seus distintos desejos e interesses. Tal projeto, é claro, também vai estar submetido às diferentes circunstâncias que aparecem em sua vida, ou seja, aquilo que constitui, na prática, o seu campo de possibilidades. Há um cálculo sobre até onde seria possível ir, por quanto tempo, quanto do seu dia pode ser dedicado à sua qualificação, para que não interfira também na sua vida profissional e, conseqüentemente, na sua capacidade de garantir a reprodução de sua própria vida em patamares considerados dignos por ela mesma. Mas a existência desse projeto e cálculo mostra uma confiança no planejamento e na trajetória para alcançar seu objetivo: há um potencial de metamorfose muito grande nesses jovens. Há ainda a questão de informar a família sobre essas transformações e inconsistências, afinal há diferentes percepções sobre o que é um bom futuro entre os responsáveis e os jovens. Há preocupações, cobranças e expectativas. No caso de Larissa, ela deixou claro que sua mãe sempre deu apoio e confiou nela em todas as decisões tomadas nesse período de continuidade dos estudos.

Percebo também entre muitos dos alunos uma constante curiosidade sobre as diferentes possibilidades de futuro que existem e as diferentes maneiras de viver. Decorre dessa curiosidade uma angústia de ter que escolher um objetivo e deixar outras possibilidades para trás, como quando Sartre afirma que o homem está condenado a ser livre. Mas a angústia não vem só da escolha, mas do fato de saber que o caminho para algumas escolhas pode parecer impossível.

Tabela 2 Quadro com os alunos que aparecem na dissertação

Alunos que aparecem nesta dissertação	Série em 2017	Entrevistada (o) em 2017	Entrevistada (o) em 2021
Renata (18 anos)	3 ^a	X	X
Marcos (18 anos)	3 ^a	X	X
Paula (17 anos)	3 ^a	X	X
Roberta (17 anos)	3 ^a	X	X
Larissa (15 anos)	1 ^a		X
Lorena (17 anos)	3 ^a	X	
Júlio (18 anos)	3 ^a	X	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar as percepções dos indivíduos enquanto fator estruturante da realidade social. Os jovens, em sua vida social, percebem uma estrutura de posições, incorporando-a em seu mundo particular de acordo com as suas próprias visões de mundo e produzindo, assim, novas formas de hierarquizar os sujeitos e os objetos.

Nesse sentido, investigar a percepção dos alunos sobre as possibilidades de seu futuro, as suas expectativas, significa pensar como a estrutura de posições objetivas (seja de renda, prestígio ou poder) no interior de uma sociedade se reproduz através dos indivíduos, isto é, dando forma àquilo que julgam querer, àquilo que creem ser “adequado” aos seus desejos. Os dados apresentados até agora indicam dois movimentos: certo rebaixamento das expectativas dos alunos àquilo que pensam ser adequado a si mesmos; e uma busca por estabilidade e segurança no trabalho. Procurei elaborar esses dois pontos a partir, primeiramente, de uma reflexão sobre a escola em si e, em seguida, de uma interpretação de maior alcance sobre as causas desse rebaixamento de expectativas percebido.

A inclusão de um grande contingente de jovens que antes estava fora da escola representou, e ainda hoje representa, um enorme desafio para toda a comunidade escolar, em especial para gestores e professores. Como aponta Sposito (2005), as escolas passam a ter em seu interior não apenas os “herdeiros” do capital cultural, mas jovens que sofrem cotidianamente os conflitos da radical desigualdade social brasileira. Além disso, “os jovens que chegam à escola média não são apenas muitos, mas são também diferentes” (Brenner; Carrano, 2014, p. 1228), portanto é necessário também singularizar as abordagens e práticas para que todos os alunos vejam sentido em sua presença na escola.

Vale a reflexão sobre até que ponto realmente há uma escolha de futuro para o jovem de periferia. Quais são as referências de sucesso dentro do lugar onde vivem? Quais as limitações geográficas no bairro em que vivem? Afinal muitas vezes quem mora na periferia do Rio de Janeiro não se sente pertencente à cidade (SILVA, 2005). E de fato não pertence, já que não cruza as áreas de diferentes poderes econômicos e culturais da cidade, a não ser quando está à trabalho. Uma experiência sempre muito valiosa para os alunos é o “passeio cultural”, que pode ser proposto pela escola ou pelos professores, sempre dependendo da situação econômica do colégio para contratar os ônibus, com exceção das vezes em que a própria instituição de destino o fornece. Poder conhecer outros bairros, outros espaços, ver, ouvir, e passar a desejar outras coisas além daquelas que já são conhecidas. Há uma expansão de possibilidades desejáveis.

E sobre os modos de constituição de subjetividade desses jovens, quais são as trajetórias de aceitação, daqueles que continuam a viver, trabalhar no mesmo bairro? E as trajetórias de subversão, daqueles que vão estudar longe de casa, e ocupam novos espaços na cidade? Como assinala MacDonald et al (2005), os caminhos tomados e as oportunidades que aparecem na vida são muito influenciadas pelo lugar onde nascem e vivem e que definem sua posição numa estrutura de classe. Corroborando com essa ideia, em Pais (2016) também se compreende que a trajetória é cruzada pelos conceitos de vida familiar, escolar, profissional, e que essas esferas estão conectadas entre si. Lembrando a escolha de alguns pela vida militar, a Zona Oeste é muito militarizada, com grandes quarteis, o que também aumenta o imaginário dessa carreira nos jovens.

Entre os alunos é comum ouvir um discurso de que ao terminar a escola, os rapazes têm três opções de futuro: trabalhar de moto táxi, barbeiro ou “entrar para o tráfico”; enquanto as meninas ou serão designers de sobancelhas ou vendedoras de doce. Como coloca Silva (2005, p.20): “não há estímulos a empregos de qualidade”. Portanto, muitos desses jovens já têm essas funções no horizonte.

Remontando à discussão sobre desigualdade e poder na educação, outro aspecto observado no discurso desses jovens de periferia, tanto aquele que procura um concurso militar e tem como objetivo maior realizar a prova para sargento ao invés de oficial, ou aqueles que procuram um curso menos concorrido no vestibular pois acreditam não estarem preparados para disputar uma vaga de um curso concorrido com um aluno de cursos pré-vestibular, é uma percepção de que há um limite de até aonde ele pode almejar. Como Bourdieu e Passeron (1975) sugerem, não se deve desejar o impossível. Um exemplo significativo foi o citado sobre a aluna Larissa que não acreditava que seria levada a sério por tentar Medicina. É como se esse caminho não fosse para ela; ela sabe que deseja o “impossível”. Como assinala Bourdieu (2010, p. 47): o “isso não é para nós” acaba por criar uma noção de “impossibilidade” em relação à busca por determinados objetivos. Há também muitos alunos (homens) que vislumbram no alistamento militar uma grande chance de dar um primeiro passo rumo à uma carreira. Muitos acreditam que podem chegar longe, mas desconhecem que o caminho é bem mais demorado e limitado quando são incorporados às forças militares pelo alistamento. Além disso, muitas vezes, justamente os jovens que mais procuram essa chance como uma oportunidade, são preteridos devido aos seus endereços.

Como aponta também José Machado Pais (2016), haveria um embate entre o querer e o poder na vida do jovem. Portanto, por hora, abre-se mão do que é o verdadeiro desejo, escolha, para buscar algo que satisfaça mais rapidamente e seguramente o que é urgente e básico, para

que então num futuro no qual, espera-se, haverá mais estabilidade, o desejo tenha alguma possibilidade de ser cumprido. Porém, é difícil dizer que esse caminho será traçado de acordo com o imaginado. E tudo isso numa sociedade que, no atual momento histórico, marcadamente influenciado pela ideologia neoliberal e pela subjetividade “empresária” (Dardot; Laval, 2016) exige a formação contínua dos indivíduos para garantir a sua “empregabilidade”.

Portanto, se, como destacaram Scalón e Oliveira (2012), os alunos das camadas menos favorecidas desejam a ascensão social de maneira mais intensa do que os alunos de classe média, então a desorganização pedagógica percebida por eles – e aparentemente confirmada pelos dados apresentados acima – aparece para os alunos como um grande obstáculo ao seu sucesso, um problema objetivo que produz neles a sensação de que devem reduzir suas expectativas ao meramente possível; isto é, produz um efeito de reprodução das desigualdades na medida mesmo em que reduz o campo daquilo que esses alunos se permitem querer para si.

Como colocado por alguns entrevistados, a escolha por uma carreira militar significa a busca de estabilidade de rendimento, e só a partir da conquista desta estabilidade que os alunos passam a projetar para si trajetórias mais ambiciosas: cursar o ensino superior, qualificar-se por meio de outros cursos, etc. Em suma, não buscam o militarismo tanto por seus “valores” intrínsecos, mas enquanto oportunidade de independência individual e estabilidade financeira; justamente dois atributos que o mercado de trabalho no país vem oferecendo cada vez menos. Tal escolha parece evidenciar uma experiência escolar descolada de uma orientação de futuro para os alunos¹², e que contribui para a manutenção das desigualdades originadas nas condições de classe.

Há um claro desacordo de ideias e interesses entre alunos e professores quando inclusive uma parte dos últimos proferem um discurso segundo o qual tais alunos não teriam chances de estar em uma universidade e deveriam se preocupar em simplesmente terminar o ensino médio. Podemos ver esse professor sob a ótica benjaminiana do filisteu, ao mostrar uma mentalidade estreita, uma ausência de espírito, e a sempre evocar sua experiência vazia ao comparar o desempenho e comportamento desses alunos com a sua época de aluno. “[...] esse distanciamento entre jovens e adultos encontra na experiência seu termo de discórdia.” (PEREIRA, 2009, p.244).

Assim, creio ser possível afirmar, baseado na análise dos dados apresentados acima, que a escola pública estadual tem sido insuficiente para que os seus alunos produzam seus projetos e alcancem seus objetivos profissionais, muito embora esses mesmos alunos tenham afirmado

¹² Na escola descrita a única referência ao Enem deste ano foi um cartaz afixado em um mural com o prazo de inscrição.

majoritariamente que gostam de frequentá-la. Tendo a consciência de que não se encontram em condições de competitividade frente aos alunos de outras escolas para disputar as melhores vagas no Enem e em outras provas e vestibulares, os alunos rebaixam suas expectativas profissionais àquilo que lhes parece possível: a escolha por carreiras menos concorridas e pelo próprio militarismo ilustram isso. Não obstante, muitos seguem perseguindo seus sonhos: dizem que irão para cursos preparatórios (alguns efetivamente foram, como vimos), procuram estudar para além das exigências escolares; mas as experiências pelas quais passaram parecem mostrar que é a exceção que alguns deles consiga, por exemplo, entrar em uma universidade pública – desejo de boa parte deles. Aliando reprodução das desigualdades e culpabilização individual dos alunos, a escola pública estadual não me parece estar cumprindo o seu papel a contento, e muitos alunos são plenamente capazes de percebê-lo.

Concluimos assim que os desafios da escola pública estadual fluminense ainda são enormes, e precisam de atenção redobrada da comunidade escolar para superá-los. Alunos, funcionários e professores são peças-chave na produção, na esfera pública, de um debate qualificado que nos permita fazer avançar a educação pública. Espero que as futuras pesquisas a serem realizadas nesse campo já consigam vislumbrar uma luz no fim do túnel.



Figura 3 Fotografia da professora Priscila Moraes

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R.; NOVAES, R. *Jovens da América do Sul: situações, demandas e sonhos mobilizados*. Democracia Viva, v. março, p. 3-8, 2008.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

_____. *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo (Orgs.). *Escritos de educação*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, Dec. 2014.

CARDOSO, A. M. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. *Cad. CRH*, Salvador, v. 26, n. 68, p. 293-314, Aug. 2013.

COSTA, A.W.N. *Perspectivas de Futuro de Alunos Cariocas Concluintes do Ensino Médio*. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Boitempo Editorial, 2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação* [online], Rio de Janeiro, n.24, pp.40-52, 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

_____; LEÃO, G; BATISTA DOS REIS, J. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, 2011.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro, OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. As oficinas como lócus de encontro com o outro: uma abordagem histórico-cultural. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) *Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC, 2021.

GERALDI, J.W. *A Aula como Acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

HERINGER, R. R. 1ª. ed. *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2013.

_____. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Rev. bras. orientac. prof*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jun. 2018.

JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto; POCAHY, Fernando; DE CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Ensinar-aprender com os memes: quando as estratégias de subversão e resistência viralizam na internet. *Periferia*, v. 11, n. 2, p. 17-38, 2019.

KAMAKURA, Wagner; MAZZON, José Afonso. Critérios de estratificação e comparação de classificadores socioeconômicos no Brasil. *Revista de administração de empresas*, v. 56, p. 55-70, 2016.

KREIN, J. D. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. *Tempo Social*, Campinas, v. 30, nº1, p. 77-104, 2018.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

MACDONALD, R., WEBSTER, C., SHILDRICK, T., SIMPSON, D. Growing Up in Poor Neighbourhoods: The Significance of Class and Place in the Extended Transitions of ‘Socially Excluded’ Young Adults. *Sociology*, vol 39, no 5, pp 873-891, 2005.

TREVISOL, Joviles Vitório; NIEROTKA, Rosileia Lucia. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *Revista Katálisis*, v. 19, p. 22-32, 2016.

ORTEGA Y GASSET, J. *O homem e a gente*. Rio de Janeiro, RJ: Livro Ibero-Americano, 1960.

PAIS, J. M. *Conclusão*. In: _____. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Portugal: Edições Machado, 2016.

PEREIRA, M. A. Juventude, experiência e conhecimento em Walter Benjamin: para um novo saber da educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.242-257, Jul/Dez 2009.

REIS, Mauricio Cortez; RAMOS, Lauro. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista brasileira de economia*, v. 65, p. 177-205, 2011.

SANTOS, Andréia dos; BARBOSA, Emilly Vitória Ribeiro; PEREIRA, Lavínia Bárbara do Couto. Juventude, trabalho e sonhos: perspectiva de uma escola pública na pandemia. *Revista Perspectiva Sociológica*, n.º 28, 2º sem. p. 98-113, 2021.

SANTOS, W. G. *Horizonte do desejo: instabilidade, fracasso coletivo e inércia social*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

SCALON, C; OLIVEIRA, P. P. A percepção dos jovens sobre desigualdades e justiça social no Brasil. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 14, nº2, p. 408-437, 2012.

SOUZA, D. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015.

SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

SILVA, J. Souza e. Considerações sobre a juventude e violência urbana. *Eco-Pós*, vol.8, nº. 1, p. 13-23, jan./jul., 2005.

SPOSITO, M. P. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil*. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-129.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, 2016.

Velho, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas* (3a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora UnB, 2009.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO

Questionário – Pesquisa: Perspectiva para depois da conclusão do Ensino Médio.

1. Qual o seu nome?

2. Qual a sua idade?

3. Quantas pessoas moram com você (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)?

4. Em que bairro você mora?

5. A casa onde você mora é? (Marque apenas uma resposta)

(A) Própria (B) Alugada (C) Cedida

6. Quantos cômodos possui sua casa? (sala e quarto, não considere cozinha e banheiro)

(A) 1 (B) 2 (C) 3 (D) 4 (E) Mais que 4

7. Quantos banheiros há na sua casa?

(A) nenhum

(B) 1

(C) 2

(D) mais de 2

8. Qual é o nível de escolaridade do seu pai, ou seja, o último ano que ele completou na escola? (Marque apenas uma resposta)

(A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)

(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)

(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)

(D) Ensino Superior

(E) Especialização

(F) Não estudou

(G) Não sei

9. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe, ou seja, o último ano que ela completou na escola? (Marque apenas uma resposta)

(A) Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)

(B) Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)

(C) Ensino Médio (antigo 2º grau)

(D) Ensino Superior

(E) Especialização

(F) Não estudou

(G) Não sei

10. Qual a ocupação de seu pai?

11. Qual a ocupação de sua mãe?

12. Você já trabalhou?

(A) Sim (B) Não

13. Quando? Por quanto tempo? Qual era sua ocupação?

14. Você trabalha atualmente? Qual a sua ocupação?

15. Na sua trajetória escolar, você já foi reprovado?

(A) Sim (B) Não

16. Você já parou de estudar por algum período? Por quanto tempo? Quando?

17. Você gosta de vir à escola?

(A) Sim (B) Não

18. Quais as principais razões para você vir à escola? Atribua uma nota de 1 a 5, sendo 1 importância nula, 2 pouca importância, 3 média importância, 4 alta importância e 5 altíssima importância.

- () Conseguir um emprego melhor.
- () Porque meus pais me obrigam.
- () Quero ir para a faculdade.
- () Interesse pelos estudos.
- () Encontro amigos.
- () Gosto dos professores.
- () Outros motivos:

19. Qual a sua disciplina favorita na escola?

20. Quais são as razões para isso?

- (A) o professor é legal.
- (B) tenho mais facilidade.
- (C) Considero mais importante do que outras.
- (D) Trata de questões mais interessantes para mim.
- (E) Outro:

21. Você considera o ensino de sociologia importante? Sim, não. Por quê?

22. Em relação a ensino de sociologia, qual o tema que você mais gostou de estudar? Por quê?

23. Em relação a ensino de sociologia, qual o tema que você menos gostou de estudar? Por quê?

24. Qual sua expectativa para o ano que vem?

- (A) Estarei na Universidade Pública (pule as questões número 29 e 30)
- (B) Estarei na Universidade Particular
- (C) Estarei no Ensino Técnico
- (D) Estarei trabalhando (pule as questões número 26, 27 e 28)
- (E) Estarei me preparando para o vestibular
- (F) Estarei trabalhando e estudando
- (G) Estarei nas Forças Militares
- (H) outros?

25. Como se vê daqui a 3 anos?

- (A) Estarei na Universidade Pública
- (B) Estarei na Universidade Particular
- (C) Estarei no Ensino Técnico

- (D) Estarei trabalhando
- (E) Estarei trabalhando e estudando

Se você tem a expectativa de continuar os estudos, responda:

26. Em que área? Por quê?

- (A) É mais fácil de entrar
- (B) Porque gosto
- (C) Porque há um grande mercado de trabalho
- (D) Por influência de familiar
- (E) Outro:

27. Usa alguma estratégia para alcançar este objetivo?

- (A) Sim (B) Não

28. Se sim, qual estratégia? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- (A) Estudo para ser aprovado nas disciplinas do colégio.
- (B) Estudo por conta própria além das exigências da escola.
- (B) Faço curso preparatório além do colégio.
- (C) Faço aulas particulares.
- (D) Outro:

Se sua expectativa é trabalhar, responda:

29. Quais as principais razões para isso?

- (A) O desejo dos meus pais.
- (B) Preciso contribuir para a renda da casa.
- (C) Quero ter uma renda própria.
- (D) Estudo não é para mim.
- (E) Outro:

30. Em que área pretende trabalhar?

31. Você conhece as políticas de ação afirmativa (cotas) e os programas do governo de acesso à universidade pública e privada (ProUni; Fies; Sisu) e ensino técnico (Pronatec)?

- (A) Sim (B) Não

32. Se sim, como conheceu?

- (A) Através da escola.
- (B) Através de colegas.
- (C) Através de familiares.
- (D) Através da internet.
- (E) Outros:

33. Vai fazer utilização de algum desses descritos abaixo:

- (A) Cotas
- (B) Fies
- (C) ProUni
- (D) Sisu
- (E) Pronatec

APÊNDICE II – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Estratégias para o alcance do objetivo mencionado no questionário.

Quais as razões para a escolha de seu objetivo para o ano que vem?

O que você faria diferente na forma como se preparou esse ano para o seu objetivo?

Você considera o ensino da sua escola suficiente para alcançar seu objetivo? Sim, não. Por quê?

Qual tipo de suporte seus responsáveis dão na busca pelo seu objetivo?

Você se considera bem informado e orientado sobre cursos e as condições de acesso ao Ensino Superior