



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

RÉGIS WENDEL GOMES MIRANDA

ESCOLA, TRABALHO E UNIVERSIDADE: O QUE PENSAM OS
ESTUDANTES DE LICEUS DE FORTALEZA?

FORTALEZA

2015

RÉGIS WENDEL GOMES MIRANDA

ESCOLA, TRABALHO E UNIVERSIDADE: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES
DE LICEUS DE FORTALEZA?

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Sociologia, da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial para a
obtenção do Título de Mestre em
Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Danyelle Nilin
Gonçalves.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

- M645e Miranda, Régis Wendel Gomes.
 Escola, trabalho e universidade : o que pensam os estudantes de liceus de Fortaleza? /
 Régis
Wendel Gomes Miranda. – 2015.
 120 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
 Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
 Fortaleza, 2015.
 Área de Concentração: Sociologia.
 Orientação: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.
- 1.Estudantes do ensino médio – Messejana(Fortaleza,CE) – Atitudes. 2.Estudantes
do ensino médio – Conjunto Ceará(Fortaleza,CE) – Atitudes. 3.Estudantes do ensino
médio – Messejana (Fortaleza,CE) – Condições sociais. 4.Estudantes do ensino médio
– Conjunto Ceará(Fortaleza,CE) – Condições sociais. 5.Jovens – Emprego. 6.Jovens –
Educação(Superior). I. Título.

CDD 373.18098131

RÉGIS WENDEL GOMES MIRANDA

ESCOLA, TRABALHO E UNIVERSIDADE: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES
DE LICEUS DE FORTALEZA?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Danyelle Nilin Gonçalves (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antonio George Lopes Paulino
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Rosângela Duarte Pimenta
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA)

Ao sociólogo e militante Florestan
Fernandes, pela sua importância no
desenvolvimento da educação brasileira,
in memoriam.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Romildo Miranda Garcez, pela dedicação e pelo entusiasmo no incentivo à minha educação.

À minha mãe, Antônia Gomes Miranda (*in memoriam*), pela grande contribuição que teve em minha vida, sendo exemplo de mãe e profissional da educação.

À minha “mãe de coração”, Vanda da Silva Garcez, pelo carinho e pelo compromisso com a família.

Aos meus irmãos, Roger, Robson e Raul, pelos vários momentos de apoio e de cumplicidade.

À minha namorada, Vladia Irineu Alves, pelo apoio e pela companhia em todos os momentos.

Aos meus amigos, Carlos Antônio, Herson, João Paulo, Léo e Saulo, pela amizade verdadeira construída ao longo da minha formação acadêmica. Aos meus amigos de longa data, Aelan, Fernando, Luciana, Ricardo e Vanessa. Aos meus amigos de militância política e aos ex-colegas de trabalho, Afonso, Carla Elisa, Jean, Léo, Maciel, Mateus, Maura, Natália, Neiva, Rafael e Thiago.

À minha turma de mestrado, pela convivência fraterna, pela socialização de conhecimentos e pela cumplicidade nos desafios da formação.

Aos professores da Universidade Federal do Ceará, em especial, à minha orientadora, Danyelle Nilin Gonçalves, pelo incentivo e pelo acompanhamento de todas as etapas do curso.

Aos profissionais das escolas pesquisadas, especialmente, os gestores e os professores (Sérgio Igor, Emídio, Neto, Elvira, Tiago e Vanessa), e aos colegas do curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Aos alunos das escolas pesquisadas, que contribuíram com entrevistas e relatos ao longo da pesquisa.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

O ensino médio tem a responsabilidade de lidar com a necessidade da formação de indivíduos preparados para o exercício da cidadania e para a entrada na universidade e no mercado de trabalho. Essa etapa da formação escolar tem a função de qualificar a população jovem para a construção do seu futuro e para a transformação de sua sociedade. No entanto, os altos índices de evasão escolar bem como de reprovação refletem as dificuldades do ensino médio em lidar com os anseios e as condições de vida dos estudantes. Nesse sentido, o estudo busca compreender os significados e as expectativas que os jovens constroem acerca do ensino médio a partir de suas experiências escolares e de suas realidades sociais. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a observação sistemática das relações sociais estabelecidas em duas escolas públicas do Estado do Ceará, trata-se do Liceu de Messejana e do Liceu do Conjunto Ceará. Os resultados da pesquisa identificam os dilemas que os estudantes vivenciam tanto dentro como fora do contexto escolar, considerando as categorias escola, trabalho e universidade, que são movimentadas no nosso sistema de ensino por vários interessados, tais como os governos, as famílias, os profissionais e os estudantes. Para tanto, foi explorado o perfil dos estudantes e de suas famílias, suas percepções sobre o trabalho e suas experiências profissionais, além de perceber suas opiniões acerca da escola e do ensino médio.

Palavras-chave: Juventude. Escola. Trabalho. Universidade. Ensino Médio.

ABSTRACT

The secondary school has the responsibility to deal with the need of development of individuals prepared to exercise citizenship, university and labour market admittance. This step of school development has the function of qualify the young people for the construction of your future and transformation of your society. However the high levels of school evasion as well disapproval reflect the difficulty on secondary school to deal with students wishes and living conditions. Therefore, this study aim comprehend the meanings and expectations that the young construct about secondary school from your school experiences and social realities. The methodological instruments used were survey, interviews and the systematic observation of social relationships at two public schools on the state of Ceará, they are Liceu de Messejana and Liceu do Conjunto Ceará. The results of the research identify the dilemmas lived by students inside and outside school context, considering the category school, work and university, that are driven by various interested ones, like the governments, families, professionals and students. For that reason, were explored the students and their families profile, as their perception about work and professional experiences, besides perceiving their opinions about school and secondary school.

Keywords: Youth. School. Work. University. Secondary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAGECE	Companhia de Água e Esgoto do Ceará
COHAB	Companhia de Habitação do Ceará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FA7	Faculdade 7 de Setembro
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Funcap	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LCC	Liceu do Conjunto Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Liceu de Messejana
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PTdoB	Partido Trabalhista do Brasil
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SER	Secretaria Regional
SiSu	Sistema de Seleção Unificada
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unifor	Universidade de Fortaleza

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa de Fortaleza por bairros e regionais	20
Figura 2 –	Foto do interior da escola Liceu de Messejana	22
Figura 3 –	Mapa dos municípios de residência dos alunos (LM)	23
Figura 4 –	Mapa dos bairros dos alunos residentes em Fortaleza (LM)	24
Figura 5 –	Mapa dos municípios de residência dos alunos (LCC)	25
Figura 6 –	Mapa dos bairros dos alunos residentes em Fortaleza (LCC)	26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Renda mensal dos alunos.....	60
Tabela 2 – Instituições mais importantes para o seu amadurecimento.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Escolaridade da mãe	48
Gráfico 2 –	Escolaridade do pai.....	49
Gráfico 3 –	Para você, trabalho é:	52
Gráfico 4 –	Inserção no mercado de trabalho	58
Gráfico 5 –	Jornada de trabalho	59
Gráfico 6 –	Situação de trabalho	59
Gráfico 7 –	O que você faz com o dinheiro que recebe?.....	61

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Percurso metodológico: abordagens, técnicas e procedimentos da pesquisa	17
1.1.1	Entrevistados	32
2	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	36
3	TRABALHO: NECESSIDADES PESSOAIS E FAMILIARES	45
3.1	Perfil dos jovens	47
3.2	Os jovens e o mercado de trabalho	50
4	ESCOLA: LUGAR DE APRENDIZAGEM E DE SOCIALIZAÇÃO	63
4.1	Os jovens e as normas da escola	72
4.2	A escola e o interesse pelos jovens	79
5	UNIVERSIDADE: SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICES	106
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES	107
	APÊNDICE B – PERFIL DOS ENTREVISTADOS	116
	ANEXOS	117
	ANEXO A – DECLARAÇÕES DE CORREÇÃO DE PORTUGUÊS E DE NORMALIZAÇÃO	118
	ANEXO B – DIPLOMA DO REVISOR	119

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, busco compreender os significados que os jovens constroem acerca do ensino médio a partir de suas experiências escolares e de suas condições de vida. Pretendo apreender as percepções dos estudantes do Liceu de Messejana (LM) e do Liceu do Conjunto Ceará (LCC) sobre escola, trabalho e universidade, categorias centrais para o entendimento da última etapa da educação básica.

Nesta pesquisa, analiso a realidade de estudantes de escolas públicas diferenciadas dentro da rede de ensino do Governo do Estado do Ceará, considerando os investimentos e os recursos disponíveis, além dos resultados alcançados nas avaliações internas e externas ao sistema de ensino estadual. As escolas são bastante prestigiadas nas regiões onde se localizam, contando, assim, com uma grande demanda de matrículas que não é sanada pela oferta disponibilizada pelos estabelecimentos escolares.

Investigo, no objeto de pesquisa proposto, as dificuldades dos estudantes do ensino médio, a partir da análise de quem são os educandos, além de discutir o modo como os jovens se apropriam da instituição escolar e como se dá a relação deles com os demais atores sociais das escolas.

Importa salientar que a relação entre juventude e escola tem sido assunto de debate relevante na avaliação sobre o ensino médio, sob a perspectiva de diagnosticar problemas e vislumbrar soluções para os desafios da escolarização, haja vista o cenário complexo em que vive a educação brasileira, sobretudo na última etapa da educação básica.

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), oferecem-nos informações importantes acerca dos desafios que estão postos ao ensino médio. Nesta pesquisa, constatei que os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio são as etapas mais problemáticas da educação brasileira, não atingindo nenhuma das metas estabelecidas no que se refere ao rendimento dos estudantes nas avaliações do ano de 2013.

Apesar de os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio da rede pública revelarem resultados positivos no período de 2007 a 2011, os últimos

¹ Trata-se de um indicador de desenvolvimento educacional para a avaliação das escolas e dos alunos da educação básica. Nesse sentido, são estabelecidas metas de desenvolvimento do desempenho escolar tanto para as escolas como para os estudantes.

indicativos mostram um cenário de dificuldades na melhoria dessas etapas da formação básica. Considerando os índices de 2011 e 2013, verifica-se, por exemplo, que, no Estado do Ceará, o índice caiu de 3,7 para 3,6, quando a meta para o ano de 2013 era 3,9. Da mesma forma, os resultados pioraram em outros doze estados do Brasil².

Ao longo da minha trajetória acadêmica, algumas experiências me fizeram atentar para as dificuldades na educação do público jovem. O meu despertar como pesquisador da temática juventude se consolidou no início de 2010, quando passei a ser estagiário da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude da Prefeitura Municipal de Fortaleza, na gestão da ex-prefeita Luizianne Lins (2005-2012), momento em que pude conhecer as políticas públicas que estavam sendo desenvolvidas na cidade para essa parcela da sociedade.

Na Prefeitura Municipal de Fortaleza, tive a oportunidade de conhecer melhor o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem³), que era o maior programa de juventude do Brasil. Nesse programa, pude perceber alguns limites da educação básica, já que muitos daqueles jovens relatavam que optaram por cursar o Projovem para concluir o ensino fundamental mais rapidamente e num estilo diferente de formação. Esses indivíduos deviam ter entre 18 e 29 anos e não ter concluído o ensino fundamental, mostrando, assim, um perfil de jovens evadidos do ensino regular, os quais dificilmente voltariam à escola. Esses sujeitos são reflexo das desigualdades sociais, revelando trajetórias de jovens estudantes que, muitas vezes, são acometidas pela gravidez indesejada, pela necessidade de emprego, pelos conflitos territoriais, dentre outras dificuldades.

No final de 2011, concluí o curso de bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e ingressei no curso de licenciatura em Ciências Sociais no semestre seguinte. No segundo semestre de 2012, fui selecionado para participar como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID⁴). No decorrer dessa experiência, acompanhando uma escola de ensino médio

² Amapá, Amazonas, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e Tocantins.

³ O Projovem foi criado em 2005, na sua primeira versão, com o objetivo de promover uma qualificação educacional, profissional e cidadã aos jovens em situação de “risco social”. Os jovens atendidos pelo programa concluíam o ensino fundamental, aprendiam noções de qualificação profissional com cursos voltados às necessidades do mercado e realizavam ações comunitárias com práticas de intervenção na realidade social.

⁴ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem o objetivo de estabelecer um diálogo entre o ensino superior e a educação básica, possibilitando que os alunos de licenciatura possam conhecer o ambiente escolar e participar ativamente na construção de metodologias inovadoras nas escolas da rede pública de ensino.

regular, presenciei vários jovens desistirem da escola. Nessa ocasião, o diretor, em conversa informal, revelou-me com “naturalidade” que o índice de evasão dos alunos tem oscilado ao redor de 15% ao longo dos anos.

No PIBID, ministrei, junto aos demais bolsistas do programa, uma oficina com uma turma de 1ª série da escola com o objetivo de perceber o que aqueles estudantes pensavam sobre os seus futuros. Os seguintes questionamentos me chamaram muito a atenção: Você considera um curso superior importante para o seu futuro profissional? Você pretende prestar vestibular após concluir o ensino médio? Obtive como resposta que 93,33% dos alunos consideravam o ensino superior importante, mas, quando perguntados se eles pretendiam prestar vestibular, 60% disseram “sim” e os demais “talvez”. A identidade do ensino médio foi construída a partir da premissa de qualificar os estudantes para o ensino superior e para o mercado de trabalho. Mas, quando não se acredita na efetivação das promessas que foram destinadas para essa etapa da formação escolar, o que o ensino médio passa a significar?

A partir daí, várias inquietações surgiram na minha experiência de campo. Passei, então, a me perguntar: o que afasta e o que aproxima os jovens da escola? Quais sentidos que os jovens atribuem a essa experiência escolar? No decorrer deste estudo, investigo dificuldades advindas das condições de vida dos educandos e problemas oriundos das relações estabelecidas entre os estudantes e a escola, considerando os outros partícipes do processo educativo e as normas que regem a cultura escolar.

As experiências em salas de aula, nas salas dos professores e nos ambientes de convivência da escola, ajudaram-me a entender as percepções dos jovens e adultos a respeito de assuntos interessantes, tais como a perspectiva de alguns discentes sobre o ensino médio apenas na busca de um diploma. Discuto a legitimidade da escola como instituição de formação e referencial na vida do jovem, já que sabemos que, na sociedade moderna, as relações sociais se tornam cada vez mais fluidas.

De acordo com Zygmunt Bauman (2001), a modernidade líquida dificulta a projeção de futuros longínquos, de carreiras estáveis, de destinos certos. A fluidez, a instabilidade, o vazio, a incerteza e a indecisão são características da sociedade moderna que incidem, sobretudo, sobre os indivíduos menos afortunados. Segundo Max Weber (2001b, p. 52), “o capitalismo atual, que veio para dominar a vida econômica, educa e seleciona os sujeitos de quem precisa, mediante o processo de sobrevivência econômica do mais apto”.

Nesse contexto, é possível afirmar que a sociedade moderna produz desigualdades. Durkheim (2008, p. 93), discutindo a “Origem das Sociedades”, assevera:

A sociedade, da forma como é hoje, é certamente uma monstruosidade que nasceu e continua a existir graças apenas a um concurso de circunstâncias acidentais e deploráveis. O desenvolvimento social levou a desigualdades artificiais totalmente contrárias às inerentes ao estado de natureza. A desigualdade natural ou física é aquela que ‘vem de uma diferença de idade, saúde, força física e qualidades mentais e espirituais. A outra desigualdade, que pode ser chamada moral ou política, depende de um tipo de convenção e resulta dos diversos privilégios de que gozam alguns em detrimento de outros, como o privilégio de ser mais rico, mais respeitado, mais poderoso’ (segundo *Discurso*, início).

A escola, como espaço de formação e socialização das juventudes, também educa e seleciona alguns indivíduos que se adéquam ao sistema de ensino. Nesse sentido, devo analisar as normas, as regras, os códigos e as linguagens que regem esse lugar social, bem como os discursos construídos a partir das experiências vividas nessa instituição, além de discutir o contexto em que os estudantes estão inseridos, observar a escola, sua função social e os sentidos que os jovens dão ao ensino médio.

O foco do estudo é a relação entre escola e juventude, considerando que a escola pública se constitui uma instituição marcada por uma série de dificuldades. Para compreender essas dificuldades, é importante salientar que a unidade escolar é provida de múltiplos significados, revelando a necessidade de lidar com educandos de diferentes realidades. Portanto, as percepções dos estudantes são mediadas por uma série de disposições individuais e coletivas, de fatores internos e externos ao universo escolar que refletem a complexidade das demandas e dos interesses dos jovens no contexto estudantil. Nessa perspectiva, entender as percepções dos alunos sobre a escola requer uma atenção sobre os referenciais que os jovens trazem de suas experiências de vida que ultrapassam o universo escolar, tais como a família e o trabalho.

Para atender às expectativas das questões levantadas, organizo os resultados da pesquisa em cinco capítulos, considerando (1) a apresentação da pesquisa, da metodologia e das escolas pesquisadas, (2) a situação do ensino médio no Brasil, (3) a análise das percepções dos jovens sobre o trabalho, (4) o entendimento dos estudantes sobre a escola e (5) os significados que os alunos atribuem ao ensino superior.

O primeiro capítulo está centrado nas discussões acerca da abordagem metodológica e da apresentação das instituições selecionadas para a pesquisa. Desse modo, situo o campo empírico de investigação, considerando outros estudos acerca das escolas e dos contextos em que estão situadas.

No segundo capítulo, contextualizo o cenário em que a investigação é realizada, promovendo um debate a respeito da realidade da educação e, em especial, do ensino médio no Brasil. Para tanto, pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são consideradas, além de realizar a análise de documentos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o projeto do Programa Ensino Médio Inovador e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Nos últimos capítulos, investigo os sentidos que os jovens atribuem ao trabalho, à escola e à universidade a partir de dados obtidos através da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com uma parcela dos alunos das escolas. Desse modo, também discuto os significados e as expectativas em torno da categoria juventude, revelando os limites e as possibilidades vivenciados por estudantes do ensino público estadual.

1.1 Percurso metodológico: abordagens, técnicas e procedimentos da pesquisa

Desde 2012, tive a oportunidade de pesquisar em duas escolas públicas estaduais de ensino médio, realizando observações sistemáticas nas escolas Liceu de Messejana (LM) e Liceu do Conjunto Ceará (LCC). As experiências em salas de aula, na sala dos professores e nos ambientes de convivência das escolas me ajudaram a refletir acerca das percepções dos estudantes e dos profissionais sobre a instituição escolar. Nesta pesquisa, pretendo analisar os diferentes significados, interesses e motivações dos educandos em torno do ensino médio.

Do ponto de vista metodológico, estarei me baseando, sobretudo, na sociologia compreensiva de Max Weber, que propõe uma análise a respeito dos sentidos atribuídos pelos indivíduos às suas ações e relações sociais. Para ele, a Sociologia é “uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos” (WEBER, 1994, p. 3).

Nessa esteira, o sociólogo deve buscar uma conexão de sentido entre os agentes e suas ações, considerando os indivíduos numa relação social que é “o comportamento reciprocamente referido quanto a seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa referência” (WEBER, 1994, p. 16). O conceito propõe que os agentes estão se relacionando a partir de um fundamento partilhado por ambas as partes, gerando uma grande probabilidade de se realizar ações recíprocas. Sobre a metodologia de Weber, o sociólogo alemão Jürgen Habermas nos alerta:

Um tal sentido só pode ser concebido apropriadamente em relação às metas e valores, pelos quais os agentes se orientam. [...] Por isso, é preciso apreender todo comportamento social observável a partir da perspectiva – subtraída à observação imediata – do próprio agente; dito de outro modo, é preciso compreendê-lo (HABERMAS, 2009, p. 87).

Os estudantes são meus principais interlocutores. Uma análise sobre os sistemas de percepções dos sujeitos da pesquisa deve permear duas estratégias de pesquisa, a observação das redes de socializações em que eles estão inseridos bem como o conjunto de símbolos utilizados nas suas relações cotidianas, que trazem à tona as suas condições sociais e os seus estilos de vida (PAIS, 2006).

O trabalho de campo e o esforço intelectual de construção do objeto de pesquisa me fizeram perceber que não podemos tratar com desprezo nenhuma técnica ou instrumento metodológico *a priori*, o que devemos discutir é a utilização desses procedimentos e a sua capacidade de explicar o fenômeno proposto. A investigação utiliza diferentes abordagens e instrumentos de coleta de dados, organizados em dois momentos: no primeiro, optei pela aplicação de questionários; no segundo, decidi pela realização de entrevistas, o que permite uma discussão dos dados obtidos na primeira etapa.

Vale salientar que os dois momentos ocorreram alinhados a observações sistemáticas das escolas. O trabalho de campo possibilita a oportunidade de ficar em contato direto com outras formas de pensar, agir e sentir, permitindo acessar novos dados para explicar um fenômeno social sem intermediações de outros atores sociais (DAMATTA, 1987).

Devemos considerar que a observação dos discentes no ambiente escolar deve permear os diversos espaços e momentos de socialização. Nesse sentido, considero importante o papel em que me encontrava nas escolas. Como bolsista e estudante de licenciatura, tinha a possibilidade de me movimentar nos espaços tanto de domínio das autoridades pedagógicas quanto dos estudantes. Conseguia me aproximar dos alunos nos intervalos, quando jogava tênis de mesa ou quando esperava o lanche na fila com eles ou, ainda, quando me encontrava assistindo às aulas de Sociologia como aluno de Prática do Trabalho Docente. Também era autorizado a frequentar a sala de professores, os conselhos de classes ao fim dos semestres e as reuniões dos docentes da área de humanas, revelando as percepções desses profissionais sobre os discentes e suas expectativas em torno da escola.

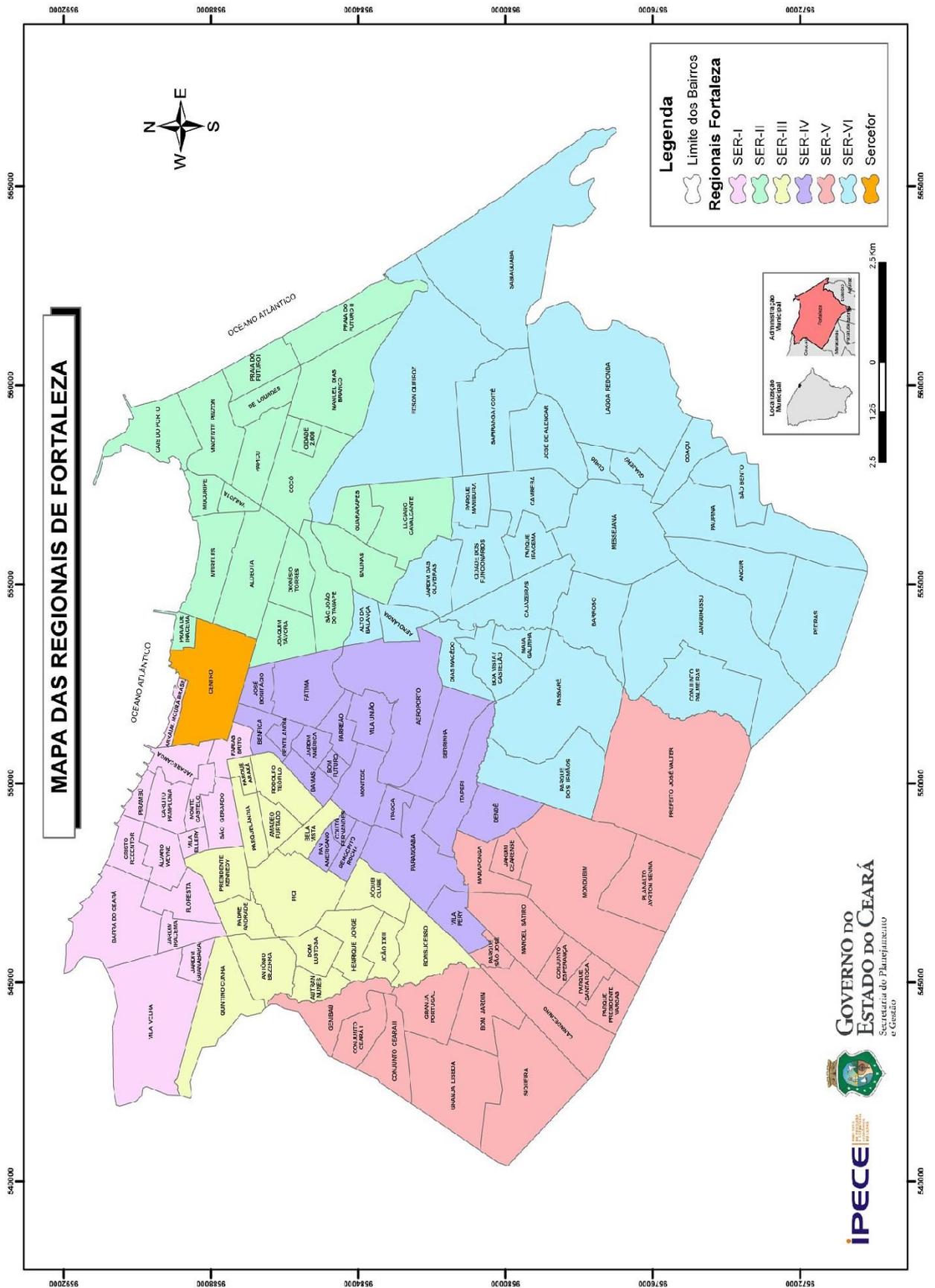
A seguir, descrevo as escolas pesquisadas e os contextos socioeconômicos em que estão situadas para que se possa refletir sobre de que escola e jovens estou

falando. Uma observação sistemática foi desenvolvida para me aproximar do meu campo de estudo e para perceber o modo de funcionamento da cultura organizacional das instituições escolares. Realizei, em 2013, trabalho de campo nessas unidades uma vez por semana em cada uma, observando desde a chegada dos estudantes até o término das aulas. Procurava alternar as idas às escolas nos três turnos.

No período em que cursei a licenciatura em Ciências Sociais, pude conhecer duas escolas situadas em duas áreas periféricas da cidade de Fortaleza, ambas fortemente associadas aos problemas sociais e aos altos índices de criminalidade, sobretudo a parcela mais jovem dessa área. Trata-se da Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana e da Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará, localizadas, respectivamente, nas regionais VI e V⁵. Apesar da realidade em que estão situadas, essas instituições são referências no atendimento escolar em suas localidades, encontrando-se ambas numa situação “estável” segundo o sistema de classificação do Governo do Estado do Ceará, ou seja, na melhor posição existente nesse modelo de categorização.

⁵ Ver figura 1. A cidade de Fortaleza é dividida administrativamente em sete territórios (Regionais I, II, III, IV, V, VI e Centro).

Figura 1 – Mapa de Fortaleza por bairros e regionais



Fonte: Site do Governo do Estado do Ceará.

O **Liceu de Messejana** é um colégio estadual que fica localizado na regional que abrange mais bairros de Fortaleza, reunindo 29 dos 119 bairros da cidade. A Secretaria Regional VI (SER-VI) tem uma população de cerca de 600.000 habitantes e sua área corresponde a 42% do território do município, sendo a maior região da cidade⁶. Nos últimos anos, percebe-se uma expansão urbana naquela área em função do mercado imobiliário. Nesse sentido, a região tem tido o maior crescimento populacional.

Segundo dados da pesquisa Perfil Básico Municipal de Fortaleza, desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) em 2012, a renda média dos 29 bairros da Regional VI é de 715,4 reais por habitante. Essa regional é a terceira em renda *per capita*, mas, em contrapartida, o bairro com piores condições sociais e econômicas da cidade está situado nessa área: trata-se do Conjunto Palmeiras.

As regionais V e VI são os dois territórios com o maior número de jovens, residindo nelas, respectivamente, 161.633 e 161.392 indivíduos dentro da faixa etária de 15 a 29 anos, correspondendo a mais de 29% da população de cada regional (IPECE, 2012). Todavia, essas são as regiões com a menor proporção de jovens estudantes, fato que revela cenários de dificuldades na permanência desses sujeitos na educação básica bem como no acesso ao ensino superior.

As escolas surgem em áreas com um histórico de abandono do poder público, mas sob o *status* de “escolas modelo”, ao lado de outro importante equipamento do Governo do Estado do Ceará, a Vila Olímpica⁷, sanando, em certa medida, a demanda dos estudantes das escolas por uma quadra esportiva nas unidades educativas.

No que diz respeito especificamente ao Liceu de Messejana, importa dizer que ele foi criado em 1999. A estrutura da escola conta com laboratórios de informática e de química, auditório para cerca de 150 pessoas, cantina, biblioteca, salas de aula, um pátio e uma sala de multimeios. Esse pátio conta com áreas verdes e bancos que servem como locais para a socialização dos alunos e dos professores.

⁶ Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais/regional-VI>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

⁷ As Vilas Olímpicas foram desenvolvidas com o objetivo de promover práticas esportivas, atendendo prioritariamente a crianças, adolescentes e jovens.

Vale destacar que a estrutura física do Liceu de Messejana é idêntica à do Liceu do Conjunto Ceará, com poucas variações quanto aos usos dos espaços.

Figura 2 – Foto do interior da escola Liceu de Messejana



Fonte: Página do Liceu de Messejana no Facebook (2015).

O Censo Escolar de 2013 considera que o colégio Liceu de Messejana não é acessível aos portadores de deficiência, enquanto a gestão do Liceu do Conjunto Ceará realizou algumas reformas que tornaram as dependências da escola acessíveis aos estudantes com necessidades específicas.

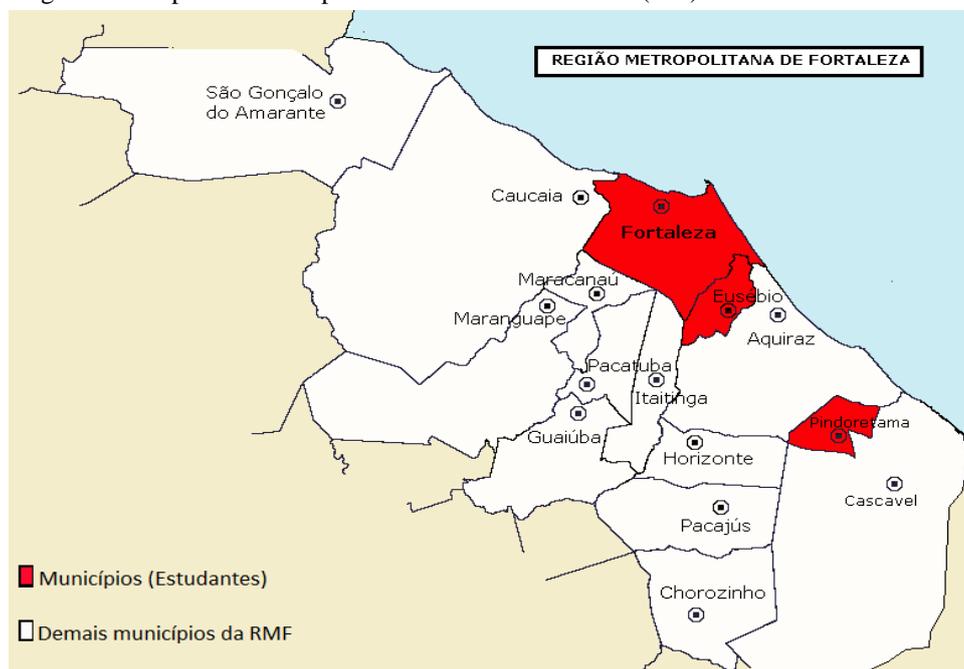
O Liceu de Messejana tem cerca de 1.500 alunos, divididos nos turnos manhã, tarde e noite. No intervalo das aulas, percebe-se a complexidade e a pluralidade das expressões e das culturas juvenis, revelando redes de socializações e construção de identidades que se apresentam nas práticas cotidianas. É possível observar a diferenciação dos grupos juvenis a partir das formas de se vestir, do gosto musical ou esportivo etc.

Em relação aos profissionais, a escola conta com 35 professores efetivos, 21 professores temporários, 5 profissionais no núcleo gestor (diretor e coordenadores), 4 professores na sala de multimeios, 2 funcionários administrativos, 2 seguranças e 24 funcionários terceirizados.

Nos questionários que apliquei, pude constatar que a maioria dos discentes é oriunda de bairros da Regional VI, aparecendo estudantes de 16 bairros diferentes: Barroso, Boa Vista, Cambéba, Cidade dos Funcionários, Conjunto Palmeiras, Curió,

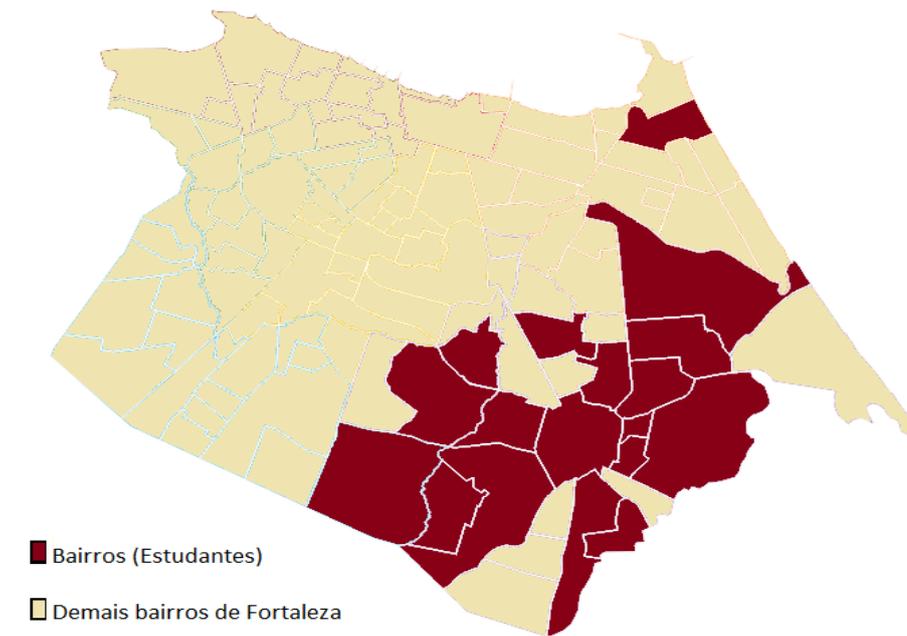
Edson Queiroz, Guajerú, Jangurussu, José de Alencar, Lagoa Redonda, Messejana, Passaré, Paupina, São Bento e Sapiranga. Além de um estudante morar no bairro José Walter (Regional V), outro no bairro Vicente Pinzon (Regional II) e dois alunos de cidades da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF): Eusébio e Pindoretama. A escola fica localizada na avenida Washington Soares, uma via que possibilita o acesso da Regional VI aos bairros mais centrais da cidade de Fortaleza e a outros municípios da RMF. A condição da escola em ser referência na região atrai educandos para além do bairro onde está situada, como é possível perceber nos mapas a seguir.

Figura 3 – Mapa dos municípios de residência dos alunos (LM)



Fonte: Elaborada pelo autor (2015).

Figura 4 – Mapa dos bairros dos alunos residentes em Fortaleza (LM)



Fonte: Elaborada pelo autor (2015).

A Regional VI conta com várias escolas, terminal de ônibus, agências bancárias, igrejas, hospitais, postos de saúde etc. O bairro Messejana, onde a escola está localizada, é muito populoso, com cerca de 40.000 habitantes (IPECE, 2012). Sobre o perfil econômico do bairro, podemos dizer que as atividades comercial e industrial contribuem no desenvolvimento local. As indústrias de bebidas, os restaurantes e os supermercados são alguns tipos de estabelecimentos que movimentam a economia do bairro.

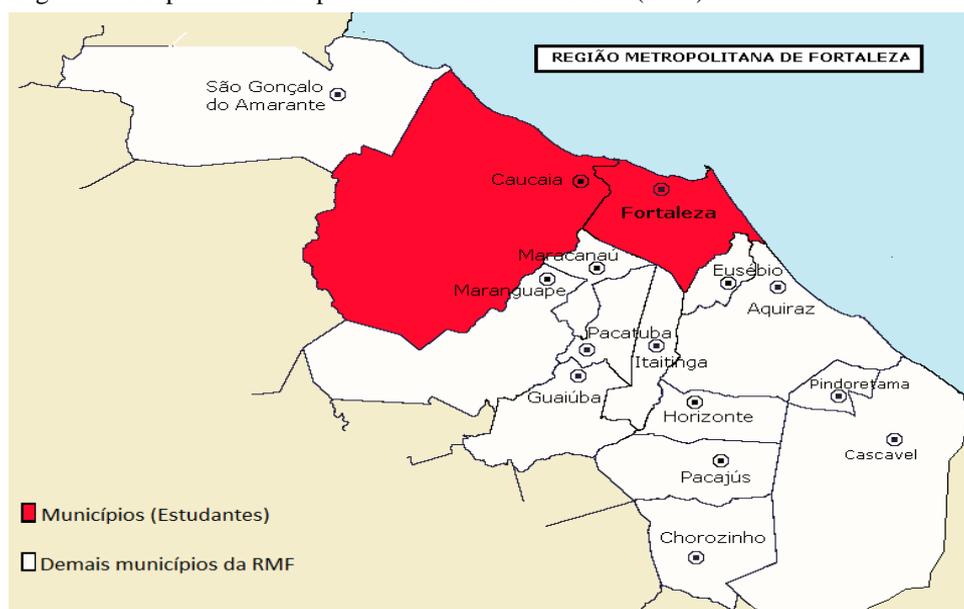
A região onde o bairro Messejana se encontra já foi considerada cidade, mas foi integrada como distrito de Fortaleza na década de 1920. Sendo assim, ainda hoje se percebe um sentimento de pertencimento que ultrapassa a identidade como cidadão fortalezense nos habitantes daquele bairro. Nesse sentido, ainda se discute a possibilidade de emancipação da região de Messejana, que engloba vários bairros da Regional VI. De acordo com algumas lideranças políticas⁸, o desmembramento desse território favoreceria a cidade de Fortaleza, tendo em vista que seria mais fácil de administrar um território menor, bem como contribuiria com a sonhada autonomia política da região.

⁸ O movimento em favor da emancipação de Messejana contou com o apoio de alguns políticos que atuam na regional, tais como o ex-vereador Marcílio Gomes, do Partido Social Liberal (PSL), os vereadores Leonelzinho Alencar, do Partido Trabalhista do Brasil (PTdoB), e Toinha Rocha, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), além de movimentos sociais da região.

O **Liceu do Conjunto Ceará**, por seu turno, é uma escola que fica localizada na Regional V (SER-V). Essa regional comporta 21,1% da população de Fortaleza, com cerca de 570.000 habitantes⁹. O bairro Conjunto Ceará, onde está localizada a instituição, é uma zona de fronteira entre os municípios de Fortaleza e Caucaia, o que faz com que a escola atenda a vários jovens do município vizinho.

Com relação ao público atendido pelas escolas pesquisadas, vale salientar que elas recebem uma grande demanda de matrículas, acolhendo jovens de vários bairros da cidade. Os estudantes que responderam ao questionário residem nos seguintes bairros: Bonsucesso e João XXIII (Regional III); Demócrito Rocha (Regional IV); Bom Jardim, Conjunto Ceará, Genibaú, Granja Lisboa, Granja Portugal e Planalto Ayrton Senna (Regional V); Passaré (Regional VI); Arianópolis, Boa Vista, Jurema, Parque Albano, Parque das Nações e São Miguel (Caucaia).

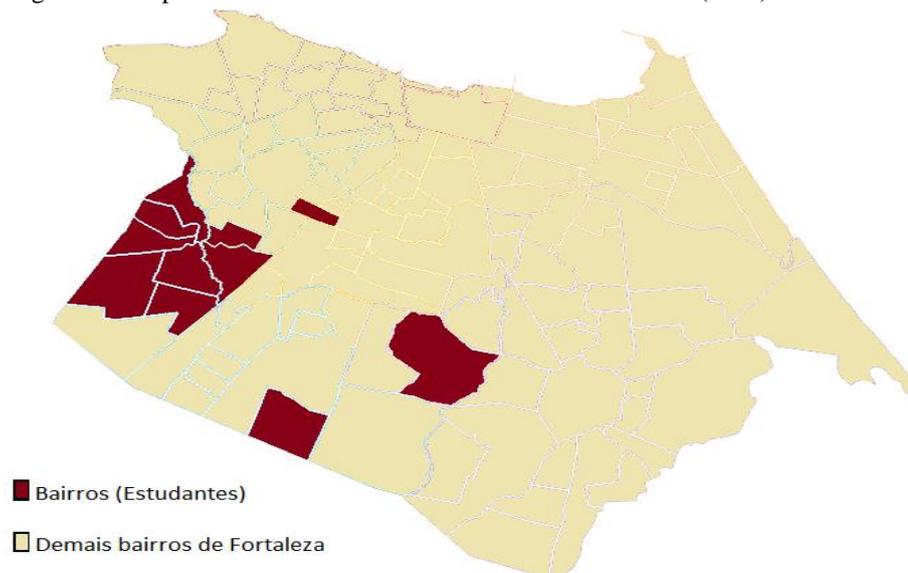
Figura 5 – Mapa dos municípios de residência dos alunos (LCC)



Fonte: Elaborada pelo autor (2015).

⁹ Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais/regional-V>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

Figura 6 – Mapa dos bairros dos alunos residentes em Fortaleza (LCC)



Fonte: Elaborada pelo autor (2015).

O projeto que deu origem ao bairro Conjunto Ceará foi criado pela Companhia de Habitação do Ceará (COHAB) no início da década de 1970. Esse conjunto de residências foi inaugurado em 1978 no bairro Granja Portugal, sendo desmembrado deste em 1989, depois de reivindicação do Conselho Comunitário do Conjunto Ceará.

O Conjunto Ceará surgiu em decorrência do problema de habitação brasileiro. Em Fortaleza, constatou-se que havia cerca de 60.000 famílias desabrigadas na década de 1970. Nesse contexto, o regime militar se comprometeu a solucionar a carência por habitação no Brasil, incentivando a construção de casas populares em conjuntos residenciais, tais como o Conjunto Ceará e o Conjunto José Walter na cidade de Fortaleza.

O conjunto de residências era composto por casas padronizadas divididas em Unidades de Vizinhança, cada unidade tinha 100 casas. Havia 11 Unidades de Vizinhanças, cada uma com um colégio público como referência, exceto a Unidade de Vizinhança 11, que tinha duas escolas. Portanto, é possível observar que o bairro foi bem planejado e conta com uma boa infraestrutura. Atualmente, o bairro dispõe de 13 escolas (municipais e estaduais), bancos, uma Vila Olímpica, hospital, polo de lazer, quartel de polícia, terminal de ônibus etc. Com tal infraestrutura, o Conjunto Ceará se tornou um polo de comércio e de serviços, movimentando a economia local e atraindo interessados de vários bairros de Fortaleza e do município de Caucaia.

A escola foi fundada em 1998, atendendo a demandas da região por educação. O colégio Liceu do Conjunto Ceará foi selecionado para a pesquisa *Escolas inovadoras:*

experiências bem-sucedidas em escolas públicas no ano de 2003 pela Unesco Brasil. O Liceu do Conjunto Ceará aparece como uma escola que se encaixa no perfil de colégio situado num contexto de elevada vulnerabilidade social, mas trazendo experiências inovadoras de enfrentamento a situações de violência na escola. A pesquisa destacou o perfil diferenciado de alunos dessa instituição, além da qualidade da estrutura e do trabalho pedagógico.

É importante considerar que, na época de sua fundação, ocorrida em 13 de abril de 1998, a escola tinha 975 alunos. Atualmente, são 1.735 estudantes, distribuídos em três turnos. Muitos deles, oriundos de escolas particulares do próprio bairro, consideraram como fator determinante para a mudança o fato de suas antigas escolas não oferecerem a estrutura física e projetos tão bons quanto os do Liceu, mesmo em se tratando de um colégio da rede pública (ABRAMOVAY, 2003, p. 138).

Os maiores problemas que a escola enfrentou antes das experiências inovadoras foram: alunos indisciplinados¹⁰; briga entre discentes; pichações e depredações na escola; conflitos no entorno da escola; uso de drogas; roubo/furto. Hoje, esses problemas parecem distantes da realidade do Liceu do Conjunto Ceará. A relação entre vulnerabilidade social e educação parece estar no cerne da discussão, já que estas são escolas que parecem romper com a visão de escola pública precária e problemática.

O Liceu do Conjunto Ceará também atende aproximadamente a 1.500 alunos. Dados contidos no projeto político da escola revelam que a instituição conta com 79 professores e 30 funcionários. O Liceu do Conjunto Ceará conta com a mesma infraestrutura da primeira escola, dispondo de três laboratórios de informática, laboratório de química, auditório, biblioteca, salas de aula, cantina, além do pátio e da sala de multimeios.

Apesar de o Liceu do Conjunto Ceará estar localizado na regional mais pobre da cidade, a renda média pessoal da área é de apenas 471,7 reais por habitante (IPECE, 2012). O bairro onde está situado ocupa a segunda melhor posição no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da Regional V, com 0,529. O bairro Messejana aparece com 0,481, ocupando uma posição intermediária no *ranking* de sua regional. Quanto mais se aproxima de 1, mais desenvolvido é o território.

Dados do Relatório Técnico do Censo da Educação Básica (2012) revelam que as regiões Norte e Nordeste são as mais afetadas com a precariedade da infraestrutura escolar, com menor acesso a biblioteca ou a sala de leitura, a laboratório de informática, à internet e a quadra de esportes. No entanto, as escolas investigadas contam com a maioria dos requisitos avaliados nessa pesquisa, exceto com a quadra de esportes no interior do

¹⁰ Está se considerando “aluno indisciplinado” e “indisciplina” os estudantes e as ações dos alunos que desrespeitam as regras e/ou os pactos de convivência apreciados pela instituição escolar.

colégio, a qual metade (50,8%) das escolas de ensino médio da região Nordeste não possui. Por outro lado, o Liceu do Conjunto Ceará possui uma infraestrutura adequada para a mobilidade de pessoas com deficiência, quando apenas 42% das escolas de ensino médio brasileiras contam com essa estrutura física (BRASIL, 2013).

Além do mais, dados do relatório *Análise da Participação das Escolas Públicas Estaduais Cearenses no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 2009-2011* (2013) revelam que essas escolas se encontravam entre as 50 melhores escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará. O Liceu do Conjunto Ceará ocupava a 37ª posição e o Liceu de Messejana aparecia em 47º lugar. Se considerarmos apenas as escolas de ensino regular (ou seja, excetuando-se as de educação profissional), as instituições pesquisadas ficam, respectivamente, com a 8ª e a 13ª posição. O Liceu do Conjunto Ceará ficou entre as 300 escolas com melhores rendimentos no ENEM¹¹ de 2012, considerando-se até mesmo as instituições particulares.

Portanto, não se pode afirmar que a pesquisa dá conta de toda a realidade do ensino público do Estado do Ceará, mas da realidade de escolas públicas que recebem uma atenção especial das autoridades públicas. Apesar das últimas tentativas de massificação da educação no Brasil, devemos considerar que até mesmo no ensino público as pessoas não têm acesso à mesma educação. Assim, devemos atentar para o fato de que esses estudantes não entram no jogo dispendo das mesmas condições de luta, o que significa dizer que a oferta escolar não é igual nem homogênea.

Diante disso, pensei em como classificar as duas escolas de acordo com as categorias que Bourdieu e Champagne (2012) utilizam no texto “Os excluídos do interior: escolas precárias e escolas selecionadas”. Considero-as escolas selecionadas dentro do sistema de ensino do Governo Estadual do Ceará, já que contam com uma boa infraestrutura e com uma quantidade satisfatória de professores e funcionários. Ademais, considero essas escolas selecionadas pelo *status* que possuem nos bairros onde estão inseridas e pelos resultados alcançados no ENEM. Os autores supracitados afirmam que a diferença entre os estabelecimentos escolares definem desigualdades de oportunidades, privilegiando alguns estudantes com maiores possibilidades de êxito.

No decorrer do texto, irei apresentar alguns dados que revelam a visão dos estudantes dessas escolas acerca da formação de que dispõem para tentar entender as

¹¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame oferecido pelo Ministério da Educação anualmente aos estudantes de ensino médio, com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos sobre os conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino. Este exame passou a ser adotado por várias instituições de ensino superior como critério de seleção.

representações em torno dos “liceus” e os impactos destas nos alunos. Então, pretendo analisar a relevância da escola para o desempenho e para as expectativas dos estudantes.

No segundo semestre de 2013, construí um questionário¹² para os alunos, considerando algumas pesquisas sobre a temática juventude, tais como a *Retratos da Fortaleza Jovem* (FORTALEZA; INSTITUTO, 2007) e a *Ligado na Galera* (BARREIRA, 1999). Passei pelo processo de pensar em perguntas que respondessem ao propósito da pesquisa e que fossem de fácil entendimento para os informantes. Desse modo, além da opção de utilizar uma linguagem mais informal para as perguntas, julguei necessário estar no momento da aplicação do questionário, para que pudesse instruir os educandos no preenchimento. O autopreenchimento poderia acentuar os possíveis erros do questionário.

O objetivo do uso desse instrumento era perceber o perfil do discente de tais escolas bem como suas percepções sobre a formação escolar de que dispunham e sobre as relações entre os alunos e as autoridades pedagógicas da escola. Estabeleci como meta aplicar questionários com cerca de 10% do total de estudantes. A partir do manual de pesquisa de Gil (1994), tentei refletir sobre a definição da amostragem dos questionários aplicados. Desde já, classifico a coleta de dados no tipo de abordagem não probabilística, haja vista a minha insuficiência teórica no que se refere ao conhecimento matemático/estatístico. Nesse sentido, utilizei os tipos de amostragem não probabilísticas, que escapam ao rigor estatístico, tais como a amostragem por acessibilidade, por tipicidade e por cotas.

Vale salientar que a amostragem não probabilística requer um conhecimento do pesquisador sobre o universo que está investigando para que se aumente o nível de representatividade da pesquisa. Destarte, considerei as possibilidades de acesso aos informantes, avaliando a disposição de tempo dos estudantes em determinados momentos da dinâmica escolar, além de fatores como a utilização dos horários das aulas de Sociologia ou nos momentos de falta de professores nas escolas. Além do mais, considerei um subgrupo da população, ou seja, fiz o recorte de educandos que estavam na faixa etária denominada juventude e estabeleci cotas dentro desse conjunto, levando em conta algumas categorias, tais como sexo, série, turma e turno.

Os questionários foram aplicados com a ajuda dos docentes de Sociologia das escolas, que me deram a liberdade de convidar alguns alunos para participarem da

¹² Ver Apêndice A.

pesquisa e levá-los até a biblioteca a fim de ajudá-los no preenchimento, possibilitando, minimamente, discutir com eles as temáticas abordadas no questionário nesse momento.

O questionário tinha 62 questões, dificultando a participação dos alunos, já que esse instrumento metodológico, muitas vezes, era comparado às avaliações escolares, sendo impossível, por exemplo, aplicá-lo durante o intervalo. Também não era possível aplicá-los antes e depois das aulas, porque esses períodos são bastante apreciados pelos educandos, uma vez que a disciplina da instituição geralmente busca desfazer a aproximação entre os estudantes em outros momentos para manter a eficácia do ensino. Namorar, conversar, jogar tênis de mesa, tocar violão, escutar música no celular, por exemplo, revelam momentos em que as culturas juvenis se expressam no contexto escolar. Esses momentos parecem “sagrados” na medida em que as autoridades pedagógicas punem e inibem essas formas de expressividade na maior parte do tempo em que os discentes ficam na escola.

Nos primeiros meses de pesquisa, perguntava-me como conseguiria conversar com meus interlocutores sem incomodá-los, visto que a dinâmica da escola tem um ritmo acelerado. Ficava a me perguntar qual o meu lugar e quais seriam os melhores métodos para buscar as informações necessárias à pesquisa. Então, não seria conveniente interferir nas situações de lazer e socialização das juventudes, uma vez que respeitar as regras implícitas e explícitas do lócus de estudo facilita a entrada do pesquisador em campo e o seu acesso aos dados de pesquisa.

Na tentativa de alcançar as diversas culturas e condições juvenis, tentava selecionar os alunos a partir do critério da distribuição espacial em sala de aula. No entanto, nem sempre fui bem recebido por eles, os quais, algumas vezes, recusavam-se a preencher o questionário. Em último caso, perguntava se alguém tinha interesse em participar da pesquisa. Apesar das dificuldades, consegui contemplar a meta estabelecida para a pesquisa, garantindo que todas as turmas das duas escolas tivessem a amostra de cerca de 10% dos alunos, o equivalente a quatro ou cinco estudantes por turma. No entanto, tive bastante dificuldade em contemplar a equidade no que se refere ao gênero. As alunas eram bem mais solidárias ao preenchimento do questionário, assim, a porcentagem de alunos na pesquisa ficou abaixo do esperado.

Conseguí aplicar 321 questionários nas duas escolas, 167 no colégio Liceu do Conjunto Ceará, contemplando os turnos manhã (43%), tarde (30%) e noite (27%), além de abranger as 1ª (39%), 2ª (31%) e 3ª séries (30%). No Liceu de Messejana, apliquei 154 questionários, atingindo os turnos manhã (37%), tarde (31%) e noite (32%) e as 1ª (36%), 2ª (36%) e 3ª (28%) séries. As idades dos jovens variam entre 14 e 29 anos.

Na outra etapa da pesquisa, busquei discutir os dados obtidos por meio dos questionários, realizando entrevistas com alunos dos turnos da tarde e da noite e das três etapas do ensino médio das duas escolas pesquisadas. Não entrevistei os discentes da manhã por conta da acessibilidade, já que os professores que me ajudaram com as entrevistas não ensinavam nesse turno e porque os estudantes da manhã tinham características similares aos alunos da tarde, de acordo com os dados dos questionários.

Nesse momento, também tive dificuldades quanto à participação dos jovens na pesquisa e quanto à desconfiança de alguns profissionais das escolas. Discutir a escola e aquela etapa da formação escolar a partir dos jovens me propiciou desafios tanto no relacionamento com os alunos quanto com os profissionais da escola. Em algumas vezes, percebia o olhar das autoridades pedagógicas com desprezo e desconfiança, parecendo perguntar: “O que esse estudante faz aqui?”; “Por que ele não quer saber a nossa opinião?”; “O que ele fala tanto com os alunos?”; “É sobre nós?”. Muitas vezes tive que apresentar a pesquisa e me justificar para os profissionais.

Do outro lado, havia os estudantes resabiados e desinteressados por aquilo que vinha de um “adulto”, de um “professor” (como, em alguns momentos, eu era chamado), de um “intruso” naquele local. Alguns perguntavam: “Por que você quer saber disso?”; “Essa pesquisa é da escola?”. Nesse momento, tranquilizava as inquietações dos alunos, revelando-lhes que seria mantido seu anonimato nos questionários e lhes esclarecia que as entrevistas seriam gravadas, transcritas e, possivelmente, utilizadas neste trabalho de dissertação. No entanto, para minha surpresa, todos concordaram em ser identificados e disseram que não haveria problemas quanto à publicação de suas percepções sobre a escola e sobre o ensino médio.

Em alguns momentos, observava um entusiasmo nos jovens, que se sentiam prestigiados pelo papel central em que eles se encontravam naquele momento, quebrando o monopólio da fala das autoridades pedagógicas. No encerramento das entrevistas, percebia que aquele distanciamento que se dava quando eu convidava os alunos para a pesquisa era diminuído quando eles demonstravam interesse por aquele momento de relatar as suas realidades e as suas opiniões. Vários deles me perguntavam, posteriormente, como estava a pesquisa, se eu estava perto de concluir ou se eu estava precisando de alguma ajuda.

No segundo momento da pesquisa, que dialoga com os dados do questionário ao longo da dissertação, utilizo as entrevistas que foram realizadas no período de maio a dezembro de 2014, além de trazer discussões oriundas de conversas

informais que tive com os estudantes das escolas. A partir das entrevistas, pretendo entender as tensões entre as trajetórias dos educandos e a cultura escolar.

No Liceu de Messejana, pesquisei durante três anos, contando com a experiência do PIBID, acompanhando uma turma da escola da 1ª à 3ª série através do Projeto Professor Diretor de Turma¹³. O aluno Francisco, desta turma, foi o meu principal interlocutor, revelando algumas dificuldades que sofreu ao longo do ensino médio e me relatando a trajetória de outros discentes que estudaram com ele desde a 1ª série.

Realizei 6 entrevistas da seguinte maneira: a primeira entrevista foi realizada com o aluno João, do Liceu de Messejana, e as demais entrevistas foram feitas com dois alunos simultaneamente, para possibilitar a discussão acerca do debate proposto nesta dissertação. Por questões éticas, utilizo nomes fictícios na identificação dos entrevistados. As entrevistas têm, em média, duração de quarenta minutos; elas foram semiestruturadas devido ao controle do tempo e das questões a serem abordadas. Importa salientar a necessidade do controle do tempo da entrevista, haja vista que esta não devia ultrapassar o horário da aula dos professores que me ajudaram cedendo seus alunos.

1.1.1 Entrevistados

No Liceu de Messejana, os discentes entrevistados foram: João (2ª série – diurno); Ana e Pedro (3ª série – diurno); Carlos e Maria (3ª série – noturno). No Liceu do Conjunto Ceará, entrevistei os seguintes estudantes: Luís e Lucas (1ª série – noturno); Felipe e Júlia (2ª série – diurno); Letícia e Rafael (3ª série – noturno). A seguir, irei definir um perfil dos educandos entrevistados para situar os leitores na continuidade do texto, haja vista que seus depoimentos aparecem no decorrer da análise.

A minha primeira entrevista foi realizada na tarde do dia 15 de maio de 2014, com o aluno João, do Liceu de Messejana. O estudante João tinha 16 anos e estudava no turno da tarde. O jovem me relatou que morava apenas com a mãe e disse que ela não possuía formação superior. A família do aluno era beneficiária do Programa Bolsa Família¹⁴ e, naquele momento, o discente não trabalhava, revelando que não tinha tal interesse até que concluísse o ensino médio. João revelou, ainda, que participava de

¹³ O Projeto Professor Diretor de Turma consiste na ideia de um professor de qualquer matéria se responsabilizar por uma turma de sua escola na tentativa de dialogar com o jovem, sua família e a gestão escolar.

¹⁴ Programa de transferência de renda que beneficia famílias com renda mensal *per capita* de até R\$ 154,00.

outras atividades que contribuíam na sua formação complementar, um curso de inglês, além de participar do laboratório de química da escola, cuja participação foi alcançada através de uma seleção entre os estudantes.

No decorrer da pesquisa, decidi que precisava instigar o debate proposto nesta dissertação entre os educandos. Primeiramente, pensei em realizar grupos focais para observar os consensos e os dissensos em torno da escola, da universidade e do trabalho. No entanto, a realização de grupos focais iria interferir na dinâmica escolar de modo mais intenso, considerando que a ideia inicial seria conversar com alunos de turmas e séries diferentes. Então, decidi entrevistar dois educandos simultaneamente.

Ana e Pedro eram alunos da 3ª série do ensino médio no turno da tarde do Liceu de Messejana. Eles tinham 17 anos, eram solteiros e não tinham filhos. Os dois estavam economicamente ativos no momento da entrevista. Pedro era estagiário e Anajá havia sido efetivada na empresa em que trabalhava. Na casa de Ana, moravam quatro pessoas e todas trabalhavam. O pai dela cursava Administração numa universidade privada e sua mãe era formada em Letras. A aluna revelou que ajudava nas despesas da casa quando sobrava dinheiro de seu salário e que trabalhava em função de motivos pessoais, não por necessidades de sua família. Ela estudou o ensino fundamental em escola privada. Pedro disse que morava com sua mãe e seu irmão. Sua mãe trabalhava como diarista, ele também ajudava nas despesas da casa e pagava um curso de informática. O aluno sempre estudou em escola pública.

Os últimos entrevistados no Liceu de Messejana se chamavam Carlos e Maria, discentes da 3ª série do ensino médio no turno da noite. Os dois cursaram todo o ensino médio na atual escola e se encontravam economicamente ativos no momento da entrevista. Carlos era solteiro, não tinha filhos e morava com mais cinco pessoas. A sua família era beneficiária do Programa Bolsa Família; ele trabalhava como “jovem aprendiz”, ganhava R\$ 1.100 por mês e ajudava nas despesas da casa. O aluno estudou até o 7º ano em escola particular; disse que reprovou a 3ª série do ensino médio no ano anterior e que fez um curso técnico de eletrotécnica, trabalhando como eletricitista de manutenção industrial numa grande empresa da cidade de Fortaleza.

Maria era solteira, não tinha filhos, morava com mais quatro pessoas, o seu pai cursou até o ensino fundamental, a sua mãe concluiu o ensino médio e a sua família não recebia nenhum benefício do governo. A aluna trabalhava na Companhia de Água e Esgoto do Ceará (CAGECE) com carteira de trabalho assinada, ganhava R\$ 850,00 por mês e ajudava nas despesas da casa. A discente estudou até o 5º ano em escola particular.

No Liceu do Conjunto Ceará, os primeiros entrevistados foram os alunos Luís e Lucas. Eles eram estudantes da 1ª série do turno da noite. Ambos eram educandos que estavam fora da faixa etária prevista para 1ª série do ensino médio; eles tinham, respectivamente, 17 e 20 anos de idade. Os dois trabalhavam e moravam com os pais. Luís era solteiro, não tinha filhos e morava com mais quatro pessoas; seu pai trabalhava com carteira assinada, sua mãe era garçonete e não tinha vínculo empregatício formal. O estudante disse que ajudava nas despesas da casa, trabalhando como *motoboy* nos fins de semana.

Lucas morava com mais cinco pessoas, era solteiro e já havia reprovado no ensino fundamental. O aluno já estudou nos programas de Educação de Jovens e Adultos¹⁵ e no Projovem Urbano com o objetivo de recuperar os anos perdidos no ensino fundamental. Ele trabalhava com carteira assinada num restaurante e fazia “bicos” com o pai; seu pai trabalhava de carteira assinada e sua mãe era doméstica. Todos trabalhavam na sua casa; o estudante disse que ajudava nas despesas do lar, entregando quase todo seu salário mensal à mãe. O jovem fazia curso de informática.

Os segundos entrevistados foram os alunos Felipe e Júlia, da 2ª série do turno da tarde. Os dois estudantes eram solteiros, não tinham filhos e moravam no Conjunto Ceará. Felipe trabalhava numa confecção e Júlia nunca trabalhou. A família de Felipe era beneficiária do Programa Bolsa Família; ele morava com a avó e os tios e ninguém da sua casa possuía ensino superior. Ele estudou o ensino fundamental em escola particular. O aluno disse que ganhava metade de um salário mínimo e ajudava nas despesas do lar.

Júlia relatou que recebia uma pensão do seu pai e morava com a mãe, o padrasto e a irmã. Estudou o ensino fundamental em escola particular e fazia curso de informática. Ela afirmou que gostaria de trabalhar quando concluísse o seu curso.

E, por último, entrevistei os alunos Letícia e Rafael. Rafael tinha 17 anos e Letícia 20 anos, os dois eram solteiros e já tinham experiência de trabalho, apesar de Letícia não estar trabalhando no momento da entrevista. Os dois moravam com os pais, mas Letícia disse que havia saído de casa há pouco tempo. Pais (2001, p. 73) menciona que os jovens, na atualidade, tendem a vivenciar um “tempo de eterno retorno”: essa “geração ioiô” se caracteriza por trajetórias irregulares no que se refere aos momentos de transição para a vida adulta. Trabalhar ou estudar? Morar com os pais ou sozinho? Essas são algumas inquietações que afetam a juventude e geram cenários imprevisíveis.

¹⁵ O Programa Educação de Jovens e Adultos é destinado aos estudantes que estão fora da faixa etária prevista para a educação básica, visando diminuir a defasagem entre idade e série.

Letícia cursou o ensino fundamental em escola particular. Ela relatou que desistiu do ensino médio por um determinado período, mas retornou. A jovem afirmou que ninguém possui ensino superior na sua casa. Ela trabalhou com e sem carteira assinada e ajudava nas despesas da casa quando trabalhava. A família já foi beneficiária do Programa Bolsa Família, mas perdeu o benefício.

Rafael morava com a mãe e três irmãos. O pai do aluno estudou até o ensino médio e sua mãe começou o curso de Pedagogia, porém teve que desistir por conta da gravidez. O estudante revelou que a família recebia o Bolsa Família, mas que havia perdido o benefício. O jovem trabalhava há cinco anos; no momento da pesquisa, trabalhava com carteira assinada e contribuía com as despesas da casa. Ele estudou o ensino fundamental em escola particular.

No apêndice B, construí um quadro sobre o perfil de jovens entrevistados, contendo algumas informações importantes sobre as trajetórias escolares dos estudantes e sobre suas condições de vida. Vale salientar que os dados apresentados no quadro são estes que apareceram em forma de texto neste capítulo, no entanto, penso que o quadro facilita a visualização e a comparação das informações obtidas através das entrevistas.

No próximo capítulo, discuto a realidade da educação brasileira com o intuito de refletir a respeito do contexto em que os discentes da rede pública estão inseridos, apresentando as políticas públicas e os desafios que emergem da escolarização no Brasil.

2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O tema “educação” vem sendo objeto da Sociologia no Brasil e vem gerando discussões acerca do nosso sistema de ensino. Nas últimas décadas, o estudo sobre essa temática bem como a atuação política das esferas governamentais (federal, estadual e municipal) vêm elencando a educação como fundamental na construção de padrões culturais e no desenvolvimento de uma sociedade. Nesse momento, apresento a situação do sistema educacional brasileiro.

No Brasil, o sociólogo Florestan Fernandes destacava, no final da década de 1980, que a educação era um grande desafio para o país. O problema se dava em todas as etapas do sistema educacional brasileiro, afetando diversos atores sociais. De acordo com o autor,

A ignorância é o desafio histórico número um do Brasil. Por isso, a educação se erige como a arma que devemos manejar com tenacidade e sabedoria para sairmos do atoleiro. Atente-se para uma coisa: o movimento é universal. Ele não se dá em um grau do ensino, atinge a todos. Ele não se restringe ao setor público, alastra-se com a mesma intensidade aos demais, alcançando todos os tipos de escolas pagas, confessionais ou mercantis. Ele não mobiliza somente os professores. Hoje, os funcionários são ainda mais radicais em suas reivindicações (ao nível da defesa e da recuperação da qualidade do ensino e ao nível de exigências salariais mínimas). E os estudantes formam uma vanguarda atuante, escudados por suas famílias. Existem vozes dissonantes (FERNANDES, 1989, p. 79-80).

Para Florestan Fernandes, a superação do “atoleiro” que estava estabelecido anunciava a necessidade de reformulação de toda a base educacional brasileira. Segundo ele,

É preciso considerar que não se formam cidadãos, não se cria cultura cívica, consciência social crítica de classe, de categorias sociais ou de setores econômicos sem uma base educacional que se inicie no primeiro estágio, aprofunde-se no segundo e atinja o seu clímax no ensino superior (FERNANDES, 1989, p. 145).

Nesse sentido, apesar de esta pesquisa tratar das percepções dos jovens sobre a escola e o ensino médio, devemos analisar as suas oportunidades escolares anteriores bem como suas expectativas em relação ao ensino superior para discutir os problemas educacionais que atingem o ensino médio, os quais, porém, nem sempre são de responsabilidade exclusiva dos profissionais e das políticas públicas que ali atuam.

Florestan Fernandes assinalou que o primeiro desafio educacional brasileiro se referia à democratização do acesso à educação, destacando a necessidade de universalizar a escolarização para a parcela mais pobre no país. O sociólogo afirma:

Ao estado democrático cabe – como disseram os pioneiros da Escola Nova, como defendem os educadores modernos – a democratização do ensino. Colocar o ensino ao acesso do estudante pobre e, se necessário, ajudar esse estudante pobre a manter-se na escola pública e gratuita (FERNANDES, 1989, p. 142).

O referido sociólogo se coloca a favor da escola pública e da necessidade de uma revolução educacional, considerando as necessidades que os estudantes possam ter tanto dentro como fora da escola. No momento em que o texto do mencionado estudioso foi escrito, tínhamos em cena o fim do regime militar e a mobilização de setores da sociedade civil para pressionar a discussão de um projeto nacional para a educação brasileira. Sobre as lutas dos movimentos pela educação na década de 1980, a socióloga Maria da Glória Gohn (2009, p. 27) afirma:

Em 1987, formou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública o qual teve um papel decisivo no processo constituinte e na elaboração dos artigos relativos à Educação na Carta Constitucional de 88. O lançamento do Fórum foi acompanhado de um manifesto em defesa da escola pública e gratuita e demandou um projeto de educação mais amplo que não se limitasse apenas às reformas no sistema escolar. O Fórum demandou um projeto de educação como um todo e não apenas reformas no sistema escolar.

Além do mais,

Em 1988, foi lançado, nacionalmente, o Movimento em Defesa da Escola Pública que, em parte, representou, na área da educação, a retomada de movimentos organizados, nos anos 1930, pelos pioneiros da educação, e nos anos 1950, pelos intelectuais nacionalistas do período (FERNANDES, 1966). Esse movimento surgiu da articulação em torno da Constituinte, em seu capítulo da Educação, e se fez necessário ante a exigência constitucional de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Composto basicamente de intelectuais das universidades e de entidades ou de representantes de diversas categorias do magistério, o movimento logrou o apoio de 25 entidades da sociedade civil para a defesa de seu projeto básico. Após oito anos de luta de *lobbies* e pressões contra os parlamentares de Brasília, obteve-se a aprovação de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (GOHN, 2009, p. 28).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu que o ensino médio passaria a ser a etapa final da educação básica, podendo ser integrada à profissionalização. Nesse sentido, assegura-se a importância do ensino médio como uma formação indispensável aos indivíduos. Para tanto, destaca-se a

necessidade da reformulação do modelo pedagógico para que considere a relação entre ensino propedêutico e profissional.

De outro modo, percebem-se as dificuldades do ensino médio em atender às expectativas do governo em relação à representação social que lhe foi atribuída como formação comum indispensável, aparecendo, muitas vezes, como uma mera passagem em que o objetivo é a inserção no ensino superior e no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, em 2008, o Grupo de Trabalho Interministerial sobre a “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil” discute a necessidade de “considerar os anseios das diversas ‘juventudes’” na escolarização (BRASIL, 2008, p. 6).

A LDB responsabiliza o ensino médio pela consolidação e pelo aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental; pela formação para o trabalho e para a cidadania; pelo ensino de fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, tudo isso relacionando teoria e prática. A ideia de Ensino Médio Integrado pretende contemplar esses anseios, trazendo a formação profissional técnica como medida para alinhar a formação propedêutica com a qualificação para o trabalho.

O Brasil sofre com um elevado nível de desigualdade educacional, apresentando, por exemplo, um quadro de dificuldades na permanência e no aprendizado dos estudantes dos diferentes níveis de ensino, sobretudo no ensino médio. Nessa etapa da formação básica, mais de 50% do percentual de matrículas são de jovens em idade de 15 a 17 anos. No entanto, ainda temos milhões de jovens com faixa etária acima daquela prevista para o ensino médio sem terem concluído a última etapa da educação básica. No Nordeste, apenas 35,7% das matrículas do ensino médio eram de jovens de 15 a 17 anos (IBGE, 2005), revelando uma grande diferença na relação entre idade e série.

Na última década, o Brasil sofreu várias mudanças no sistema de ensino para garantir as demandas em torno da educação. No governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve um fortalecimento do ensino público, através da consolidação de uma parceria entre os governos federal, estaduais e municipais. Nessa esteira, foram criadas ou fortalecidas instâncias fundamentais para a reformulação do sistema de ensino, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹⁶, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁷ e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

¹⁶ O Fundeb é um fundo de distribuição de recursos que garante que a maior parte das receitas vinculadas à educação, nos âmbitos estaduais e municipais, seja aplicada na educação básica.

¹⁷ O Saeb é um sistema de monitoramento e avaliação do desempenho dos alunos da educação básica brasileira.

Castro (2007) destaca a importância do monitoramento e do acompanhamento das ações e das políticas de educação em curso, sendo possível observar o desenvolvimento e o impacto das reformas educacionais, além de gerar transparência de informações e possibilidades de planejamento para as ações futuras, considerando os resultados alcançados e almejados. Desse modo, promovem-se avaliações através de parâmetros mais precisos.

No final de 2010, o Congresso Nacional instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas a serem alcançadas no decênio de 2011 a 2020. As diretrizes do plano vêm acompanhadas de estratégias para a execução de tais premissas. As diretrizes são:

Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; difusão dos princípios de equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação (BRASIL, 2011b, p. 15).

O debate sobre a educação está estreitamente vinculado à solução dos problemas sociais, principalmente da erradicação da pobreza. Nessa perspectiva, fortalece-se a ideia de que a mudança social passa pela escola, mas Xavier (1994) nos alerta que, apesar de a população brasileira ter carência de boas escolas, um bom sistema de ensino não é capaz de resolver todos os problemas da sociedade por si só. Precisam-se resolver, ao mesmo tempo, outros problemas sociais que interferem nas condições para um bom rendimento escolar dos alunos. Portanto, as condições econômicas, políticas e culturais devem ser analisadas.

Para solucionar os problemas quantitativos em relação ao acesso à escola, reforça-se a necessidade de garantir a universalização da educação com metas para os diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental e médio). Além do mais, fortalece-se a necessidade de melhoria na qualidade do ensino, na valorização dos profissionais e nos aspectos infraestruturais das escolas. Para dirimir tais demandas, o Governo Federal triplicou os valores dos recursos destinados à educação, passando de 19 bilhões de reais em 2003 para 60 bilhões de reais em 2010. Em 2015, a previsão orçamentária prevê o investimento de 101,3 bilhões de reais.

Nesse sentido, várias experiências vêm sendo elencadas nos âmbitos municipais e estaduais para garantir as metas do Plano Nacional de Educação. Em 2009,

a Emenda Constitucional 59/2009 ampliou a responsabilidade das autoridades públicas, prevendo uma obrigatoriedade do ensino para a população de quatro a dezessete anos. Com isso, houve uma massificação da educação com a inclusão de novos atores sociais como também uma superestimação da capacidade do sistema de ensino, que funciona de maneira desigual nas diferentes experiências no Brasil.

Castro (2007) ressalta que o Brasil é um país de grandes contrastes regionais, sendo assim, a capacidade de investimento de algumas regiões é maior do que a de outras, tendo em vista que 25% das receitas dos estados e dos municípios devem ser destinados à educação, a partir das premissas da Constituição de 1988. As regiões Sul e Sudeste são as que têm mais capacidade de investir em educação e se encontram com os melhores índices de avaliação do ensino médio. Assim, podemos entender o fato de que 60% das matrículas do ensino médio são de jovens com a faixa etária prevista no Sul e Sudeste, enquanto no Norte e Nordeste a proporção diminui para 35%, revelando uma pior realidade no fluxo escolar.

Sobre o ensino médio, a meta do Plano Nacional de Educação destaca a necessidade de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária” (BRASIL, 2011b, p. 15).

Uma iniciativa do Ministério da Educação propõe um debate acerca das dificuldades do nosso sistema de ensino: trata-se do Ensino Médio Inovador. O objetivo do programa é fomentar práticas pedagógicas inovadoras, reconhecendo a demanda por mudanças na organização curricular e uma reflexão sobre a complexidade dos sujeitos atendidos. Pretende-se alcançar os seguintes objetivos: “superação das desigualdades de oportunidades educacionais”; “universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio”; “consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos”; “oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis” (BRASIL, 2009, p. 5).

Nesse contexto, novos horizontes são alçados sob diferentes perspectivas, que consideram as juventudes e as condições juvenis, não mais reduzindo o conceito de juventude ao conceito de aluno. A escola é vista como espaço de socialização e construção de significações para os jovens.

O ensino médio, que foi incluído como constituinte da educação básica, portanto, de responsabilidade obrigatória do Estado, trouxe uma parcela

considerável de jovens que estavam à margem da escolarização para a formação escolar. Um conceito que aparece em Bourdieu e Champagne (2012) é interessante para se pensar na dinâmica do ensino público no Brasil, trata-se do conceito de excluído potencial. Nesse sentido, os autores, ao analisarem os anos 1950 na França, afirmam que a eliminação de uma parcela da população da educação agora foi adiada e diluída no tempo.

Assim, a exclusão se dá no decorrer da formação escolar, na medida em que os jovens podem perceber que os estudos não estão vinculados às outras fases de suas vidas, quando não garantem uma entrada digna no mercado de trabalho nem uma entrada no ensino superior.

No ensino médio, a escola tem a responsabilidade de lidar com a complexidade das condições de vida e das expectativas juvenis. De outro modo, dados da pesquisa *Retratos da Fortaleza Jovem*, realizada em 2006 pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, mostram que 16,6 % dos jovens entrevistados pararam de estudar por conta do trabalho e que 16,5% deixaram a escola por falta de interesse ou vontade de estudar, índices que revelam que a parcela jovem da sociedade, em determinadas circunstâncias, distancia-se da escola quando esta não contribui para sanar seus desejos e suas necessidades sociais. Cito, então, Bourdieu e Champagne, que relatam a sensação dos estudantes acerca de um diploma desvalorizado:

Não demoram muito a descobrir que a identidade das palavras ('colégio', 'colegial', 'professor', 'secundário', 'vestibular') esconde a diversidade das coisas; que o colégio onde os orientadores escolares os colocaram é um ponto de reunião dos mais desprovidos, que o diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado; que o vestibular que podem conseguir, sem as menções indispensáveis, os condena às ramificações de um ensino que de superior tem só o nome; e assim por diante (2012, p. 485).

Esse contexto de desvalorização do diploma e dos limites do nosso sistema educacional é velado a partir da estratégia de responsabilização individual, característica da sociedade moderna, que tenta atribuir uma lógica racional na relação entre esforço e sucesso para todos os indivíduos, sem considerar as condições materiais e culturais de existência. Sobre isso, os autores nos revelam que:

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram 'sua chance' e na medida em que a definição da

identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado de trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares) (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 221).

Com a conclusão do ensino médio, é atestado oficialmente que um estudante recebeu uma formação cidadã, além de estar preparado para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior. Bourdieu (2013, p. 210) afirma que os “ciclos de consagração” funcionam com o sentido de “transformar relações arbitrárias em relações legítimas”, ou seja, instituem distinções que geram “reconhecimento, consideração ou admiração”. Na escola, são formados indivíduos e o título que lhes é conferido ao final da formação básica lhes dá o direito de cursar o ensino superior. De acordo com Bourdieu (2011b, p. 114):

Ao enunciar, com autoridade, que um ser, coisa ou pessoa, existe em verdade (veredicto) em sua definição social legítima, isto é, é o que está autorizado a ser, o que tem direito a ser, o ser social que ele tem o direito de reivindicar, de professar, de exercer (por oposição ao exercício legal), o Estado exerce um verdadeiro poder criador, quase divino (uma série de lutas, aparentemente dirigidas contra ele, reconhece, de fato, esse poder ao lhe pedir que autorize uma categoria de agentes determinados – as mulheres, os homossexuais – a ser oficialmente, isto é, pública e universalmente, o que ela é, até então, apenas para si mesma).

A sociedade cria regimes de verdade, ou seja, cria aquilo que é conservado como critério de verdade aceitável, possibilitando sua manutenção através de técnicas, normas e regras, enquanto quem não se encaixa no padrão normativo é considerado algo errado ou irrelevante. Dessa maneira, as classes ou os lugares sociais têm seus regimes de verdade, podendo parecer estranho, por exemplo, que um aluno de escola particular não queira prestar vestibular ao final do ensino médio ou seguir uma carreira que não necessite da formação superior. Do mesmo modo, pode parecer “errado” que um estudante do ensino público almeje os cursos de maior prestígio social.

Nessa esteira, portanto, as áreas mais procuradas e de maior prestígio na hierarquia das profissões, tais como medicina, direito e engenharia, refletem o caráter desigual do acesso a determinados lugares sociais. O acesso a tais cursos parece estar condicionado às trajetórias dos estudantes, sobretudo aos seus colégios de origem. Logo, a formação no ensino básico reproduz as classes sociais no ensino superior, em que jovens oriundos do ensino público ocupam, geralmente, os cursos menos prestigiados.

Por outro lado, o caráter sagrado investido à escola pode ser observado com a massificação do acesso à educação básica, já que, agora, o diploma de ensino médio

não é mais um forte critério de distinção, mas apenas uma formação que é considerada “obrigatória”. No entanto, o ensino superior ainda é um lugar dotado de prestígio social, refletindo as relações desiguais dentro da estrutura de distribuição do capital cultural. Os vestibulares ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ainda são critérios de seleção que reproduzem a lógica desigual da nossa sociedade, ou é comum um aluno de escola pública passar, por exemplo, para um curso de medicina? Ou aqueles *outdoors*¹⁸ que mostram que poucas escolas conseguem aprovar toda uma turma do curso de maior prestígio social não nos dizem nada? As seleções, os exames e os concursos excluem parcelas da sociedade de determinados lugares sociais, sobretudo a parcela mais pobre, oriunda das escolas públicas.

Sobre o ensino superior, podemos observar uma proposta significativa para a ampliação da oferta na gestão do Governo Lula com o aumento de 65% das matrículas de 2003 para 2009, fruto da parceria com as instituições privadas e de ações para a reestruturação do ensino superior público. A primeira iniciativa tomada foi a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que consiste no incentivo ao acesso às universidades privadas, por meio do qual o Governo Federal distribui bolsas de estudo para jovens provenientes da rede pública e que se enquadrem em um determinado perfil de renda familiar.

Em 2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), voltado para a melhoria na qualidade da infraestrutura e do ensino das universidades públicas, além de acrescentar mais de 50% do total de matrículas que havia até 2003. Ademais, foram criados o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com o objetivo de financiar estudantes de universidades particulares, e o Sistema de Cotas¹⁹, o qual prevê que 25% das vagas em todas as universidades e institutos federais sejam destinados aos alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas.

Todas as ações supracitadas incidem sobre a educação básica, sobretudo no ensino médio, no qual os estudantes têm maiores possibilidades no acesso às universidades públicas e particulares.

¹⁸ O Colégio particular Ari de Sá, por exemplo, aprovou 50% dos estudantes do curso de medicina da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no ano de 2013.

¹⁹ O Sistema de Cotas foi criado para incluir os estudantes de ensino médio que cursaram toda esta etapa da formação escolar no ensino público nas universidades públicas. Critérios de renda e de raça são levados em consideração.

A seguir, discuto as percepções dos jovens acerca do ensino médio, considerando as categorias escola, trabalho e universidade.

3 TRABALHO: NECESSIDADES PESSOAIS E FAMILIARES

Considerando os altos índices de evasão escolar bem como de reprovação²⁰ (BRASIL, 2011a), é interessante refletir sobre a capacidade do nosso sistema de ensino em dialogar com as expectativas e com as condições de vida dos estudantes. Esse tema me chamou bastante a atenção, pois, tradicionalmente, as discussões atinentes à escola têm sido tratadas a partir de uma visão “adultocêntrica” ou de um ponto de vista político/institucional. O debate acerca da pluralidade do conceito de juventude vem sendo discutido no contexto escolar apenas nas últimas décadas.

Entender os anseios e as expectativas em torno do ensino médio requer um olhar sobre as juventudes e as condições juvenis que aparecem na escola. José Machado Pais, diante da seguinte pergunta: “Que palavra-chave caracteriza a juventude nos dias de hoje?”, alerta-nos: “Há várias palavras que surgem como clichê, como tentativa de homogeneizar uma realidade e que, portanto, dariam um sentido unificado de juventude. Usar essas palavras-chave é uma possibilidade de simplificar a realidade, que é bem mais complexa” (PAIS, 2012, p. 3).

Os modos como cada sociedade estabelece os tempos de vida são distintos. É difícil determinar o segmento juvenil de maneira consensual, já que as classificações das fases de vida variam de acordo com os diferentes momentos históricos. Portanto, não há um consenso na definição da faixa etária estabelecida para esse conceito que, muitas vezes, tem sido confundido com outras categorias, tais como a adolescência. No âmbito federal, podemos observar que o governo considera como jovem aqueles indivíduos que estiverem dentro da faixa etária de 15 a 29 anos de idade²¹ para a política pública de juventude, ao mesmo tempo em que considera adolescente aquele que esteja dentro da faixa etária de 12 a 17 anos de idade²² para as políticas que tratam das crianças e dos adolescentes.

No entanto, a definição do conceito de juventude não se encerra com a demarcação de um recorte cronológico. Outros grupos e instituições definem a juventude de diferentes maneiras. Para Lima Filho (2013), no universo do *rock*, a juventude é caracterizada mais como um estilo de vida do que como uma fase biológica. Consoante Bourdieu (1983), as etapas da vida são definidas arbitrariamente bem como

²⁰ No Censo Escolar de 2011, observou-se a maior taxa de reprovação no ensino médio desde 1999, com 13,1% dos estudantes matriculados.

²¹ Faixa etária adotada pelo Governo Federal para tratar de políticas públicas de juventude.

²² Faixa etária adotada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) para designar uma categoria social que requer políticas públicas específicas.

as funções e as expectativas atribuídas aos indivíduos. Nesse sentido, quando o Governo Federal brasileiro define como jovem aquele indivíduo que estiver dentro da faixa etária de 15 a 29 anos de idade, está sendo estabelecido não só o que é juventude, mas também ideias e expectativas para uma parcela da sociedade. Na pesquisa, considere os sujeitos com faixa etária de 15 (incompletos) a 29 anos de idade para que se pudesse estabelecer paralelos entre os dados desta pesquisa e os indicadores nacionais sobre juventude.

Os problemas relacionados aos jovens se tornaram mais evidentes desde os primeiros avanços do sistema capitalista, no qual eles foram os principais afetados pela realidade urbana que despreza os anseios dessa parcela da sociedade. A juventude passa a ser considerada como a “nova classe perigosa”, principalmente quando se trata de negros e pobres. Por outro lado, valoriza-se a imagem de que o jovem precisa estar disposto a cumprir a função de construir valores para as novas gerações.

Trazendo para o contexto da pesquisa, pude observar que os discursos construídos em torno da instituição escolar tendem a destacar o caráter moral da sua função social. Desse modo, a educação deve elencar conceitos e valores provenientes de relações que ultrapassam o contexto escolar. A disciplina e as autoridades pedagógicas historicamente têm reforçado os padrões culturais socialmente construídos sem a participação juvenil. Somente nas duas últimas décadas, pudemos observar um esforço intelectual em considerar o jovem como sujeito “válido” no desenvolvimento do processo pedagógico. Os estudos de Abramovay (2003, 2005), Dayrell (2003), Leão e Dayrell (2011) e Novaes e Vannuchi (2004) são obras importantes que passaram a considerar o jovem como protagonista desse lugar social.

Para entender os significados e as expectativas que os estudantes atribuem ao ensino médio, precisamos considerar que a relação entre juventude e escola movimentam interesses que ultrapassam o cotidiano escolar, revelando valores de várias instituições, tais como os governos, as famílias, os gestores etc. Juarez Dayrell afirma que:

Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola ‘faz’ a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambigüidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (2007, p. 1107).

Portanto, a análise que proponho deve perceber o modo como a juventude lida com as suas condições de vida e com as expectativas que lhe são atribuídas. Assim, a discussão trata da ideia de condições juvenis, considerando a amplitude e os dilemas que esse segmento social vivencia tanto dentro como fora do contexto escolar.

3.1 Perfil dos jovens

Primeiramente, irei traçar um perfil dos estudantes que se dispuseram a responder o questionário aplicado. No Conjunto Ceará, a proporção de homens ficou em 45%, enquanto a de mulheres ficou em 55%. Na Messejana, a proporção dos interlocutores ficou da seguinte forma: 43% entrevistados eram do sexo masculino e 57% eram do sexo feminino.

Em relação à cor ou etnia dos educandos, a maioria dos interlocutores do Liceu do Conjunto Ceará (LCC) se autodeclarou pardo ou mulato e branco, 50% e 20%, respectivamente. Por outro lado, 12% se consideravam amarelos, 9% se consideravam negros e 2% se consideravam indígenas, os demais não souberam afirmar sua cor ou etnia ou responderam outra opção que não estava na lista.

No Liceu de Messejana (LM), 55% se consideravam pardos ou mulatos, 20% se consideravam brancos, 8% se consideravam amarelos e 6% se consideravam negros, os outros estudantes não souberam afirmar sua cor ou etnia ou responderam outra opção que não estava na lista. Os resultados da pesquisa se aproximam dos dados obtidos sobre o perfil da juventude brasileira (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006), em que a maioria dos jovens (53,5%) se denominava pardo ou mulato, enquanto apenas uma pequena parcela da população jovem (11,4%) se considerava negra.

Os dados da pesquisa revelam que a maioria dos estudantes (96% no LCC e 95% no LM) era solteira, não tinha filho(s) (96% no LCC e 93% no LM) e morava com os pais (89% no LCC e 84% no LM). Portanto, preciso compreender as referências, os valores e as expectativas incorporadas pelos jovens a partir da vivência familiar, atentando para o fato de que essa instituição tem importância central na vida dos indivíduos de qualquer sociedade.

A família é uma instituição que, assim como várias outras, constrói o mundo, criando normas, valores e sanções a serem aplicadas aos desviantes e gerando sistemas de percepções que contribuem para a construção das personalidades e das identidades (BARREIRA, 1999). O sociólogo César Barreira destaca que essa instituição exerce a “ação pedagógica primária”, ensinando as primeiras noções sobre a sociedade. Portanto, as primeiras formas de violência simbólica se dão no âmbito familiar. Messias Costa também problematiza a relação entre família e escola. Para ele,

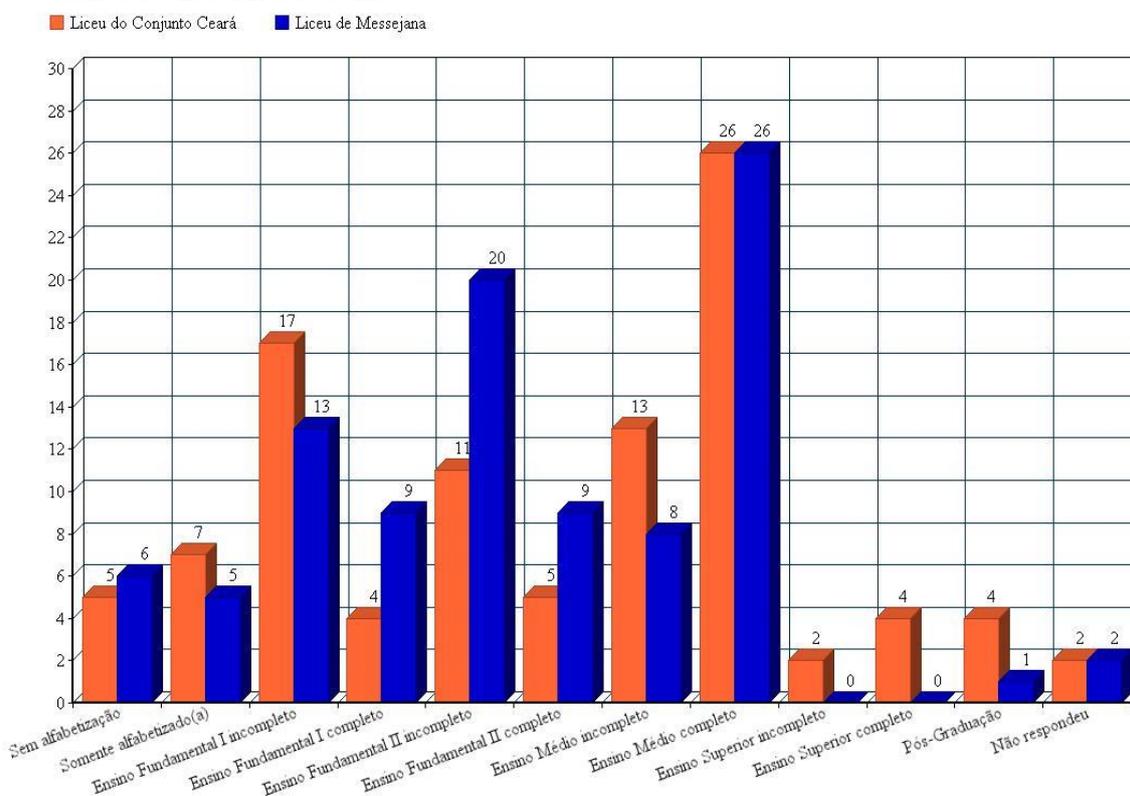
O impacto do ambiente familiar sobre o desenvolvimento escolar de um aluno é concebido como uma função das características do meio doméstico, dos recursos investidos na criança, do tipo de escola que ela deverá frequentar ou do resultado

de influências mais sutis, tais como, motivação exercida pelos pais e outros estímulos gerados pela interação familiar (COSTA, 1984, p. 78).

Sobre a influência da família no desempenho escolar dos estudantes, Pierre Bourdieu (1999) afirma que a herança cultural herdada da família influencia positivamente o estudante quando se tem a transmissão de um certo capital cultural e um *ethos* que coloque a educação e o sistema de ensino como fatores primordiais para o desenvolvimento dos indivíduos. A importância dada aos estudos tende a crescer com a renda familiar e com a posição social que a família ocupa. Na medida em que se constata a entrada de um membro familiar no ensino superior, a interdição gerada pelos longos processos de exclusão dos estudantes das classes populares é amenizada. Nesse caso, a distância entre “esperanças subjetivas” e “oportunidades objetivas” tende a diminuir.

Dados sobre a escolaridade dos pais dos alunos ajudam a refletir sobre a relação entre família e escola. Em relação ao nível de escolaridade das mães, constatei que uma pequena parte (5% no LCC e 6% no LM) não era alfabetizada, mas, ao considerar o outro extremo, verifiquei uma diferença significativa no acesso ao ensino superior entre as escolas (10% no LCC e 1% no LM). O ensino médio completo registra a maior ocorrência, com 26% dos casos nas duas escolas.

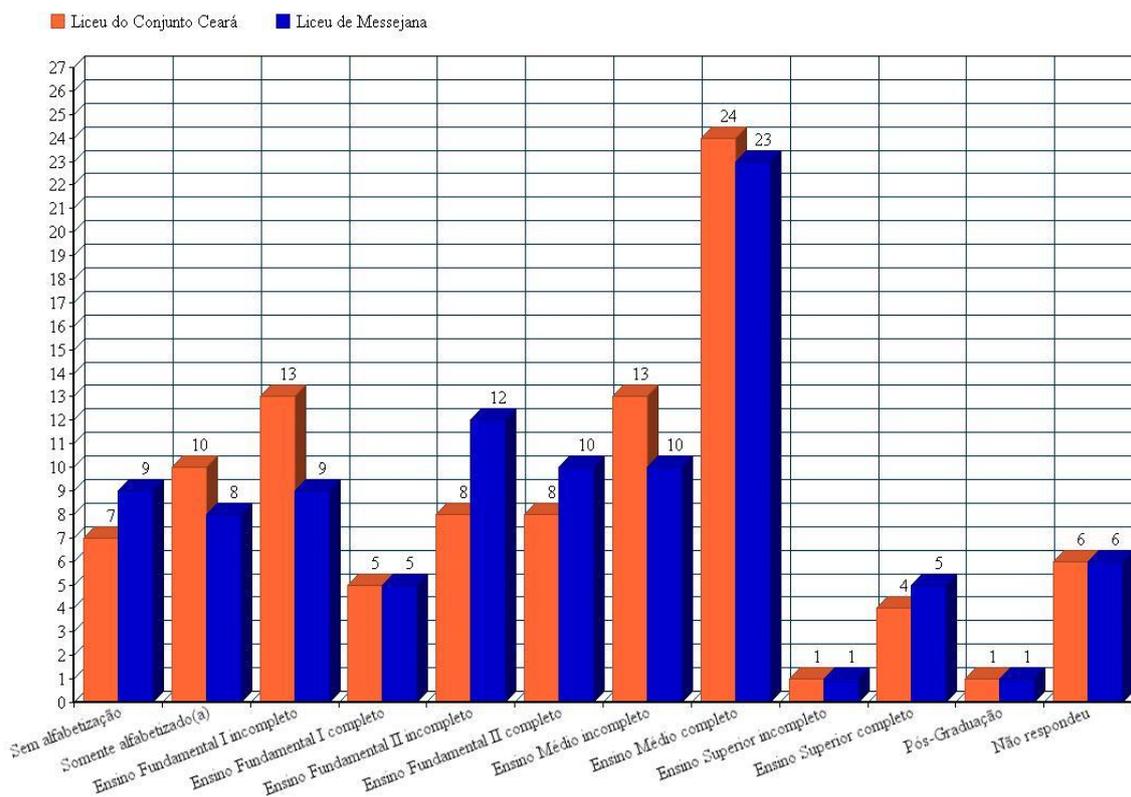
Gráfico 1 – Escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Quanto à escolaridade dos pais, percebi um maior índice de analfabetos (7% no LCC e 9% no LM). O ensino médio também registra os maiores índices de ocorrência (24% no LCC e 23% no LM). Em relação ao ensino superior, constatei um índice menor do que o das mães no Liceu do Conjunto Ceará (6%) e um índice maior do que o das mães no Liceu de Messejana (7%).

Gráfico 2 – Escolaridade do pai



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Portanto, a maioria das mães e dos pais dos jovens não conseguiu concluir o ensino médio nem ingressar em uma universidade. Nesse sentido, os jovens entrevistados estão ultrapassando a escolaridade de seus pais e têm maiores possibilidades de ingressar no ensino superior.

Apesar do baixo nível de escolaridade dos pais dos alunos pesquisados, verifiquei que quase a totalidade dos estudantes (95% nas duas escolas) afirmou que recebia o apoio e a atenção familiar em relação aos estudos. Constatei também que uma parte dos discentes (34% no LCC e 30% no LM) recebeu, inclusive, o investimento financeiro dos pais ao cursarem o ensino fundamental em escolas particulares.

Em relação à renda familiar, a maioria das famílias dos estudantes (94% no LCC e 88% no LM) vive com até 3 salários mínimos por mês²³. Cabe ressaltar que a maior parte das famílias (81% no LCC e 67% no LM) é composta por quatro ou mais membros. Além do mais, aproximadamente a metade delas (54% no LCC e 45% no LM) recebia algum auxílio do governo, sobretudo o Bolsa Família, destinado a famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza.

Desse modo, estamos, pois, diante de um contexto em que as famílias, apesar das baixas condições materiais de existência, investem na educação dos membros familiares mais novos, visando a uma possibilidade de ascensão social.

Em seguida, analiso as conexões entre juventude, escola e trabalho, considerando as percepções dos estudantes sobre as suas experiências laborais e os desafios existentes no que se refere à inserção dos jovens em atividades trabalhistas. Pretendo saber quais os significados atribuídos ao trabalho, quais as experiências vividas pelos estudantes e quais as suas expectativas para a qualificação profissional.

3.2 Os jovens e o mercado de trabalho

Nesse contexto, vale destacar a importância da inserção dos jovens no mercado de trabalho para as suas famílias. Frigotto (1996) nos alerta que os jovens das camadas populares tendem a experimentar um processo de adultização precoce. Notei, por exemplo, que a metade dos alunos (50% no LCC e 54% no LM) considerava que seus pais preferiam que eles trabalhassem e estudassem ao mesmo tempo. Sobre isso, vale a pena trazer à baila o posicionamento da pesquisadora Ana Paula Corti:

Sabemos bem da centralidade que o trabalho ocupa na vida dos jovens que estão no Ensino Médio e, sem confundir isso unicamente com a defesa da educação profissional (as coisas não são sinônimas), parece ser necessário aprofundar as conexões entre a escola e o mundo do trabalho, como um direito essencial para a cidadania juvenil (2009, p. 15).

O processo denominado como adultização precoce deve ser relativizado no sentido de não atribuir a supressão da fase de vida denominada juventude à entrada do jovem no mundo do trabalho. Na atualidade, sabemos que a relação entre juventude e trabalho está no cerne das discussões políticas, econômicas e culturais.

²³ O valor do salário mínimo em 2013, quando o questionário foi aplicado, era de R\$ 678,00.

A condição de ser jovem trabalhador no contexto escolar remonta a algumas peculiaridades que serão analisadas a seguir. Essa temática está atrelada correntemente às condições de vida dos estudantes. Nas entrevistas, busquei investigar a relação dos jovens trabalhadores com a escola, analisando os possíveis limites e possibilidades.

Através das entrevistas, pude perceber a complexidade da vida dos educandos que conciliam trabalho e escola. A relação dos discentes com o tempo e, conseqüentemente, com a formação escolar tende a ser mais conflituosa, conforme a fala de Pedro sobre o hábito de estudar em casa:

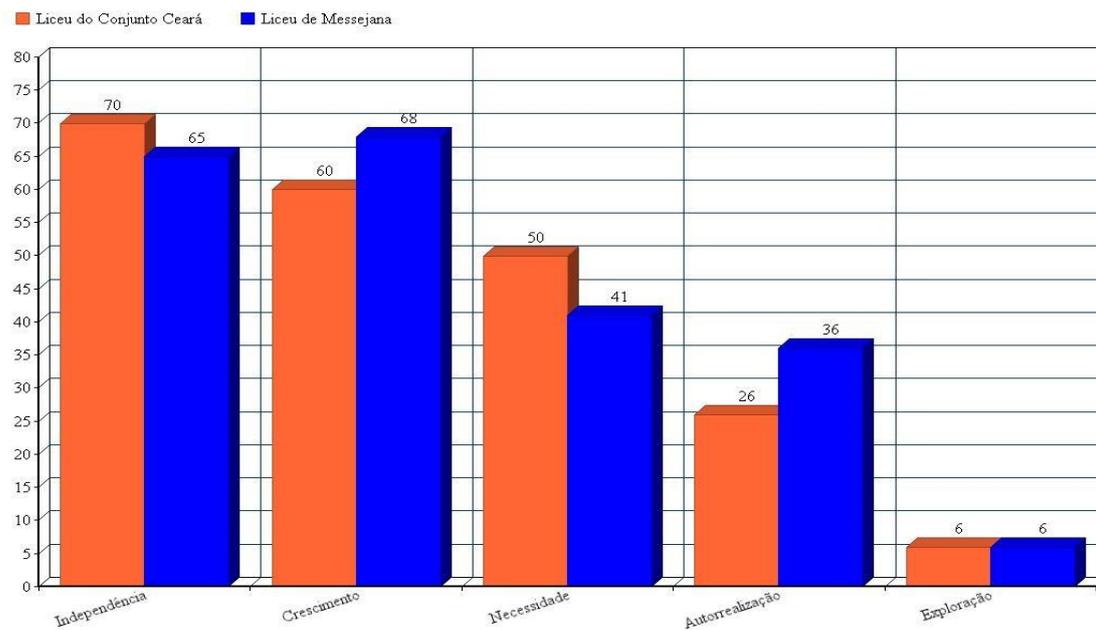
Isso é o que pega mais na gente. Porque, como nós acordamos cedo, nós vamos direto para o colégio, então ficou muito difícil a gente estudar à noite, mas, se a gente não estudar à noite, fica mais difícil ainda a gente passar. Eu estudo à noite [Ana interrompe, dizendo: 'é bem cansativo, eu estudo mais no colégio mesmo'], agora, tem dias que é só chegar em casa, como alguma coisa e 'papoco' [durmo] (Pedro, 3ª série, 17 anos).

Nas entrevistas realizadas, identifiquei jovens que trabalham com carteira de trabalho assinada e outros que trabalham sem vínculo empregatício formal. Dentre os estabelecimentos de trabalho citados pelos entrevistados, aparecem empresas privadas e órgãos públicos.

Nos questionários, busquei apreender quais são as percepções dos jovens sobre o trabalho. O primeiro item dessa seção do questionário era para que os alunos completassem a seguinte frase: "Para você, trabalho é:". Os estudantes podiam atribuir mais de um significado à frase a partir das seguintes sugestões: "Necessidade", "Autorrealização", "Independência", "Crescimento" e "Exploração". Como resultado, constatei que 70% dos estudantes do Liceu do Conjunto Ceará consideraram que trabalho é "independência", 60% disseram que trabalho é "crescimento", 50% deles julgaram que trabalho é "necessidade", 26% opinaram que trabalho é "autorrealização" e apenas 6% dos jovens declararam que trabalho é "exploração".

No Liceu de Messejana, notei que 68% dos alunos disseram que trabalho é "crescimento", 65% deles consideraram que trabalho é "independência", 41% julgaram que trabalho é "necessidade", 36% opinaram que trabalho é autorrealização e apenas 6% dos discentes declararam que trabalho é exploração.

Gráfico 3 – Para você, trabalho é:



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Portanto, é possível perceber que a maioria dos jovens atribuiu significados positivos em relação ao trabalho, que a aquisição de um emprego parece mediar o processo de melhoria das condições de vida dos entrevistados e de suas famílias. O cientista social Juarez Dayrell (2009, p. 19) afirma que:

Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que ‘o trabalho também faz a juventude’, mesmo considerando a diversidade de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho.

É importante relacionar as condições familiares dos estudantes com as suas percepções sobre o trabalho. Busquei saber se eles trabalhavam para custear as necessidades de suas famílias ou se para sanar suas próprias necessidades. A estudante Ana, do Liceu de Messejana, relatou o seguinte: “Lá em casa, nós quatro trabalhamos, então a contribuição é dos quatro. Acho que a faixa salarial é mais de cinco salários mínimos, porque minha mãe ganha relativamente bem”. A aluna disse que não recebia nenhum auxílio do governo, haja vista que a sua renda familiar é bem maior do que aquela estabelecida pelo Programa Bolsa Família. Portanto, a iniciativa de entrar na população economicamente ativa se deu pela própria discente, na expectativa de sanar suas necessidades pessoais.

Pedro, em contrapartida, revelou ter uma realidade diferente da de sua colega, conforme é possível observar no relato a seguir:

Bom, na minha casa a principal pessoa que coloca dinheiro dentro de casa é minha mãe mesmo. Minha mãe não tem trabalho fixo, ela é faxineira... ela é diarista, perdoe. Aí tem dia que ela vai, tem dia que ela não vai. Geralmente todos os dias ela trabalha, de segunda a sábado. Eu vou dizer que comecei a trabalhar não para poder contribuir em casa, mas justamente para reter gastos comigo, para a minha mãe não precisar mais gastar comigo e poder gastar mais com meu irmão ou mesmo dentro de casa (Pedro, 3ª série, 17 anos).

No questionário aplicado, perguntei se eles consideravam que seus pais preferiam que eles só estudassem, que estudassem e trabalhassem ou que apenas trabalhassem. Os resultados desvelam a percepção de que os pais preferem que seus filhos conciliem trabalho e escola. Logo intentei associar a inserção precoce no trabalho ao estímulo dos pais, mas a realidade é bem mais complexa.

Alguns relatos, tais como o de Pedro, sugerem que a busca por trabalho está associada ao comprometimento do jovem com os desafios de suas condições materiais de vida no seio familiar. Entendo que há um processo de adultização precoce no sentido de o estudante se responsabilizar sobre as dificuldades que acometem a sua família, anteriormente responsabilidades exclusivas dos “adultos” da casa. Sendo assim, não podemos atribuir uma função normativa à família na relação do educando com o trabalho.

A diferença entre obrigação e responsabilidade é observada em alguns depoimentos dos discentes. No caso da aluna Letícia, notei que há uma intervenção da sua mãe referente ao destino do seu salário. Vejamos a fala da entrevistada:

Quando eu comecei a trabalhar, a minha mãe, praticamente, controlava um pouco o meu dinheiro, porque ela sabia a quantia, era pouco, meio salário. Aí ela tirava: ‘Esse aqui é para ajudar nas contas da casa, esse aqui é seu’. E o que era meu... eu gastava, assim, brincando, com comida, saía do colégio e comprava besteira, comia em uma *pizzaria*, ia para o cinema, sei lá, só isso mesmo (Letícia, 3ª série, 20 anos).

A mãe da aluna controlava diretamente os gastos da estudante. Letícia ressaltou, várias vezes durante a entrevista, que isso a incomodava bastante. Nesse caso, percebi uma imposição que parece contrapor-se à ideia da jovem sobre o destino da remuneração de que dispunha. Além do mais, outra situação que observei é aquela em que o educando se responsabiliza por despesas fixas de sua família, como veremos no relato de Rafael:

No meu trabalho, agora, eu ganho, mais ou menos, na faixa de R\$ 500,00 e pouco. Eu faço muita pouca coisa, sabe. Eu... ‘racho’ as contas com minha mãe (tevé por assinatura, luz, gás, essas coisas). Eu acho que a única coisa que eu tirei de lazer para mim até agora foi... um celular, uma televisão;

pagando a prestação no cartão de um amigo meu. Basicamente, o que eu invisto do meu dinheiro é isso, para ajudar a pagar as contas (Rafael, 3ª série, 17 anos).

No depoimento de Letícia, acima, a estudante afirmou que sua mãe prefere que ela trabalhe e estude ao mesmo tempo. De outro modo, Rafael informou que sua mãe prefere que ele só estude, mas o discente considerava as condições de vida familiar na tomada de decisão sobre entrar no mundo do trabalho, conforme relato a seguir:

A minha [mãe] queria só que eu estudasse, sabe. Só que... eu acho que a renda que tem lá em casa não dá para ela sozinha. Aí, desde pequeno, eu queria, sabe, dar uma força. Mas ela nunca falou nada de eu trabalhar e estudar ao mesmo tempo, ela só não quer que eu deixe de estudar (Rafael, 3ª série, 17 anos).

Além do mais, Letícia afirmou que o trabalho ajudava na sua vivência da condição juvenil, na qual a remuneração serve como uma “mediação efetiva” dessa fase da vida. Vale destacar que os agrupamentos sociais se distinguem em oposição a outros e sob um determinado estilo de vida. O consumo é um dos fatores que definem identidades e reforçam o estabelecimento de um padrão para um grupo social. Letícia destacou que frequentava alguns lugares sociais com o dinheiro que recebia de seu trabalho, tais como a *pizzaria* e o cinema. Ela afirmou, ainda, que sua mãe não poderia custear tais eventos, como podemos observar na fala da entrevistada: “Até porque eu gosto muito de gastar, aí ela não tem condições de ficar dando dinheiro o tempo todo, não”.

No depoimento de Lucas, a seguir, é possível constatar que o aluno confere à sua mãe a administração de seus ganhos com o trabalho. Nesse sentido, o jovem renunciava à maior parte de sua remuneração em favor das despesas da casa.

Cara, eu dou o dinheiro todinho para minha mãe, só fico com R\$ 40,00. É porque tem filho miserável com os pais, aí eu não sou assim. Eu dou dinheiro para o meu pai, mas dou mais para minha mãe, que é confiável. Meu pai, quando recebe dinheiro, não dá dinheiro para mim, não, ele bota o dinheiro todinho na cachaça (Lucas, 1ª série, 19 anos).

De acordo com as percepções dos entrevistados, o ingresso no mundo laboral significa o desejo de independência financeira e a necessidade de contribuir com as despesas familiares. Sobre as condições de trabalho dos jovens, o estudante Luís revelou-me o caráter transitório de sua experiência trabalhista. Por conta da precariedade que lhe acomete, o estudante vislumbrava novas possibilidades de se manter economicamente ativo, consoante relato a seguir:

Eu ajudo em casa e, quando não tem nada para fazer, eu saio. Às vezes, eu compro blusa, *short*, calça. Não estou muito satisfeito com meu trabalho, porque tem vez que eu preciso de mais dinheiro e não está dando para as despesas. Aí eu arrumei outro emprego, que até eu me inscrevi e aí ficaram de me chamar agora, no dia 10, e não me chamaram. Aí eu começo a trabalhar, só que até agora não me chamaram (Luís, 1ª série, 17 anos).

O estudante Felipe, que trabalhava numa confecção e ganhava a metade de um salário mínimo, disse que recebia tão pouco que “não valia a pena trabalhar” e perder esse tempo no qual poderia estar estudando. No entanto, ele disse que queria encontrar outro trabalho para ajudar nas despesas da casa e garantir seus custos pessoais, mesmo considerando que sua família preferia que ele só estudasse.

A entrada precoce no mercado de trabalho é motivada, sobretudo, pela realização de necessidades imediatas dos estudantes. Júlia afirmou que sua família preferia que ela só estudasse; ela, porém, gostaria de trabalhar assim que terminasse seu curso de informática, para manter suas despesas e não depender de seus pais. De acordo com a entrevistada, a sua formação complementar melhoraria sua condição laboral.

Do mesmo modo, o significado de trabalho para Pedro se refere à possibilidade de qualificação profissional. O estudante revelou que investia “quase a metade” do seu salário em melhoria profissional, conforme o relato a seguir: “Bom, o meu dinheiro, quase todo, R\$ 200, quase a metade, é só para investir no meu curso de informática, que é profissionalizante, é 1 ano e 8 meses e eu já estou perto de acabar, em janeiro agora acaba” (Pedro, 3ª série, 17 anos).

O estudante revelou a dificuldade de conciliar o trabalho, a escola e a formação complementar. Todos os estudantes-trabalhadores destacaram que a inserção no trabalho exige mais do aluno, gerando problemas quanto ao rendimento escolar e no que se refere ao ajustamento de sua relação com o tempo. Essa é uma preocupação dos discentes e de seus pais. Vejamos o relato de Ana:

No começo, acho que eles [os pais] ficaram meio receosos... de não estudar, por causa do tempo, mas agora eles já se acostumaram e eles gostam que eu trabalhe porque a gente começa a saber a administrar bem o nosso dinheiro. Eu já queria trabalhar, aí minha tia trabalha lá também, mas é em outro setor, e ela me indicou, mas eu já queria (Ana, 3ª série, 17 anos).

O estudante Carlos relatou sua percepção sobre a entrada no mercado de trabalho:

[Minha mãe prefere] Que eu possa fazer as duas coisas ao mesmo tempo para poder ter minha experiência e a minha independência financeira, para mim não ficar só dependendo deles, conseguir meu trabalho, meu dinheiro, tanto

para comprar alguma coisa para mim como para ajudar em casa. [Perguntei se ele considerava que a sua família precisa financeiramente dele, ele respondeu o seguinte]: Eu acho que não (Carlos, 3ª série, 18 anos).

A maioria dos estudantes atribuiu elementos positivos à sua condição de trabalho, seja reforçando a necessidade dos ganhos com a atividade laboral, seja demonstrando uma realização profissional. Maria afirmou:

Eu trabalho de carteira assinada, eu sou auxiliar administrativa, trabalho em torno de 8 horas. Eu recebo em torno de R\$ 850 e eu dou uma parte lá para casa, ajudo em casa, e o resto é com coisas minhas. Eu me considero muito satisfeita, adoro o que eu faço e o que eu faço não é muito rígido, não tem muita pressão. Eu tenho tempo de estudar, eu tenho tempo para fazer tudo. Não é uma coisa que tem muita pressão, é responsabilidade, mas não é aquela pressão toda. Que eu possa conciliar trabalho e estudo, eu sou muito independente, eu prefiro assim. Não, não depende (Maria, 3ª série, 18 anos).

No geral, os estudantes se consideram satisfeitos com os seus trabalhos, levando-se em conta a remuneração e a função que desempenham. Contudo, eles destacaram alguns fatores negativos que incidem sobre os discentes que conciliam trabalho e escola, como veremos a seguir:

É um pouco puxado, porque eu também faço um curso à tarde, aí fica um pouco apertado só em relação ao horário, mas, tirando isso, está tudo normal. Exerço as minhas atividades tranquilo (Carlos, 3ª série, 18 anos).

O ruim é que eu trabalho muito contramão, trabalho na Bezerra de Menezes, aí venho para cá e é muito contramão. É muito puxado, mas, afora isso, é tranquilo (Maria, 3ª série, 18 anos).

Eu acho que, quando eu comecei, caiu um pouco o rendimento, mas eu estou me acostumando e já está melhorando de volta (Carlos, 3ª série, 18 anos).

Também acho que caiu muito, porque antigamente eu tinha mais tempo livre, agora não mais, mas é só o tempo de se acostumar (Maria, 3ª série, 18 anos).

Apesar das dificuldades em conciliar trabalho e escola, os alunos não tiveram conflitos com a instituição escolar. Os estudantes destacaram que existe uma compreensão das autoridades pedagógicas no sentido de dialogar com a dinâmica de vida desses jovens. O atraso é muito comum nos três turnos, especialmente no turno da noite. Em função disso, os gestores concediam privilégios aos estudantes-trabalhadores, os quais tinham a possibilidade de comunicar à coordenação da escola sobre sua condição de trabalho e conseguir uma “carteirinha” que autorizasse sua entrada após o horário estabelecido para o início das aulas.

No entanto, do ponto de vista do rendimento dos estudantes, as dificuldades são maiores, sobretudo para aqueles alunos do turno da noite que têm uma jornada de

trabalho de 8 horas diárias, os quais, após o expediente, precisam assistir a quatro aulas por dia. Alguns relatos ajudam a entender os desafios dos jovens trabalhadores:

Porque, basicamente, o horário que a gente tem para estudar é esse. Eu, particularmente, trabalho de segunda a domingo. Eu trabalho meio avulso e são só 4 horas... Ele pede que eu vá... aí, quando eu peço folga, aqui, acolá, no domingo ou no sábado, aí dá (para estudar). Mas o horário que eu tenho para estudar é, basicamente, esse, da noite. Tem vezes, quando eu chego mais cedo, que eu estudo o que está atrasado (Rafael, 3ª série, 17 anos).

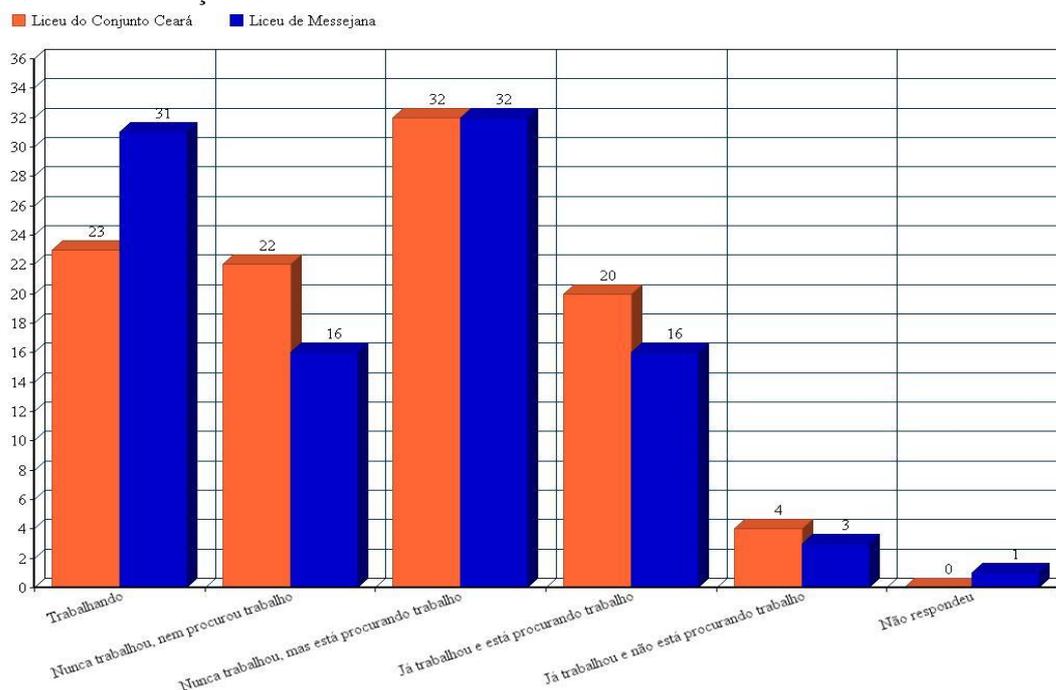
No simulado que foi passado para a gente, a gente ficou perdido. No turno da noite, a gente estuda mais o que estão te passando ali [na sala de aula], porque o pessoal trabalha, e, como ele disse, o tempo que a gente tem para estudar é mais à noite. Eu, ultimamente, estava estudando bastante porque estava com tempo. Mas, para quem trabalha, é muito pouco tempo para você se preparar. Mas vai dar certo, aqui a gente é bem preparado. Eles trabalham com a gente da mesma forma [que com os demais turnos] (Letícia, 3ª série, 20 anos).

Portanto, podemos observar que a relação dos estudantes com o trabalho é bem complexa, carregando uma série de significados e expectativas dos discentes e das famílias. Apesar dos desafios pertinentes ao rendimento e à permanência dos alunos, pude constatar que os discentes aprovam a sua relação com os profissionais das escolas.

No questionário, perguntei em que situação em relação ao trabalho os educandos se encontravam. Nessa questão, os jovens do Liceu do Conjunto Ceará revelaram que 23% deles estavam trabalhando; 20% deles já haviam trabalhado e estavam procurando trabalho; 32% deles nunca tinham trabalhado, mas estavam procurando trabalho. Ou seja, a maioria dos estudantes (75%) estava trabalhando ou estava procurando trabalho. De outro modo, 22% deles disseram que nunca trabalharam nem procuraram trabalho; 4% disseram que já haviam trabalhado e não estavam procurando trabalho.

Nessa questão, os estudantes do Liceu de Messejana revelaram que 31% estavam trabalhando; 16% disseram que nunca trabalharam nem procuraram trabalho; 32% disseram que nunca trabalharam, mas que estavam procurando trabalho; 16% disseram que já trabalharam e que estavam procurando trabalho; 3% disseram que já trabalharam e que não estavam procurando trabalho. Desse modo, 79% deles trabalhavam ou estavam procurando trabalho.

Gráfico 4 – Inserção no mercado de trabalho

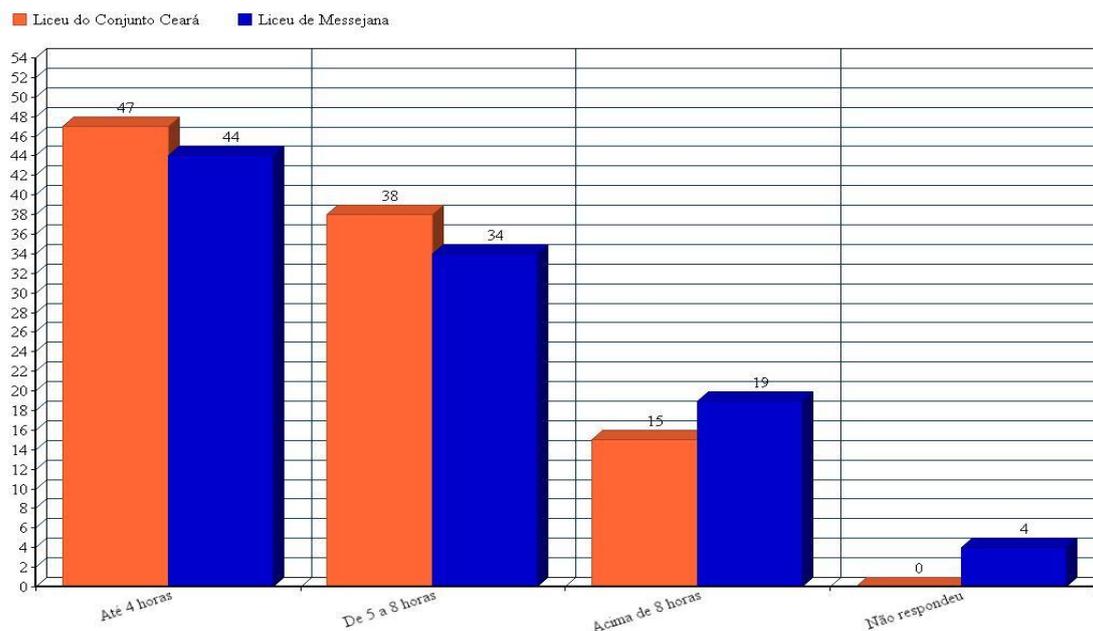


Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Dos estudantes do Liceu do Conjunto Ceará que já tiveram experiências como trabalhadores, 65% deles trabalharam em empregos informais e os demais (35%) em empregos formais. Do total de alunos, 47% deles trabalhavam ou trabalharam até “4 horas” por dia, 38% disseram trabalhar “de 5 a 8 horas” por jornada e 15% deles disseram trabalhar “acima de 8 horas” diárias.

Sobre os estudantes do Liceu de Messejana que já trabalharam ou que estavam trabalhando, 59% deles disseram que trabalhavam ou trabalharam em empregos formais e 33% deles trabalhavam ou trabalharam em empregos informais. Destes, 44% trabalhavam “até 4 horas” por dia, 34% disseram trabalhar “de 5 a 8 horas” por jornada e 19% deles trabalhavam “acima de 8 horas” diárias.

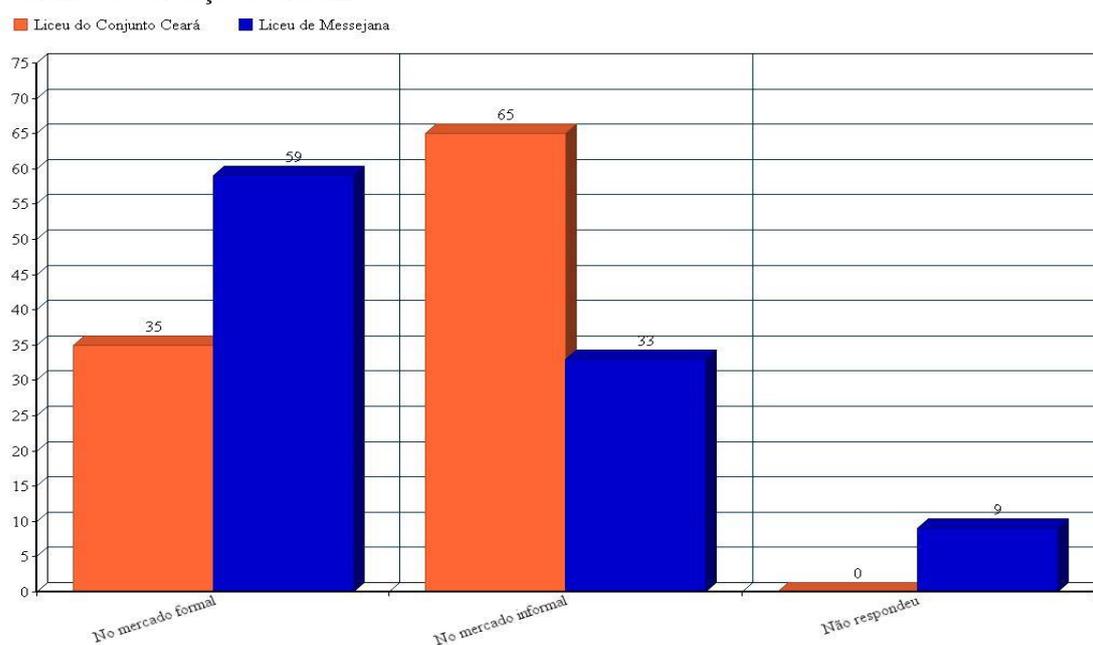
Gráfico 5 – Jornada de trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Em função das respostas dos participantes, pude observar também que há uma diferença em relação à situação de trabalho em que os jovens estavam inseridos. No Liceu do Conjunto Ceará, a maioria dos jovens trabalhava ou trabalhou em empregos informais, enquanto a maior parte dos estudantes da outra escola relatou experiências de trabalho em empregos formais.

Gráfico 6 – Situação de trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Numa experiência em sala de aula no Liceu de Messejana, pude perceber um grande número de alunos faltosos no turno da noite e que alguns estudantes daquela turma vinham dos outros turnos para poder conciliar a escola ao trabalho. O professor afirmou que isso acontecia muito, principalmente no mês de dezembro, quando surgiam muitos empregos temporários.

Em relação à remuneração dos estudantes-trabalhadores do Liceu do Conjunto Ceará, constatei que 82% deles ganhavam ou ganharam até um salário mínimo, 7% deles ganhavam ou ganharam entre mais de 1 salário mínimo até 2 salários mínimos e 1% deles ganhava ou ganhou entre mais de 2 salários mínimos até 3 salários mínimos quando trabalhava. Por fim, sobre o trabalho, constatei que 49% deles se sentiam satisfeitos e que 41% não estavam satisfeitos com seus trabalhos.

Analisando as mesmas questões em relação aos educandos do Liceu de Messejana, verifiquei que 71% dos estudantes ganhavam até um salário mínimo, 6% deles ganhavam entre mais de 1 salário mínimo até 2 salários mínimos, 1% ganhava entre mais de 2 salários mínimos até 3 salários mínimos e 1% ganhava entre mais de 3 salários mínimos até 4 salários mínimos. Nessa escola, 46% dos estudantes que trabalharam ou que estavam trabalhando disseram estar satisfeitos com seu trabalho e 43% disseram não estar satisfeitos.

Tabela 1 – Renda mensal dos alunos

Renda Mensal dos Alunos	Liceu do Conjunto Ceará	Liceu de Messejana
Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00)	82%	71%
Mais de 1 salário mínimo a 2 salários mínimos (mais de R\$ 678,00 a R\$ 1.356,00)	7%	6%
Mais de 2 salários mínimos a 3 salários mínimos (mais de R\$ 1.356,00 a R\$ 2.034,00)	1%	1%
Mais de 3 salários mínimos a 4 salários mínimos (mais de R\$ 2.034,00 a R\$ 3.390,00)	0%	1%
Mais de 4 salários mínimos (mais de R\$ 3.390,00)	0%	0%
Não respondeu	10%	21%

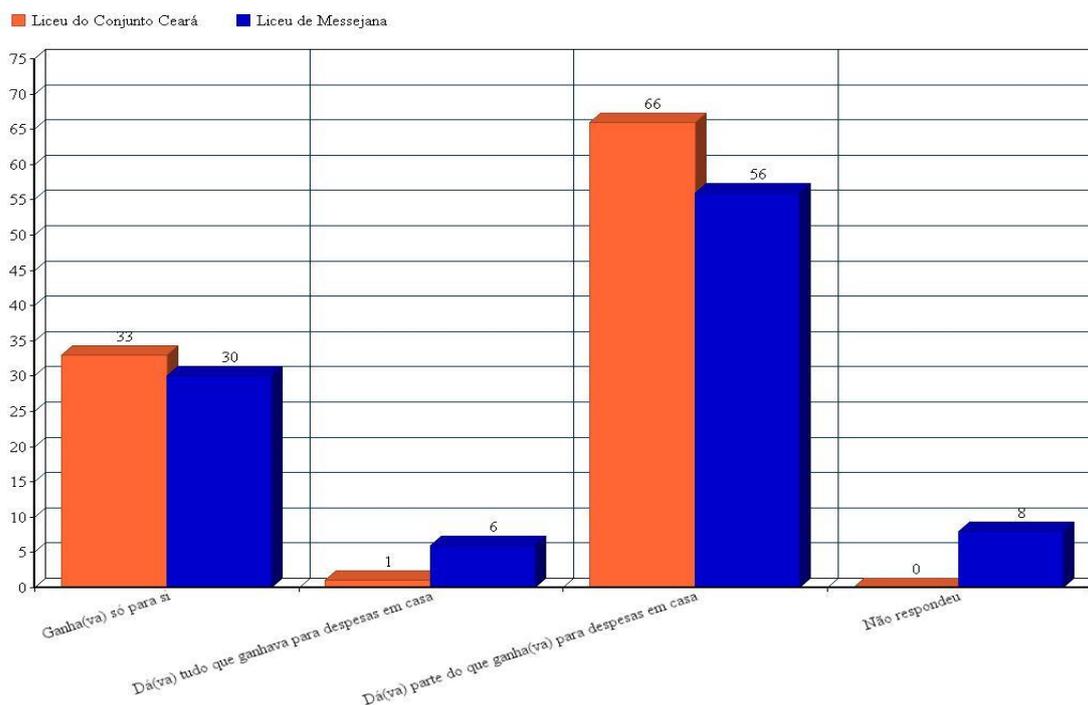
Fonte: Elaborada pelo autor (2015).

Constater também que 67% dos estudantes do Liceu do Conjunto Ceará e 62% dos alunos do Liceu de Messejana contribuía com parte ou com tudo o que ganhavam para as despesas da casa. Portanto, é possível observar que a inserção dos

jovens no mercado de trabalho revela uma expectativa da família sobre a sua capacidade econômica e produtiva. Para Frigotto,

Todos esses grupos de jovens têm suas especificidades mas, do ponto de vista psicossocial e cultural, tendem a sofrer um processo de adultização precoce. A inserção no mercado formal ou ‘informal’ de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa da dos jovens de ‘classe média’ ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e juventude (2009, p. 25).

Gráfico 7 – O que você faz com o dinheiro que recebe?



Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A precarização do trabalho dificulta o desempenho e a permanência dos estudantes na escolarização, sobretudo dos alunos do ensino médio. Lucas comentou sobre algumas dificuldades que teve nas suas experiências de trabalho:

Cara, eu comecei a trabalhar com 16 anos. ‘De menor’ ainda. E foi em frigorífico, matava a galinha, eu pegava a moto e ia entregar. Aí eu não gostei do emprego. Eu não gostei porque a pessoa pagava pouco lá, macho. Trabalhei uns três dias lá. Aí eu fui... peguei, cheguei lá no patrão, aí eu perguntei quanto ele ia me pagar, aí ele ficou só ‘jogando baralho’, com enrolação. Aí eu peguei e disse: ‘Não, quero saber, cheguei lá perto dele’. O trabalho começava 6 horas da manhã até 7 horas da noite. Aí eu peguei e saí, pedi as contas lá e ele pagou... Mas teve outra experiência por que eu já passei também. Já trabalhei em uma *pizzaria*, só entregando. Nenhuma era carteira assinada, mas a única que foi carteira assinada foi a do restaurante. Lá é de 9 horas da manhã até as 23, e eu só folgo na segunda, por causa que, em época de festa, lá é ‘puxado’.

Sábado, por exemplo, eu tenho que estar 9 horas da manhã, aí, quando dá meio-dia, eu vou para casa, tomo banho, almoço, descanso... quando é 19 horas, aí a gente começa de novo... quando é 23 horas a gente limpa. Eu recebo R\$ 1.300,00 (Lucas, 1ª série, 19 anos).

Outro estudante que demonstrou insatisfação com sua carga horária de trabalho foi Luís. Sobre suas condições laborais, ele afirmou: “Trabalho no final de semana como *motoboy*. Trabalho 28 horas e só recebo R\$ 75,00”. Ou seja, o estudante ganha menos de R\$ 3,00 por hora trabalhada, sem nenhum direito trabalhista reconhecido, haja vista que sua carteira de trabalho não é assinada, com uma alta carga horária diária a cumprir, além de conduzir um veículo sem habilitação. Luís explicou sua dinâmica de trabalho: “Como eu sou ‘de menor’, eu trabalho só final de semana... tenho a carteira assinada não. Trabalho de 9 até as 4, vou para casa e descanso, aí pego de 6 até meia-noite. No outro dia, é a mesma coisa” (Luís, 1ª série, 17 anos).

Quando perguntei se os estudantes já haviam pensado em desistir da escola, obtive como resposta de Luís que “não”. De outro modo, Lucas afirmou: “Cara, eu já pensei, só que não vale a pena, não, desistir. Por causa que o seu futuro está em jogo, né?”. Quando perguntei por que ele pensou em desistir, ele disse: “Porque eu comecei a trabalhar, aí o pessoal queria que eu trabalhasse de noite, aí eu avisei que não podia ir por causa que eu tinha que estudar. Aí eles diziam: ‘Falta só um dia!’, aí eu faltava dois, três, quatro, cinco (Lucas, 1ª série, 19 anos).

Nesse sentido, verifica-se que, sobretudo no trabalho informal, há conflitos que perpassam a relação escola e trabalho. A parcela jovem da população brasileira vive num contexto de inúmeros desafios em relação à inserção no mundo do trabalho. O desemprego, os baixos salários e as longas jornadas de trabalho são alguns dos problemas que acometem os trabalhadores em geral.

As experiências no mercado de trabalho atravessam o período de formação da educação básica, colocando vários discentes em busca de empregos e de qualificação profissional. Nessa perspectiva, um dos desafios do ensino regular é dialogar com as expectativas dos jovens no que se refere ao ingresso no mundo do trabalho.

4 ESCOLA: LUGAR DE APRENDIZAGEM E DE SOCIALIZAÇÃO

Neste capítulo, examino as percepções dos estudantes acerca dos liceus. Como pude observar nos dados apreendidos pelas pesquisas que consideraram o desempenho das escolas nas avaliações educacionais, além de estudos acadêmicos e informações advindas de outras fontes de pesquisa na internet, as escolas pesquisadas são dotadas de valorização positiva por vários setores da sociedade. Mas, afinal, o que os estudantes pensam sobre as suas escolas? Pretendo apreender os sentidos que os educandos atribuem à “trajetória coletiva do grupo” de que fazem parte, dada a importância da avaliação dos jovens sobre o seu lugar social. Sobre isso, Bourdieu discorre:

Mais precisamente, as disposições frente ao futuro e, por consequência, as estratégias de reprodução, dependem não só da posição sincronicamente definida da classe e do indivíduo na classe, mas do sentido da trajetória coletiva do grupo do qual faz parte o indivíduo ou o grupo (*e.g.* fração de classe, linhagem) e, secundariamente, do sentido da trajetória particular a um indivíduo ou a um grupo englobado em relação à trajetória do grupo englobante (BOURDIEU, 1999, p. 101).

As representações dos estudantes sobre as suas oportunidades escolares, geralmente, vêm acompanhadas de avaliações e opiniões acerca de outros atores sociais do contexto escolar, as quais serão exploradas no decorrer do texto.

Todos os discentes se mostraram satisfeitos com as oportunidades escolares de que dispunham. Algumas expressões, como veremos nos trechos das entrevistas a seguir, ajudam-nos a entender a visão positivada que é atribuída às escolas: trata-se de “um outro mundo” e “escola padrão”. Ressalto os relatos do aluno João e da aluna Letícia:

Aqui, na verdade, foi um outro mundo para mim, saí do fundamental e cheguei num outro mundo. Um mundo mais abrangente, mais aberto, é bem interessante ver como a escola nos trata, porque nossos professores mesmo falam: ‘você estão aqui e têm que ver vários lados, várias leituras, adquirir mais conhecimento para a área de trabalho, porque vocês estão na 2ª série e está bem pertinho de vocês tomarem decisões, vai ter dia que você vai ter que tomar decisões erradas, mas não vai baixar a cabeça, vai lutar, vai entrar numa faculdade’ (João, 2ª série, 16 anos).

Minha mãe escolheu esta escola, mas eu também queria o Liceu, pelo menos aqui no Conjunto Ceará, que é... tipo... escola padrão. Todo mundo que vai fazer ensino médio quer fazer aqui no Liceu. Minha mãe conseguiu a vaga e eu comecei estudando aqui de manhã, em 2010. [...] O Liceu é considerado uma ‘escola padrão’ na região (Letícia, 3ª série, 20 anos).

Portanto, podemos considerar que, do ponto de vista dos estudantes, não há diferenças entre as representações sociais atribuídas aos dois liceus. Apesar de algumas

diferenças no que se refere ao desempenho nas avaliações externas e no que diz respeito ao perfil de gestão dos colégios, ambos consideram que estão estudando em boas escolas.

A fala de Letícia bem como o relato de Rafael, citado a seguir, demonstram que o fato de estudar num Liceu significa um investimento familiar na educação de seus filhos, haja vista que, na maioria das vezes, são os pais que definem o estabelecimento escolar dos membros mais jovens da família. Vejamos o relato de Rafael:

Quem escolheu não fui eu, foi minha mãe. Eu estava entre duas escolas, que era a técnica, lá do Bom Jardim, não me recordo o nome agora, e o Liceu. Aí a mãe arranhou por conta de uma amiga dela, que era professora aqui (Rafael, 3ª série, 17 anos).

A partir do relato de Rafael, podemos constatar que a procura pela escola não se dá na mesma proporção da oferta. O aluno fez questão de destacar que conseguiu a vaga no Liceu do Conjunto Ceará através de uma professora que ensinava no estabelecimento escolar. Do mesmo modo, o estudante Lucas afirmou que obteve sua vaga no colégio através de um tio que trabalhava lá.

Os discentes nos revelam que não é fácil ingressar numa escola bem avaliada como os liceus, devido à grande demanda de jovens oriundos de vários bairros da cidade, tendo algumas famílias que recorrer, muitas vezes, a profissionais dessas instituições para que possam facilitar o ingresso de seus familiares. Nas unidades de ensino mais prestigiadas, é comum a disputa por vagas no período de matrícula, sendo corriqueira a formação de imensas filas formadas por pais de alunos que querem garantir que seus filhos estudem nos melhores estabelecimentos escolares.

Desse modo, estamos, pois, diante de um perfil diferenciado de escola pública. Bourdieu (1999) afirma que a raridade é um critério de distinção. De acordo com o autor:

Este valor de raridade tem por princípio, em última análise, o fato de que nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico (BOURDIEU, 1999, p. 75).

Nesse sentido, os estudantes e os seus familiares consideram que estão diante de uma possibilidade rara de acesso a uma educação de qualidade no sistema de ensino público. Isso se deve às qualidades apresentadas pelas instituições, tais como a infraestrutura, a qualidade dos profissionais e dos gestores escolares, além dos resultados alcançados pelos estudantes no que diz respeito ao acesso ao ensino superior.

Na busca por traçar um perfil dos discentes que se dispuseram a ser entrevistados, perguntei onde eles cursaram o ensino fundamental e quais as diferenças

ou similitudes entre suas antigas escolas e os liceus. Deparei-me com jovens que apresentavam diferentes trajetórias escolares, diferenciando-se entre as seguintes situações: estudou todo o ensino fundamental em escola(s) privada(s), estudou todo o ensino fundamental em escola(s) pública(s) e estudou o ensino fundamental em ambas. Sobre isso, vejamos alguns relatos:

O meu ensino fundamental foi todo na escola privada. Aí eu fiz até a 1ª série na privada e na 2ª série eu vim para cá e estou na 3ª. A maior diferença mesmo é que, assim, quando os professores faltam, é liberado; na escola particular, não é assim. Aqui, os professores faltam muito e na escola privada não é assim. A qualidade de ensino é igualitária, eu acho, não tem muita diferença (Ana, 3ª série, 17 anos).

Eu estudei em escola pública desde novinho mesmo. Quando cheguei aqui, eu vi uma grande diferença nos professores, porque os professores do ensino fundamental não exigem tanto da gente, mas, quando chega no ensino médio, há uma grande exigência. Justamente por causa da faculdade, porque a gente tem que arrumar um emprego. Sobre a falta dos professores, realmente tem vezes aqui que a gente chega a perder a metade da nossa aula. Saí depois do intervalo... se for relacionar a questão de aula com as escolas privadas, a gente está totalmente abaixo, porque lá, se um professor faltar, eles cobram bastante. Realmente a diferença de aula aqui é muito grande, mas, em relação à qualidade dos professores, muitos professores que eu já tive ensinam tanto em escolas privadas como aqui, eles são excelentes (Pedro, 3ª série, 17 anos).

Considerando os relatos de Ana e de Pedro, ambos estudantes do Liceu de Messejana, podemos observar o seguinte: a aluna oriunda do ensino privado não percebe diferenças quanto à qualidade do ensino, enquanto o educando que estudou o ensino fundamental numa escola pública considera que a sua atual escola é melhor do que a anterior. Logo, é possível dizer que, na percepção dos jovens, os liceus estão mais próximos das escolas particulares do que das públicas quando eles adotam como referência suas experiências na etapa de formação anterior.

Nas escolas pesquisadas, pude perceber que o trabalho pedagógico dos gestores se assemelha ao modo de funcionamento das instituições privadas de ensino, como se pode observar nas seguintes ações: cursos pré-vestibulares, frases de incentivo nas paredes dos colégios e painéis com fotos de estudantes aprovados nos vestibulares.

No entanto, os liceus sofrem com algumas dificuldades relatadas pelos estudantes. Os alunos Ana e Pedro, do Liceu de Messejana, destacaram que a falta de professores é uma peculiaridade do sistema público de ensino. Ana discorre sobre o problema na continuidade da entrevista:

Não é nem da escola, mas do colégio público, é esse negócio de liberar cedo os alunos. Eu já vi uma sala nesse ano que saiu 2h30, teve só duas aulas e foram embora. Então, podia ter outro programa para a pessoa ficar aqui,

entendeu? Não é só esse negócio dos professores, mas isso não é nem do Liceu, mas é de todos os colégios públicos. Às vezes, a gente sai cedo quase a semana toda (Ana, 3ª série, 17 anos).

O problema é recorrente nas duas escolas. Na minha experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), percebi que o absenteísmo dos professores já fazia parte da dinâmica escolar. Em várias situações, aproveitei dessa deficiência para realizar atividades do PIBID com os estudantes, assim como realizei etapas desta pesquisa nos momentos em que os alunos estavam com ausência de aulas.

A partir do relato de Ana, podemos perceber que a aluna considera que essa é uma dificuldade que acomete todo o sistema público educacional. No Liceu de Messejana, foi feito um painel com os objetivos da gestão escolar para 2014, revelando as metas propostas para os alunos, professores e núcleo gestor. Um dos desafios era a necessidade de diminuir o número de falta dos educadores. O estudante Rafael, do Liceu do Conjunto Ceará, comenta sobre a falta de profissionais, conforme veremos no relato a seguir:

A saída mais cedo, porque na particular, por mais que faltem professores, não tem cogitação você sair 45 minutos mais cedo. Você tem que ficar até o término do tempo estabelecido. Aqui não, faltando professor, você vai logo embora, não tem tanta barreira, não (Rafael, 3ª série, 17 anos).

Os discentes Felipe e Júlia, do Liceu do Conjunto Ceará, também destacaram que não havia tanta diferença entre as escolas privadas em que estudaram e o Liceu, exceto quanto à falta de professores. Sobre os aspectos positivos, ambos ressaltaram a qualidade da estrutura da escola, enfatizando a qualidade da biblioteca, local onde a entrevista foi realizada, e elogiando os profissionais que trabalhavam no estabelecimento escolar.

Na entrevista com Carlos e Maria, também percebi uma visão positiva do Liceu de Messejana. Os estudantes consideravam, inclusive, que a exigência na atual escola era maior do que a cobrada nas escolas privadas²⁴.

Assim, até o 7º ano, eu estudei em escola particular, aí mudei para a escola pública, mas, assim, eu não achei ruim a experiência. Aí, no ensino médio, fiquei em escola pública também, nunca fui mal, dei umas vaciladas no ano passado, mas nunca fiquei desgostoso em relação à escola pública, ao Liceu, não (Carlos, 3ª série, 18 anos).

²⁴ Importa salientar que a maioria dos alunos estudaram em escolas privadas localizadas nos bairros onde residem, colégios que, muitas vezes, não contam com os recursos dos liceus. Vale destacar que os estabelecimentos de ensino privados não atingem as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação desde 2009, quando consideramos os anos finais do ensino fundamental.

Também estudava até o 5º ano, o 6º, numa escola particular, aí foi quando fiz o meu 7º numa escola do governo. Quando eu passei para o Liceu, eu também achei tranquilo, só que aqui é um pouco mais puxado. Lá eu só tinha 5 aulas e aqui eu vim ter 6 (Maria, 3ª série, 18 anos).

Mais uma vez, foi-me possível constatar que os liceus são percebidos como escolas diferenciadas em contraposição às escolas de ensino fundamental da rede pública. A exigência, a qualidade dos professores e a carga horária são alguns dos fatores que contribuem para uma visão positiva a respeito das escolas pesquisadas. Letícia e Rafael concordam com os demais alunos:

Do Liceu, em especial, eu sinto [diferença em relação à escola privada]. Eu acho que a cobrança é até maior do que a do meu antigo colégio particular. Não sei se era por ser colégio pequeno, lá perto de casa, por ser particular, eu não achava essas coisas todas, não. Acho que o Liceu ‘puxa mais a orelha’ do que ele (Rafael, 3ª série, 17 anos).

Eu também, em termo de cobrança, eu não sinto muita diferença, não. Aqui só é mais rigoroso (Letícia, 3ª série, 20 anos).

No que se refere à exigência, vale salientar que os profissionais das escolas insistem em lembrar dos bons resultados alcançados pelos ex-alunos das escolas nos vestibulares ao mesmo tempo em que cobram que os estudantes correspondam ao que se espera de um aluno dos liceus.

Portanto, pude observar que existe uma cumplicidade entre os diversos atores sociais da escola concernente às percepções e às expectativas em torno dos liceus. O governo, as gestões escolares, os profissionais e os estudantes percebem que estão diante de escolas dotadas de prestígio no lugar social em que se encontram, haja vista que estas são escolas públicas diferenciadas, em bairros distintos, das quais se espera um alto rendimento dos alunos, considerando que há um grande investimento a ser correspondido.

Sabemos que a instituição escolar é dotada de várias representações e expectativas da sociedade pela necessidade de se formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho e para a universidade. Nesse sentido, acredita-se que a construção de uma sociedade melhor passa pela educação. No entanto, podemos observar índices insatisfatórios no que se refere ao rendimento e à permanência dos alunos na escola. Estes desafios aparecem no cotidiano escolar e incidem, especialmente, sobre o estudante de ensino médio. Portanto, pretendo identificar os fatores que dificultam a experiência do discente na última etapa da educação básica.

O *Resumo Técnico do Censo da Educação Básica* (BRASIL, 2013) revela que há mais alunos aprovados e concludentes na idade certa, mas que ainda precisamos

lidar com altos índices de distorção no que se refere à relação entre idade e série. Nas duas escolas em que pesquisei, foi possível perceber que 26% dos entrevistados do Liceu do Conjunto Ceará tinham mais de 17 anos e que 38% dos alunos do Liceu de Messejana estavam fora da faixa etária prevista para o ensino médio (15 a 17 anos).

Ao analisar a diferença entre idade e série no Liceu de Messejana, constatei que 28% dos estudantes das primeiras séries tinham até 15 anos no momento da pesquisa, 22% dos discentes das segundas séries tinham até 16 anos e 42% dos alunos das terceiras séries tinham até 17 anos de idade. Portanto, os índices de distorção na relação idade/série revelam uma porcentagem maior de jovens com trajetórias irregulares nas duas primeiras séries da formação, diminuindo significativamente na última.

No Projeto Político-Pedagógico do Liceu de Messejana, obtive informações sobre os índices de aprovação, reprovação e abandono escolar no ano de 2010. Neste ano, obtive informações sobre os índices nas três etapas da formação no ensino médio. Percebi que se aumenta o nível de aprovação ao se considerar as séries em ordem crescente: 58% dos estudantes foram aprovados na 1ª série; 70% na 2ª série e 72% na 3ª série.

De outro modo, os índices de abandono escolar são decrescentes: 22% dos estudantes abandonam a escola na primeira série, 18% na segunda série e 12% na terceira série. Em relação aos índices de reprovação, notei um maior percentual nas primeiras séries (20%), enquanto 12% dos estudantes reprovaram nas segundas séries e 16% nas terceiras séries.

A maior reprovação nas 1ª séries pode sinalizar a baixa qualidade das escolas de ensino fundamental de que os alunos dispuseram bem como as dificuldades de adaptação no processo de transição do ensino fundamental para o ensino médio. Cabe ressaltar que a faixa etária prevista para que os discentes entrem no ensino médio corresponde à entrada na fase de vida denominada juventude. Apesar de o limite superior dessa categoria social ser bastante discutido, o início da juventude é marcado por uma série de processos biológicos que correspondem ao desenvolvimento das funções sexuais e reprodutivas nos indivíduos, que tendem a ser acompanhados por tensões no convívio social.

As dificuldades no fluxo escolar podem ser explicadas pelos índices de expulsão, reprovação e abandono escolar. Portanto, fiz algumas perguntas no questionário que apliquei para contemplar essas questões. Sobre os índices de reprovação, constatei que 24% dos alunos do Liceu do Conjunto Ceará e 43% dos

estudantes do Liceu de Messejana já foram reprovados. Com relação à experiência de ter sido expulso, apenas 3% disseram “sim” no Liceu do Conjunto Ceará e 1% dos estudantes disse ter sido expulso no Liceu de Messejana. Quando perguntei se eles já desistiram ou pensaram em desistir da escola, 17% disseram “sim” no Liceu do Conjunto Ceará e 23% dos estudantes disseram ter abandonado ou ter pensado em abandonar a escola no Liceu de Messejana. Segundo Castro (2007), o desempenho do aluno piora quanto mais ele é repetente ou está atrasado.

Pude notar uma diferença no que se refere à trajetória dos estudantes das duas escolas pesquisadas. Os estudantes da escola Liceu de Messejana possuem trajetórias mais irregulares do que as dos alunos da outra escola, considerando que existem mais jovens com histórico de reprovação e desistência escolar. No entanto, o índice de estudantes expulsos de outros estabelecimentos escolares são menores no Liceu de Messejana.

Os motivos para o abandono ou interesse em abandonar a escola podem ser classificados em duas categorias, trata-se de motivos relacionados diretamente à escola e de motivos pessoais. No Liceu de Messejana, os motivos relacionados a problemas na escola foram os seguintes: “porque é chato”, “porque sofri *bullying*”, “é muita coisa para pouco reconhecimento”, “porque é muito cansativo” e “é muito tempo na escola”. Outros estudantes do Liceu de Messejana destacaram que desistiram ou pensaram em desistir da escola por motivos pessoais: “por conta do trabalho”, “por causa da minha gravidez”, “por causa das condições financeiras”, “já passei onze anos afastado dos estudos” e “por falta de interesse mesmo”.

No Liceu do Conjunto Ceará, algumas respostas nos ajudam a refletir a respeito das dificuldades dos alunos em concluir a educação básica. Sobre os problemas relacionados à escola, temos os seguintes motivos: “é muito cansativo”, “chegou um tempo em que as aulas eram muito rotineiras”, “porque as aulas são chatas” e “porque não consigo aprender nada”. Outros estudantes destacaram problemas de ordem pessoal: “problemas pessoais”, “tive que escolher entre o trabalho e a escola”, “por conta da gravidez” e “conflitos familiares”. Outro discente, apesar de não me informar o motivo da desistência, destacou a causa do retorno ao ensino médio: “desisti por dois anos, mas vi a necessidade do diploma”.

Em conversa informal com o meu informante mais solícito no Liceu de Messejana, o aluno Francisco, obtive a informação de que não havia mais dependência²⁵ naquela escola. Quando conversávamos sobre a trajetória dos seus colegas de turma da 1ª série (Francisco cursava a 3ª série no momento da pesquisa), perguntei o que tinha acontecido com alguns alunos que estudaram com ele e não estavam mais na escola. Ele revelou que um deles mudou para o turno da noite devido ao trabalho, outro havia repetido de ano em 2013, precisando mudar de escola para fazer dependência e não perder todo o ano letivo anterior.

Sobre as causas elencadas pelos entrevistados para a desistência da escola (ou o interesse em abandonar a escola), pude observar motivos das duas ordens nas entrevistas: relacionados à escola e aos estudantes. A trajetória da aluna Letícia é interessante para refletir sobre as tensões entre as expectativas e as condições de vida dos educandos e a cultura escolar. Vejamos:

Eu já desisti. Eu estudava de manhã. De manhã, eu já faltava bastante, eu não tinha vontade de vir para aula. Era falta de interesse mesmo. Eu sempre estudei à tarde, aí comecei a estudar de manhã. Foi, assim, de um ano para o outro, eu comecei a estudar de manhã. Aí já tinha aquela preguiça de acordar e ainda tinha que vir andando para a escola. Eu achava muito chato, preferia ficar em casa, não pensava nem duas vezes. Só que eu só desisti mesmo quando eu passei para tarde, porque eu trabalhava de manhã. Aí, sempre quando eu vinha para a escola, eu saía do trabalho meio-dia, ia para casa, tomava meu banho, vinha para a escola e ela estava fechada. Não dava mais tempo. E eu vinha a pé. Assim, se eu quisesse uma carteirinha, porque eu trabalhava, eu poderia ter, era só ir na coordenação e pegar. Mas eu não corri atrás. Aí eu desisti. Deixei, assim, faltavam uns dois meses para acabar as aulas. Aí comecei à noite, no outro ano. Ave Maria! Quando eu vinha à noite, assim, eu vinha um dia da semana, só. Era super cansativo vir à noite, porque as aulas à noite são um pouco mais lentas, até porque o pessoal é mais calmo. Quando eu comecei, em 2012, à noite, eu comecei a estudar junto com outra amiga minha. Aí, toda vez que ela vinha para aula, eu vinha também. Eu faltava bastante, mas aí, depois, com ela, eu comecei a vir mais. Acho que foi mais esse ano que eu comecei a vir mais. Passei em todas as matérias pela primeira vez em cinco anos, rolou quase uma festa semana passada. Vou receber meu primeiro certificado. Assim, em relação às notas, essas coisas, eu nunca fui muito ligada, mas eu sempre fui muito estudiosa, eu só faltava muito mesmo. Criei vergonha na cara, tinha que terminar o ensino médio, tinha que começar a faculdade, eu estou muito atrasada, até a diferença de idade para o pessoal. Só vou começar a faculdade se eu terminar o ensino médio e eu só termino o ensino médio se eu estudar (Letícia, 3ª série, 20 anos).

No depoimento de Letícia, é possível destacar algumas expressões que exemplificam os dados obtidos através dos questionários sobre os motivos da desistência dos estudantes, tais como “não tinha vontade de vir para aula”, “falta de interesse”,

²⁵ A dependência consiste na situação em que o aluno avança para a próxima etapa da educação ao mesmo tempo em que cursa alguma(s) disciplina(s) reprovada(s) no período anterior.

“preguiça”, “não dava mais tempo” e “era super cansativo”. A aluna citou motivos tanto pessoais como causas referentes ao estabelecimento ou à dinâmica escolar.

De outro modo, a jovem relatou uma iniciativa da gestão escolar do Liceu do Conjunto Ceará que estimula a permanência e o bom desempenho dos estudantes, trata-se da entrega de certificados para os alunos que consigam atingir a nota estabelecida pela escola em todas as disciplinas. O evento foi narrado com entusiasmo pela educanda e é apresentado como um triunfo pela aluna, que, pela primeira vez nos cinco anos em que estudou na escola, conseguiu tal êxito.

Outro estudante do Liceu do Conjunto Ceará destacou a iniciativa de certificação aos alunos aprovados em todas as matérias. O discente Felipe descreveu aquele momento, no qual os coordenadores e o Professor Diretor de Turma entregam o certificado e tiram uma foto junto ao aluno, afirmando que aquilo ali tinha um “valor simbólico” que servia de estímulo ao próprio estudante e aos demais.

Outro motivo para a desistência da escola que aparece nos resultados dos questionários se refere ao *bullying*, surgindo também na entrevista realizada com o aluno do turno da noite Luís. Vejamos: “A maioria [dos problemas que tive com outros alunos] é por causa do meu estilo, às vezes, a galera começa a zoar, *me* chamam de ‘rosqueiro’. Eu sofro muito *bullying*. Eu uso corrente de *spike*, aí o pessoal diz que é a coleira do meu cachorro” (Luís, 1ª série, 17 anos).

A relação entre identidade e diferença estabelece a construção de grupos e culturas juvenis. Em entrevista realizada no dia 16 de setembro, Letícia afirmou o seguinte sobre sua turma: “a nossa sala é totalmente dividida”. Rafael explicou como se dá a distinção dos grupos no interior da sala:

Tem, basicamente, cinco grupos. Bom, na minha opinião, é porque está junto desde a 1ª, basicamente. Aí, tipo, os novatos foram entrando e não foram estabelecendo o laço de amizade com a gente. A gente está assim desde a 1ª. Aí, tipo, outras pessoas que moram perto uma da outra e já se conhecem ficam naquele outro canto da sala. Outro grupo é porque gosta de certa coisa, tipo roqueiros. *Se* identificam mais. Assim, quando é para falar, assim, todo mundo se fala. Agora, *se* misturar, ficar todo mundo junto direto, não. É todo mundo um pouco isolado (Rafael, 3ª série, 17 anos).

Letícia reforçou que há uma distribuição espacial na sua turma: “É um grupo na frente, um grupo no meio e outro grupo lá atrás. É desse jeito” (Letícia, 3ª série, 20 anos). Foi a partir da ideia da disposição de alunos de diferentes grupos de estudantes em sala de aula que apliquei os questionários, buscando dialogar com diversas formas de pensar, sentir e agir no contexto escolar. Rafael revelou que essa

diferenciação não gera grandes problemas, como veremos na citação a seguir: “Eu acho que conflito, conflito mesmo, nunca teve, não. Só de ideias, às vezes, em sala de aula. Tipo, tem um trabalho, uma gincana, no caso, um exemplo, aí algumas pessoas querem fazer alguma coisa, outras não querem. Esse tipo de coisa” (Rafael, 3ª série, 17 anos).

Nesses relatos, pude perceber as divisões dos jovens em grupos formados a partir de suas aptidões, de seus gostos e de suas condições de vida. As culturas juvenis são expressas, nessas falas, em construções de identidades e em oposições e conflitos entre elas. Essas relações são permeadas de tensões que colocam os sujeitos em relações líquidas, ora no sentido de conciliações, ora em casos de diferentes formas de violência.

4.1 Os jovens e as normas da escola

Ao perguntar se os estudantes do Liceu do Conjunto Ceará já tinham sido punidos por indisciplina em 2013, a maioria (86%) respondeu “não”. Perguntei também o nível de aprovação das normas ou regras da escola, 75% dos discentes disseram que aprovam todas as regras da instituição. Os demais educandos (25%) disseram que não aprovam todas as regras, reprovando, sobretudo, as formas de controle do tempo, do espaço e do vestuário dos alunos. Ao considerar as mesmas questões no Liceu de Messejana, verifiquei que apenas 4% dos estudantes foram punidos por indisciplina em 2013. Sobre a aceitação das normas ou regras da escola, constatei que 65% dos discentes aprovam todas as normas ou regras da escola e 35% disseram não aprovar.

Quanto ao controle do tempo, do vestuário e do comportamento dos estudantes, o aluno Luís retrucou:

Problema... eu não vi problema ainda, não. Tem uma relação, assim, mais com o porteiro. A questão de horário, às vezes, não deixa passar com a blusa normal, quer que use a blusa da farda. Às vezes, a gente fica sentado na beirada da escada, em cima, aí ele fica falando besteira. Não gosto de todas as regras (Luís, 1ª série, 17 anos).

Ainda sobre o fardamento, o estudante Pedro afirmou:

Eu gosto, acho bem diferente, porque, em outras escolas, segue aquele padrão, toda branca, e a gente usa algo diferente. [Perguntei se o fardamento teria sido feito por eles, ele disse]: Foi, o modelo dessa camisa aqui foi feito por um aluno. Quando eu entrei na 1ª série, foi logo depois que esse modelo da camisa começou a vigorar aqui no colégio, que, até então, era também branco. Tem gente que ainda usa a antiga, mas essa aqui eu acho melhor (Pedro, 3ª série, 17 anos).

Os conflitos geracionais no campo escolar implicam momentos de tensão que revelam a necessidade de negociações sobre os diversos interesses em jogo. Nas escolas em que pesquisei, um dos elementos criticados pelos estudantes se refere à obrigatoriedade do uso do fardamento. Para minimizar essa rejeição, a direção do Liceu do Conjunto Ceará promoveu um concurso para a escolha do modelo da farda, convidando os alunos para participarem dessa decisão. Portanto, essa negociação garante as normas da escola de maneira integral e dialoga com as preferências dos educandos e com sua capacidade criativa de algum modo.

Na entrevista com João, perguntei ao discente se ele aprovava todas as normas da escola, ele criticou a forma de controle do tempo e do espaço. Os atrasos são punidos, muitas vezes, com a proibição da frequência à aula naquele dia, como veremos no relato do educando: “No caso de quem depende de ônibus, muitas vezes você depende de ônibus e o ônibus ‘dá o prego’ e você não tem como avisar ao diretor que vai chegar atrasado, aí você chega atrasado e não entra” (João, 2ª série, 16 anos).

A escola, como uma instituição disciplinar, tem suas normas, regras e valores instituídos e reforçados através das autoridades e das diversas formas de disciplinamento, bem como da distribuição do reconhecimento e da admiração perante um grupo. Nesse sentido, o estabelecimento de uma ordem num lugar social deve considerar formas de dominação e de imposição de valores. Essa dominação estabelece parâmetros e critérios de classificação e distinção que definem, por exemplo, um aluno ideal, tornando singular a pluralidade das expectativas e condições de vida dos indivíduos.

Diante disso, a instituição estabelece critérios singulares para estudantes em situações distintas e com anseios também diferentes, mas que, independente de tais variações, são encaixados em rótulos e levam a culpa e os méritos por seus desempenhos. Longe de entender a complexidade da juventude brasileira, as práticas pedagógicas têm o objetivo de ensinar novas maneiras de pensar e agir aos alunos, em que as formas de sociabilidade dos contextos onde estão inseridos são desconsideradas e, além disso, rechaçadas pela escola. Desse modo, destaco as seguintes respostas dos entrevistados sobre o motivo da desistência da escola: “porque é chato”, “por falta de interesse mesmo” e “chegou um tempo em que as aulas eram muito rotineiras”.

Em resposta ao desinteresse dos alunos, Viviane Mosé (2013) propõe a reformulação do nosso sistema de ensino a fim de se fomentar a ação, a invenção e a dúvida nas práticas pedagógicas. O conhecimento deve ter valor de uso e considerar os saberes trazidos pelos estudantes. A autora pondera que:

Viver é sempre o grande desafio de estabelecer metas, abrir trilhas, produzir contornos, conceitos; viver é criar valores. Por isso, o aprender deve estar vinculado ao criar. Aprender criando é a regra, porque do contrário não é aprendido, é treinamento; não há troca, há imposição (MOSÉ, 2013, p. 83).

O grande problema da escola, segundo Touraine (1997), é que ela “não está centrada no seu público mas na sociedade” (p. 366), atuando com o propósito de “afastar os casos difíceis e reforçar a homogeneidade social da escola” (p. 369). Nesse sentido, Touraine (1997) propõe que a mudança da escola deve estar centrada na ideia de entender e preocupar-se com os estudantes, que as matérias e os conteúdos não devem ser a principal inquietação do trabalho pedagógico, mas devem dar um sentido à vivência escolar para os alunos naquele momento, ao invés da ideia de prepararem os jovens apenas para as avaliações futuras.

Nesse contexto, discuto os diferentes significados atribuídos à instituição escolar, considerando os atores sociais e as relações construídas a partir da experiência escolar. Para compreender a visão dos estudantes sobre o ensino médio e sobre a escola, devemos considerar que existem diversos interesses e expectativas em jogo.

Professores, coordenadores e diretores cumprem funções e exercem atividades que devem assegurar o bom funcionamento da instituição. Essas funções e atividades são instrumentos de reprodução de tradições, normas e valores, exercendo coerção e impondo punições para aqueles que desconsideram tais preceitos. De outro modo, as instituições consagram os indivíduos que se comportam adequadamente, como veremos na citação de Bourdieu (1999, p. 111):

É assim que, ao ser apreendido segundo os esquemas de apreciação que se encontram nas categorias de alunos e pais mais diretamente submetidas à autoridade escolar, o êxito escolar (por sua vez, determinado – ao menos, em parte – pela detecção dos índices que servem sempre de base à cooptação, tais como as boas intenções relativamente à instituição) funciona como um estímulo reativante que redobra a propensão a investir na escola e reforça o efeito de consagração exercido pela sanção escolar, portanto, a adesão à autoridade da instituição escolar.

A educação é um tema amplo, discutido sob diferentes perspectivas, mas, independentemente do olhar específico de cada pesquisador, sabemos que a principal função da educação é a de transmitir conhecimentos e valores considerados importantes para a sociedade em questão. O indivíduo nasce dentro de padrões culturais estabelecidos, as normas e os valores foram consolidados antes de sua

existência, conservados por mecanismos de dominação, tais como regras, autoridades e instituições. Para Durkheim,

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (2011, p. 53).

As instituições sociais funcionam com o objetivo de garantir a reprodução dos elementos culturais apreciados pela sociedade. A família, a escola e a igreja são alguns exemplos de instituições que regulam a vida dos indivíduos. Quanto às percepções dos jovens das escolas pesquisadas sobre algumas instituições que atravessam suas vidas cotidianas, pude observar que a família e a escola são as instituições que mais conseguem assegurar seu reconhecimento, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 – Instituições mais importantes para o seu amadurecimento

Liceu do Conjunto Ceará			Liceu de Messejana		
Família	97	58%	Família	93	60%
Escola	55	33%	Escola	45	29%
Amigos	34	20%	Amigos	30	19%
Trabalho	25	15%	Trabalho	26	17%
Igreja	16	10%	Igreja	15	10%
Rua	5	3%	Rua	3	2%

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A escola tem a responsabilidade de lidar com a complexidade das condições de vida dos estudantes das diferentes faixas etárias (crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos), além de ter que responder às expectativas pela formação de indivíduos preparados para assumir seu papel de transformar e garantir um futuro melhor para a sociedade.

Sendo assim, podemos observar que os discursos construídos em torno da escola tendem a destacar o caráter moral da sua função social, bem como as crenças e valores apreciados num determinado contexto. Nesse sentido, a educação deve lidar com as demandas e anseios provenientes de relações que ultrapassam o contexto escolar. Durkheim (2011, p. 48) nos alerta que devemos situar o sistema de ensino no seu estágio de desenvolvimento histórico para compreender os ideais priorizados por uma determinada formação social.

A nova ordem da sociedade moderna, que é definida principalmente em termos econômicos, tem a racionalidade instrumental como critério de decisão. A partir dessa visão de mundo, podemos observar que o modo como os estudantes percebem a escola, seus desejos e necessidades sociais podem mudar, por exemplo, o aluno, ao se deparar com uma oportunidade de trabalho, pode colocar a formação escolar em segundo plano. Dessa maneira, a escolarização pode ter importância secundária na medida em que as necessidades básicas dos discentes ou de suas famílias forem emergentes.

A desvalorização da promessa da formação escolar alinhada à situação da pobreza que acomete uma parcela da população brasileira gera um investimento nas oportunidades imediatas, também incertas, em que “‘Ser abandonado a seus próprios recursos’ anuncia tormentos mentais e a agonia da indecisão, enquanto a ‘responsabilidade sobre os próprios ombros’ prenuncia um medo paralisante do risco e do fracasso, sem direito a apelação ou desistência” (BAUMAN, 2001, p. 27).

Bourdieu (2011a, p. 202) argumenta que o trabalho de socialização é efetivado com menos entraves a partir do momento em que haja uma relação harmoniosa entre “renúncias”, “sacrifícios” e “reconhecimento, consideração ou de admiração”. Lembro também de Durkheim (2003), quando o autor afirma que, para que haja uma vida moral bem-sucedida, é necessário que haja um conformismo moral e lógico na sociedade. Assim, para que as crenças e regras sejam bem instituídas pela moralidade, estas não podem ser opostas às expectativas e às necessidades dos indivíduos. Logo, quando não houver expectativas em relação à apreciação do diploma do ensino médio e da possibilidade de acesso à universidade, o desinteresse, a evasão ou a reprovação aparecerão de maneira latente na escola.

Na sociedade atual, observamos um estado permanente de descrença, senão total, considerável, que emerge do “sentimento de ilegitimidade” dos “poderes formalmente legítimos”. O sentimento de que a obediência não vale a pena, pela distância dos prêmios do jogo, é emergente. Nesse sentido, a legitimidade é questionada, mas, geralmente, dentro das regras do jogo, já que, longe das instituições, o caminho parece ser mais incerto ainda (SENNETT, 2012).

Para Durkheim (2008), a disciplina tem um papel fundamental na reprodução dos valores e crenças sociais, estabelecendo regras a serem obedecidas. A autoridade e a disciplina contribuem para limitar os desejos e impulsos humanos,

estabelecendo objetivos definidos. Assim, as regras, as disciplinas e as autoridades funcionam como instrumentos de libertação. De acordo com o autor,

O homem é livre apenas quando uma força superior se impõe a ele, desde que, todavia, ele aceite essa superioridade e que sua submissão não seja obtida por mentiras e artifício. Ele é livre se for contido. Porém, a energia que o segura deve ser real e não uma mera ficção como a desenvolvida pela civilização. Apenas nessa condição ele pode desejar ser dominado (DURKHEIM, 2008, p. 95).

A ausência de disciplina, para Durkheim, gera um estado de anomia, em que os laços de solidariedade são enfraquecidos e o homem tende a se tornar infeliz. Foucault também ressalta o caráter positivo da disciplina que emana do poder disciplinar, já que a disciplina não é só uma força coercitiva, mas ela “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (1979, p. 8).

Acerca do exercício do poder, Foucault discutiu a disciplina como uma coesão ininterrupta que visa controlar não apenas o resultado, mas todo o desenvolvimento das atividades, numa tentativa de inculcar o poder em todos os processos. Os corpos são vigiados, treinados e punidos para que se exerça um domínio constante, gerando um controle em favor da utilidade. É preciso, então, “evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias” (FOUCAULT, 2011, p. 133).

Para garantir a ordem, os indivíduos que não se enquadram dentro dos padrões normais são punidos. Com a disciplina investida no corpo, busca-se uma coerção ininterrupta sobre os indivíduos, uma forma mais eficaz de dominação, que é incorporada através de modos de pensar, agir e sentir. Na escola, quando a ordem é questionada, temos as autoridades agindo para recompor o estado normal, o professor exclui o aluno de sala de aula, a direção suspende o estudante das aulas ou o exclui permanentemente da escola.

No que se refere às percepções dos discentes sobre as normas escolares, alguns relatos mencionam os consensos e os dissensos entre os estudantes e as instituições escolares. Nesse momento, aparecem dificuldades e possibilidades que emergem do contexto escolar, revelando problemas de maior ou menor ordem.

No seguinte relato: “Assim, o uso de celular na sala. Porque, quando termina a aula, aí eu fico jogando, né?! Aí o professor entra lá e pega, né?!” (Lucas, 1ª série, 19 anos), podemos observar a relação conflituosa entre a cultura escolar e as novas mídias digitais no estabelecimento escolar. No entanto, as duas escolas pesquisadas,

principalmente o Liceu do Conjunto Ceará, utilizam a rede social Facebook como via de comunicação entre os profissionais e os estudantes a fim de estabelecer um canal de comunicação que ultrapasse o universo escolar. O celular parece um inimigo do trabalho pedagógico, haja vista que a dinamicidade dos eletrônicos parece competir com as aulas e os demais processos educativos.

Luís também destacou o conflito com as autoridades pedagógicas por conta do celular, como veremos a seguir:

Eu não gosto da aula do professor de Matemática, eu não consigo manter o foco na aula dele, não consigo entender nada. Uma vez eu estava mesmo em cima, aí eu peguei o celular e estava só vendo uma mensagem que minha mãe mandou, aí foi que ele pegou e tomou. De manhã, minha mãe teve que vir pegar. As regras daqui eu já quebrei quase todas (Luís, 1ª série, 17 anos).

O estudante Lucas afirmou que já entrou em conflito com os outros atores da escola, inclusive, sendo punido, como observamos no seu relato: “Eu já fui a terceira vez para a coordenação”. O aluno disse que tem um histórico de problemas nas escolas por que passou, mas afirmou que havia diferença entre seu comportamento nos outros estabelecimentos escolares e no Liceu do Conjunto Ceará, de acordo com o seguinte relato:

Na [minha antiga] escola, eu só tive problema porque eu gostava muito de brigar. Eu gostava, agora eu não gosto mais, não. Aqui é outro sistema na escola, tem que obedecer regra por regra. Lá onde eu estudava, não tinha regra, não (Lucas, 1ª série, 19 anos).

Luís e Lucas afirmaram que as regras funcionam e que são respeitadas pelos alunos no Liceu do Conjunto Ceará, destacando que são impostas punições para os estudantes que desrespeitam as premissas da gestão escolar. Vejamos o relato de Luís: “Eu só não brigo aqui por causa do Conselho Estudantil. Lá [na minha antiga escola] eu brigava, não tinha regra, não” (Luís, 1ª série, 17 anos).

Sobre a aprovação das normas da escola, observei uma condescendência dos alunos. Todos os discentes aprovavam a farda e a maior parte das regras da escola. Ana considera o Liceu flexível com relação à sua condição de trabalho:

Eu acho que, assim, às vezes a gente chega atrasado e, pelo menos no Liceu, tem essa carteirinha que, quando a pessoa trabalha, ela pode chegar um pouquinho mais tarde. Acho que isso é a flexibilidade da escola, que entende que a pessoa trabalha e acaba deixando a pessoa chegar um pouquinho mais tarde. E também tem, ali na secretaria, organizações em que você pode procurar emprego (Ana, 3ª série, 17 anos).

Todos os estudantes-trabalhadores também ressaltaram a compreensão da escola no que diz respeito ao entendimento das suas condições de trabalho, revelando possibilidades de diálogo entre as autoridades pedagógicas e as necessidades dos educandos.

A seguir, continuo a discutir a relação entre os jovens e os profissionais da escola, trazendo as possibilidades de consenso entre as partes.

4.2 A escola e o interesse pelos jovens

Para compreender a relação entre as autoridades pedagógicas e os estudantes, investiguei a avaliação dos alunos sobre a escola e sobre o trabalho pedagógico. No Liceu do Conjunto Ceará, a maioria dos estudantes disse que a escola entende os jovens (85% no LCC e 81% no LM) e se interessa por seus problemas (79% no LCC e 67% no LM). Além do mais, perguntei se a escola considera a opinião dos estudantes nas tomadas de decisão, 71% dos alunos responderam “sim” no Liceu do Conjunto Ceará e apenas 57% no Liceu de Messejana.

Os dados dos questionários também revelam as percepções dos jovens acerca de sua relação com os demais atores sociais da escola bem como os conflitos que aparecem no contexto escolar. Sobre isso, obtive como resultados do Liceu do Conjunto Ceará que 82% dos discentes não se envolveram em situações de conflito durante o ano letivo de 2013, 10% com outros alunos, 5% com professores e apenas 3% com os diretores ou coordenadores. Os conflitos listados foram, em sua maioria, discussões. Além disso, 82% avaliaram que tinham uma boa ou ótima relação com os outros alunos, 88% consideravam que tinham uma boa ou ótima relação com os professores e 77% afirmaram que tinham uma boa ou ótima relação com os diretores da escola.

Quando perguntei para os discentes do Liceu de Messejana se eles haviam se envolvido em alguma situação de conflito no ano de 2013, obtive os seguintes resultados: 82% responderam “não”, 4% disseram “sim, com diretores ou coordenadores”, 5% disseram “sim, com professores” e 10% disseram “sim, com outros alunos”. Dos casos de conflito, 78% foram discussões. Sobre a relação desses alunos com os outros atores da escola, observei que 80% consideravam sua relação com os outros estudantes boa ou ótima, 88% afirmaram que sua relação com os

professores era boa ou ótima e 74% avaliaram que sua relação com os coordenadores ou diretores era boa ou ótima.

Os dados obtidos na pesquisa revelam que os conflitos aumentam quando se diminui a distância hierárquica na estrutura de poder da escola. Os estudantes relataram maiores situações conflituosas com seus pares, enquanto as autoridades pedagógicas parecem estar mais imunes aos conflitos. Portanto, reiteram-se as desigualdades e os critérios de distinção entre alunos e profissionais. Assim, apesar de os menores índices de aprovação de suas relações sociais serem com os diretores, constatam-se menores ocorrências de conflitos com esses atores sociais.

Sobre o relacionamento dos educandos com os profissionais das escolas, os alunos Pedro e Ana revelaram que não tiveram problemas no que se refere ao relacionamento com os demais atores sociais da escola. Pedro disse o seguinte: “A minha relação é ótima, eu não tenho conflitos com os alunos nem dentro da escola nem fora. Os coordenadores eu conheço todos, tiro até brincadeira com alguns. Vamos dizer assim: é uma relação amigável com eles” (Pedro, 3ª série, 17 anos).

Ana, por seu turno, informou o seguinte: “Eu também. Eu falo com todo mundo da sala, muita gente que não é da sala, nem mesmo da 3ª série, a gente fala. Os coordenadores não muito, porque eu não os vejo muito. Os professores também são bem flexíveis com a gente” (Ana, 3ª série, 17 anos).

No Liceu do Conjunto Ceará, pude perceber uma visão positivada dos estudantes em relação ao núcleo gestor, sobretudo em relação à então diretora Socorro Paula. A sala de professores era sempre muito frequentada pelos alunos, revelando uma aproximação entre os educandos e os profissionais. Em uma das minhas estadas na sala dos professores, ouvi a diretora falando sobre a situação de um aluno que não estava comparecendo às aulas por causa de problemas com drogas. Socorro se dispôs a ajudar a família e a conversar com o discente, a fim de tentar o retorno do jovem às atividades escolares.

Observemos o seguinte relato sobre o “clima escolar”:

Os professores, alguns, dão muita força. Eles incentivam a gente. Tipo, eu nunca tinha visto, desde que eu entrei no Liceu, esse negócio de os professores estarem no terminal [do Conjunto Ceará] no dia do ENEM. Eu não fui de ônibus, eu fui de carro, mas eu vi todas as fotos que postaram. Eu nunca vi nenhuma gestão fazer aquilo, não [...] Aqui é escola... você sente o clima que... a gente fica apreensivo, eles também ficam. E, ao mesmo tempo que a gente quer relaxar, eles relaxam a gente. Eles falam, dão força sempre nos aulões que acontecem. Não deixam a gente ‘ficar para baixo’. Eles têm estrutura para isso, eles conseguem

transmitir o que eles têm, porque eles têm o suporte para isso (Rafael, 3ª série, 17 anos).

O estudante destacou a relação de sensibilidade que era construída no Liceu do Conjunto Ceará. As expressões “dão muita força”, “eles incentivam a gente”, “eles relaxam a gente” e “não deixam a gente ‘ficar para baixo’” revelam que o trabalho pedagógico considera os elementos emocionais dos educandos como fatores que contribuem no bom rendimento dos alunos. O clima escolar é um dos pontos trabalhados nos projetos político-pedagógicos das escolas e percebido como elemento positivo na percepção dos discentes.

O estudante Rafael afirma, ainda, que a preocupação dos profissionais com os alunos ultrapassa o espaço escolar, conforme sua fala na entrevista:

Aconteceu o caso que tinha um menino ou era um rapaz que fazia era tempo que ele não vinha para o colégio, ele estava inscrito no ENEM, aí eles foram na casa da pessoa perguntar o que estava acontecendo, porque ele não ia mais à aula. Numa atitude dessa, a gente vê a diferença de uma escola para outra (Rafael, 3ª série, 17 anos).

O estudante Felipe destacou que um dos lados positivos da escola se refere ao fato de o governo custear o material didático. Júlia lembrou que os livros eram muito caros nas escolas privadas e isso onerava muito a família, que tinha que arcar com tal despesa. Felipe disse, ainda, que a escola se esforçava, inclusive, para custear o material didático utilizado no Pré-Vestibular para todos os alunos. Portanto, percebi uma proximidade entre o aluno e a escola no trabalho pedagógico. Todos os entrevistados de ambas as escolas destacaram a sensibilidade das instituições, seja através da “flexibilidade”, da “cobrança” ou da construção de um “clima” agradável para o trabalho pedagógico.

As arbitrariedades transformadas em regras, normas e condutas devem ser acompanhadas de elementos positivos para que lhes sejam suportáveis. Essas regras são investidas de autoridades e são dotadas de um poder coercitivo que atua quando houver um descumprimento a tais preceitos. A legitimidade que emana da dominação de uns sobre os outros é naturalizada e incorporada pelos dominados. Podemos pensar isso a partir do sistema de ensino vigente, no qual dificilmente temos momentos de discussão acerca da distribuição das disciplinas no currículo escolar, parecendo natural, por exemplo, que as disciplinas de Português e Matemática sejam mais privilegiadas, enquanto Sociologia e Filosofia aparecem de

maneira ínfima. A Sociologia, inclusive, teve momentos em que desapareceu completamente da formação escolar.

Reflexos da intermitência da disciplina e do valor social atribuído a ela repercutem ainda hoje, já que, em algumas situações, não são considerados os métodos e as propostas da Sociologia enquanto ciência, uma vez que os alunos, por vezes, não se aplicam, com a sensação de que ali eles não correm o risco de ser reprovados. Segundo Bourdieu:

Assim, por exemplo, se a menor tentativa de modificar os programas escolares e sobretudo os horários atribuídos às diversas disciplinas encontra resistências enormes quase sempre e em toda parte, não é apenas porque interesses corporativos muito poderosos (especialmente os dos professores envolvidos) estão ligados à ordem escolar estabelecida, é também porque as coisas da cultura, particularmente as divisões e hierarquias sociais a elas associadas, são constituídas como natureza pela ação do Estado que, instituindo-as ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural (2011b, p. 94).

Nesse sentido, o antropólogo Michel de Certeau (1995) afirma que certas mudanças nos conteúdos ensinados podem gerar questionamentos em torno da organização e da cultura escolar, entrando em conflito com os valores e as tradições do seu tempo. Nas escolas pesquisadas, pude perceber a tentativa de relacionar os conteúdos escolares com as realidades dos estudantes, como veremos num trecho do Projeto Político-Pedagógico do Liceu de Messejana:

O conteúdo a ser trabalhado deve seguir orientações interdisciplinares e contextualizadas a fim de valorizar competências adquiridas e articular habilidades, permitindo ao aluno perceber que o saber não é apenas acúmulo de conhecimento técnico-científico, mas sim uma ferramenta de enfrentamento de situações problema. Para tanto, deve haver a integração entre conteúdos curriculares, necessidades e realidade cotidiana dos discentes através de atividades e avaliações elaboradas e realizadas por todo o grupo docente (LICEU DE MESSEJANA, 2012, p. 19).

Apesar da premissa de considerar a realidade dos estudantes no trabalho pedagógico, ainda é patente o fato de que temos uma tradição consolidada na distribuição da carga horária e no conteúdo a ser trabalhado, desconsiderando os interesses dos jovens. Nesse sentido, pedi para que os estudantes do Liceu do Conjunto Ceará elencassem os temas que considerassem mais importantes para serem discutidos na escola. Os três mais assinalados foram futuro profissional, drogas e educação. Perguntei, posteriormente, em que medida esses temas são abordados na

escola e soube que 31% deles disseram “muito”, 46% disseram “mais ou menos”, 19% disseram “pouco” e apenas 3% disseram “nada”.

No Liceu de Messejana, constatei que os temas mais elencados para serem discutidos na escola foram educação, futuro profissional e cidadania e direitos humanos. Nessa instituição, 20% disseram que a escola trabalha “muito” esses temas, 43% disseram que trabalha “mais ou menos”, 33% disseram que trabalha “pouco” e 3% disseram que não trabalha “nada”. Sobre as questões da atualidade, a maioria dos estudantes (95% do LCC e 79% no LM) disse que eram trabalhadas na escola.

As instituições existem por seus membros acreditarem em algo em comum, ou seja, os indivíduos têm certa noção daquilo que é aceito e daquilo que é reprovado no seu lugar social. Os dados da pesquisa revelam que a importância da escola para a vida dos jovens se dá, sobretudo, pela expectativa de ingresso na universidade. Considerando que os objetivos elencados para o ensino médio são formar para a cidadania, para a universidade e para o mercado de trabalho, constatei que a maioria dos informantes considera que a escola os prepara para a universidade (75% no LCC e 78% no LM), enquanto aproximadamente a metade dos estudantes considera que a escola prepara para o mercado de trabalho (54% no LCC e 44% no LM) e outra parte considera que a escola contribui com uma formação cidadã (46% no LCC e 39% no LM).

O vínculo escolar, ao mesmo tempo em que é uma ligação entre indivíduos, gerando laços de lealdade, fraternidade e afetividade, também funciona como “servidão”, impondo limites que propõem um sentido universal à vida dos indivíduos. O universal, que nos atinge como uma coisa absoluta, nada mais é do que “uma ordem ou um controle emitidos de cima” (SENNETT, 2012, p. 230).

Devemos considerar que o modo como pensamos, agimos e somos educados é fruto de lutas pelos instrumentos de dominação. As instituições têm um papel fundamental na distribuição de capitais e na diferenciação entre dominantes e dominados. As lutas pela definição do legítimo possibilitam períodos de reprodução ou de revoluções acerca da “verdade”, fundamentadas nas relações de luta entre os agentes pela “conservação” ou “subversão” das estruturas sociais (BOURDIEU, 2011a, p. 51). De acordo com Pierre Bourdieu,

A objetivação nas instituições garantiu a permanência e a acumulação das aquisições, tanto materiais quanto simbólicas, que podem subsistir sem que os agentes tenham que recriá-las contínua e integralmente por uma ação expressa; mas, uma vez que os benefícios garantidos por essas instituições são o objeto de uma apropriação diferencial, ela também tende a garantir,

inseparavelmente, a reprodução da estrutura da distribuição do capital que, sob suas diferentes espécies, é a condição dessa apropriação e, ao mesmo tempo, a reprodução da estrutura das relações de dominação e de dependência (2013, p. 220).

As instituições oficializam as convenções sociais. Em relação à educação, podemos perceber que o Estado consegue estabelecer parâmetros oficialmente aceitos como, por exemplo, através dos certificados. A titulação estabelece quem está digno de um mérito e, conseqüentemente, exclui quem não está em condições de merecê-lo. Nesse sentido, o indivíduo está revestido de um capital que vai além das percepções individuais, mas assegurado pelas representações oficiais.

A escola interessa ao Estado também pela necessidade de imposição e reprodução de valores a serem seguidos. A dependência dos indivíduos para com o Estado se dá pelo monopólio exclusivo da distribuição de títulos escolares. A escola é uma instituição que garante uma reprodução de significados tidos como legítimos e, para tanto, tem-se reforçado a necessidade de garantir a universalização da educação nos diferentes níveis de ensino (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio), garantindo, assim, um maior alcance e maior eficácia da dominação e da reprodução das crenças e valores sociais.

5 UNIVERSIDADE: SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS

O ensino médio é a última etapa da educação básica e tem a função de preparar os jovens para as outras fases de suas vidas. Ao longo da pesquisa, pude perceber a complexidade das condições de vida juvenis, em que a pluralidade das experiências e das percepções sobre a vida escolar revelam contextos distintos que articulam as categorias escola, trabalho e formação complementar.

Nota-se um contexto de insegurança e indecisão que afeta os jovens ao final da educação básica. A entrada no mercado de trabalho ou no ensino superior foi debatida ao longo do trabalho de campo, seja nos questionários, seja nas entrevistas. Os estudos tradicionais tendem a determinar uma trajetória linear ao futuro dos estudantes, em que estes devem cursar a educação básica e ingressar, imediatamente, no ensino superior. Mas o que os educandos desejam fazer quando concluírem o ensino médio?

Para não cometer o erro de influenciar o discurso dos discentes sobre as suas expectativas atinentes ao término do ensino médio, antes de perguntar a respeito do ensino superior, questionava o que eles gostariam de fazer ao final da educação básica. Ademais, indagava sobre a possibilidade de formação complementar no ensino médio. Alguns deles relataram que faziam ou fizeram outros cursos além da educação básica, sobretudo aqueles voltados para o mercado de trabalho, tais como os profissionalizantes ou os de idiomas.

Como veremos nas citações a seguir, os estudantes desejam continuar a conciliar os estudos com o trabalho. Trabalhar, ingressar numa faculdade, concluir a formação complementar e passar num concurso são algumas das expectativas que os jovens relatam para as próximas etapas de suas vidas.

Eu, quando terminar o ensino médio, quero continuar trabalhando e estudando, porque a gente ter nosso dinheiro é ótimo, mesmo sendo pouco, é ótimo (Ana, 3ª série, 17 anos).

Eu quero continuar num estágio, trabalhar meio período, para não passar o dia trabalhando e, à noite, estudar (Pedro, 3ª série, 17 anos).

Eu quero continuar trabalhando. Eu estou gostando muito, aí estou fazendo um curso técnico, pretendo terminar, aí pretendo fazer, assim que terminar o curso, uma faculdade (Carlos, 3ª série, 18 anos).

Eu pretendo fazer uma faculdade, continuar trabalhando e passar num concurso público (Maria, 3ª série, 18 anos).

Pretendo, assim que sair do ensino médio, fazer algum cursinho preparatório para o ENEM, pretendo tentar a [Universidade] Federal [do Ceará], senão eu vou para a particular, ou para a Unifor [Universidade de Fortaleza] ou para a FA7 [Faculdade 7 de Setembro] (Maria, 3ª série, 18 anos).

No último relato, Maria declara que deseja ingressar numa universidade, mas admite que não se está preparada para disputar uma vaga no ensino superior. A aluna desconfia da possibilidade de acesso ao ensino superior naquele momento, destacando as dificuldades da formação escolar no turno da noite. Além disso, conhece as políticas de ampliação do ensino superior e considera a possibilidade de estudar em universidades privadas.

Uma das entrevistadas do Liceu de Messejana, Ana, relatou-me que se sentia ansiosa e preocupada com relação à escolha do curso. A aluna da 3ª série do ensino médio confessou que tinha dúvidas quanto à profissão desejada e afirmou que a continuidade no ensino superior iria contribuir na sua vida pessoal e profissional.

Eu quero prestar vestibular, eu quero começar uma faculdade o quanto antes, eu só não tenho certeza ainda do que eu quero fazer. Eu gosto muito da área de humanas, mesmo a gente estando na 3ª série, a gente fica... nossa! Você ainda não escolheu!? Mas eu gosto da área de humanas, mas eu não sei o curso certo que eu quero fazer. Sem contar a questão salarial, que também é muito importante, porque, quando a pessoa faz uma faculdade, é óbvio que o salário aumenta, isso ajuda nas suas condições de vida. A faculdade é para isso também, além do conhecimento. Eu só não sei, com certeza, o que eu quero fazer (Ana, 3ª série, 17 anos).

Sobre os referenciais dos estudantes em relação ao ensino superior, constatei o fato de que várias instituições influenciam nas tomadas de decisão sobre os cursos e as universidades nas quais eles desejam ingressar. Os alunos Pedro e João relataram a importância da família e da escola como motivadores na sua jornada no ensino médio:

Eu só fui ter influência da minha família, realmente, para entrar numa faculdade, logo depois que eu entrei no ensino médio. Até então, só quem me influenciava mesmo eram os professores. Os professores falam bastante: 'procure uma faculdade melhor', as universidades públicas geralmente são as melhores. Não tentar privada, porque a privada é mais como se fosse uma empresa, *se* preocupam mais com o dinheiro. Eles deixam algo razoável para o aluno poder passar. Já a faculdade pública, pelo menos pelo o que a gente escuta, parece ser mais difícil para você passar. Já que você passou, realmente, é porque você tem capacidade (Pedro, 3ª série, 17 anos).

A família pesa mais, principalmente no meu caso, ninguém da minha família é formado, então pesa mais para mim a família. Se eu não me formar, vai continuar do mesmo jeito que está, tem uma pressãozinha a mais (João, 2ª série, 16 anos).

Portanto, podemos observar que a expectativa em torno do ensino superior corresponde à esperança na melhoria da qualidade de vida dos estudantes e de suas famílias. Vale salientar que esses jovens, apesar da baixa escolaridade dos pais, percebem uma grande margem para o sucesso no desafio de ingressar numa universidade.

Dos onze entrevistados, apenas três relataram que tinham algum familiar no ensino superior. Conversando com a estudante Ana, perguntei se ela recebia o apoio familiar em relação aos estudos. A jovem disse o seguinte:

Eu acho que sim, porque meu pai está estudando, mesmo ele tendo uma idade mais avançada [36 anos], e a minha mãe insiste muito para que eu faça faculdade, porque ela já é formada, ela é professora, então tem essa cobrança maior. [...] Primeiramente, eu acho que foi minha mãe, porque de quem mora comigo ela foi a primeira a se formar, ela se formou muito nova e, como professora, ela puxa muito, tanto de mim como da minha irmã. E o meu pai só não se formou porque ele não quis mesmo, aí ano passado ele entrou, ele entrou pelo SiSu²⁶ [Sistema de Seleção Unificada], aí foi para o ProUni, aí eu me inscrevi também no ano passado. Nenhum dos dois querem me influenciar para tal curso, eles querem que eu tenha calma para fazer a escolha certa, para não ter depois que parar ou alguma coisa assim (Ana, 3ª série, 17 anos).

No relato de Ana, podemos perceber que a escolaridade de seus pais aumenta as expectativas e a cobrança do desempenho da aluna em relação ao ensino superior. Vale destacar que temos dois contextos distintos nas trajetórias dos pais da estudante: a sua mãe foi formada “jovem”, enquanto o pai está cursando uma universidade em “idade mais avançada” através dos programas de ampliação do acesso ao ensino superior criados na última década. Destaco que a discente afirmou que se inscreveu no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por causa do seu pai.

Nesse contexto, percebe-se a relação entre o incentivo familiar e as ações dos estudantes quanto ao seu futuro. Os significados atribuídos ao ensino superior são dotados de valores positivos na medida em que se diminui a distância simbólica entre as expectativas dos alunos e as chances de êxito referentes ao acesso às universidades.

A expectativa que foi construída em torno da escolarização se deve, sobretudo, à escassez de outros meios de mobilidade social. Os anseios pela melhoria na qualidade de vida e a necessidade de qualificação profissional recaem, em sua maior parte, na universidade. Para os jovens, os mecanismos de ascensão social parecem ser mediados por processos de formação profissional, já que as baixas condições materiais da juventude das camadas populares dificultam a definição dos projetos de vida dos indivíduos.

Nesse contexto, será que os jovens do ensino público se sentem capazes para cursar o ensino superior? Será que acreditam que a formação escolar de que dispõem lhes possibilita o ingresso nas universidades? Acredito na hipótese de que as classificações sociais que colocam instituições escolares públicas em posições mais

²⁶ O SiSu é um sistema criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de unificar a oferta de vagas do ensino superior para os estudantes que participarem do ENEM.

desfavorecidas no acesso à universidade podem ser incorporadas pelos alunos. De acordo com Bourdieu (2007, p. 224):

Cada agente possui um conhecimento prático, corporal, de sua posição no espaço social, um *'sense of one's place'*, como diz Goffman, um *sentido de seu lugar* (atual e potencial), convertido num sentido de localização que comanda sua experiência do lugar ocupado, definido absolutamente e, sobretudo, em termos relativos como nível hierárquico, bem como as condutas a serem mantidas a fim de mantê-lo (*'manter seu lugar'*) e de nele se manter (*'ficar em seu lugar'* etc.).

A noção dos jovens acerca da posição social que ocupam lhes impõe limites e possibilidades. Considerando que as escolas pesquisadas recebem uma atenção especial do poder público, pude perceber que os estudantes revelam uma autoestima em relação ao ensino superior que parece estar relacionada ao *status* atribuído a essas escolas e por conta das mudanças nas políticas educacionais.

Perguntei aos estudantes do Liceu do Conjunto Ceará, primeiramente, se consideravam um curso superior importante para o seu futuro; a maioria dos alunos (96%) respondeu “sim”. Depois indaguei se eles pretendiam prestar vestibular ou tentar o ENEM; 94% deles disseram “sim”. Questionei também como eles avaliavam as suas chances de entrar numa universidade; 56% avaliaram que suas chances são de “cerca de 50%”, 22% consideram “altas” e 4% consideram “muito altas”. De outro modo, 2% deles disseram que não querem entrar numa universidade, 3% deles disseram que não têm nenhuma chance e 14% disseram que suas chances são “baixas”.

No Liceu de Messejana, 96% dos alunos consideravam um curso superior importante para o futuro deles. Quando perguntados se pretendiam prestar vestibular ou tentar o ENEM, quase a totalidade (93%) respondeu “sim”. Sobre suas chances de entrar numa universidade, 1% disse “nenhuma”, 10% disseram que eram “baixas”, 63% disseram que eram “cerca de 50%”, 19% disseram que eram “altas” e 5% disseram que eram “muito altas”.

Portanto, podemos observar que os estudantes consideram que possuem grandes possibilidades de sucesso em relação à tentativa de ingresso no ensino superior. No decorrer do trabalho de campo, pude perceber que o *status* atribuído às escolas é incorporado pelos alunos, revelando confiança nas suas oportunidades escolares.

No que atine à avaliação sobre as chances de entrar numa universidade, João afirmou:

Minhas chances, atualmente, são muito boas. Eu estou me dedicando muito para poder entrar numa universidade, tirar uma nota boa. Independentemente da minha nota, pretendo ver como vou me ver no futuro. É aquele negócio de

se ver no futuro... se daqui há 40 anos eu vou estar feliz fazendo aquilo. Minhas chances são boas, sim (João, 2ª série, 16 anos).

Nesse sentido, podemos perceber que o estudante coloca o esforço individual como fator decisivo para a conquista de uma vaga na universidade pública. Nos questionários, tentei descobrir o que os discentes fazem para alcançar seu desejo de ingressar no ensino superior, perguntando sobre o hábito de estudar em casa. A maioria dos alunos do Liceu de Messejana afirmou que tem o costume de estudar em casa (48%), enquanto, no Liceu do Conjunto Ceará, a maior parte dos educandos (42%) estuda apenas às vésperas de provas.

No geral, os entrevistados se mostraram confiantes no acesso ao ensino superior, conforme a fala de Pedro, a seguir:

Eu avalio que eu tenho cerca de 70% [de chances de passar no vestibular]. Eu já estudo e me esforço justamente para isso, para não fazer só por fazer, no 'vai que cola', eu não quero fazer assim, até porque, se a gente entrar assim, quando chegar na faculdade, vai ser difícil (Pedro, 3ª série, 17 anos).

O entrevistado Rafael, do Liceu do Conjunto Ceará, afirmou que “o novo analfabeto vai ser quem tiver apenas o ensino médio” (Entrevista realizada com o aluno Rafael no dia 16 de dezembro de 2014). A ideia de que o “novo analfabeto” é aquele que não possui o certificado de ensino superior se refere à desvalorização do diploma do ensino médio, que não garante um lugar no mercado de trabalho nem um *status* de prestígio na sociedade moderna. A necessidade de se especializar torna essencial a busca por qualificação profissional, seja nas universidades, nos estabelecimentos de formação técnica, dentre outros.

Rafael discorre, ainda, sobre o ritual de colação de grau e o seu desejo de passar pela mesma cerimônia ao término do seu curso superior, vejamos:

Nesse ano, eu tive o prazer de presenciar a colação de grau da filha do meu patrão, em Engenharia de Alimentos, na UFC. É lindo demais, cara. É muito *show*, gostei bastante. Dá uma vontade a mais de fazer faculdade. [...] Agora mesmo, no ENEM, eu fui fazer nos *Campus* do Pici, o clima lá é muito 'massa'. Parece outro mundo, é gigante. Só de se imaginar de estar lá dentro, estudando e tal, é um sonho. Para quem gosta de estudar, é um sonho, eu gostaria bastante! (Rafael, 3ª série, 17 anos).

A escola está envolta por uma rede de significados e de expectativas que movimentam diferentes atores sociais e instituições que refletem os valores da nossa sociedade. O diploma do ensino superior e os rituais de consagração atribuem prestígio

aos seus detentores e geram critérios de distinção que regem a busca pelo distanciamento daqueles que não chegarão ao sucesso no final da trajetória escolar.

O ensino superior parece ser o caminho indispensável para os estudantes do ensino médio. Como já vimos anteriormente, a última década foi marcada por uma série de políticas públicas que ampliaram o acesso ao ensino superior às classes mais desfavorecidas da sociedade. Nesse sentido, investigo os sistemas de percepção, apreciação e ação dos alunos no que se refere à continuidade da formação educacional.

A escola vive a ambiguidade entre dois polos antagônicos, que são a sonhada estabilidade e o medo da instabilidade. De um lado, a “obrigatoriedade” da formação escolar imposta pelo mercado de trabalho e a promessa do ensino superior e de ascensão social. De outro lado, temos a realidade, que coloca barreiras sociais entre o estudante e a universidade, sobretudo o das camadas populares, com problemas sociais vinculados à juventude e à precarização do trabalho.

A autoridade, então, é questionada. Na última década, pudemos perceber um esforço dos últimos governos para ampliar um sentido de continuidade para uma parcela da sociedade que estava à margem do ensino superior. Ações como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Investimento no Ensino Superior (FIES) e o Sistema de Cotas podem ser consideradas medidas de ampliação do acesso ao ensino superior, proporcionando um fortalecimento da educação básica do ensino público, que agora tem meios alternativos para lançar novos horizontes.

Novos horizontes colocam as universidades públicas e privadas no campo de possibilidades dos jovens estudantes, que, em grande parte, já estão alcançando uma escolaridade maior do que a de seus pais e familiares. O tabu em torno do acesso à universidade é quebrado na medida em que surge um primeiro membro familiar num curso superior ou quando um aluno da escola pública passa para um curso prestigiado por todos.

Alguns relatos ajudam a refletir sobre as políticas de ampliação do acesso ao ensino superior. Vejamos:

Eu tenho colegas que fazem isso, é uma oportunidade a mais que o governo está dando para os alunos embarcarem numa universidade. Hoje, se uma pessoa disser que não vai entrar numa universidade é porque não quer mesmo, porque tem o FIES, o ProUni, tem as cotas também, é bem interessante esse lado do governo (João, 2ª série, 16 anos).

O FIES não é algo que eu escolheria para poder entrar numa faculdade sem conseguir passar direto no vestibular, porque, cara, a gente que é pobre, que passa por dificuldades, você escolher um programa no qual você é dependente do governo porque vai chegar determinado tempo que você vai

ter que devolver tudo e você já começar no trabalho tendo que devolver tudo para o governo... A minha filosofia é: eu me esforçar mais para poder entrar de graça do que ficar sendo dependente do governo. Agora, ProUni eu já fico meio com dúvida, o ProUni e o SiSu, eu tenho dificuldade para diferenciar os dois (Pedro, 3ª série, 17 anos).

Eu avalio, mais ou menos, como uma válvula de escape. Tentar de todas as formas, UECE, UFC, mas, assim, mas se não der... (Carlos, 3ª série, 18 anos).

Essas bolsas aí, FIES, ProUni, de certa forma, já são para ajudar a gente a entrar [na faculdade]. Se você não conseguir uma boa nota, aí tem o FIES e o ProUni. Assim, eu penso... se não der certo, eu vou tentar, mas eu queria mesmo era entrar direto. Até para mostrar que o estudante do governo tem condição [de passar no vestibular] (Letícia, 3ª série, 20 anos).

Em relação aos programas de financiamento do ensino superior, pude observar opiniões divergentes. A curto prazo, essas políticas públicas são percebidas como oportunidades alternativas de ingresso no ensino superior. No entanto, a dívida adquirida pelo financiado no início da carreira profissional é algo temível pelos jovens.

As políticas de acesso às universidades privadas aparecem como última alternativa para os estudantes dos liceus. Os jovens querem cursar o ensino superior em universidades públicas “para mostrar que o estudante do governo tem condição” de passar no vestibular por seu esforço, sem ficar “dependente do governo”.

Há estudos que identificam profissões como médico, advogado e engenheiro como profissões imperiais, estando nas maiores posições nas relações sociais (VARGAS, 2010). Essa hierarquização cria grupos organizados e uma elitização de alguns cursos. Os estudantes das duas escolas pesquisadas, além de demonstrarem confiança no acesso ao ensino superior, revelaram que almejam os cursos de maior prestígio na hierarquia das profissões. No trabalho de campo, percebi que os profissionais das instituições realçam os resultados conquistados anteriormente no ENEM a fim de evitar que o estigma atribuído ao ensino público e aos jovens de periferia sejam incorporados.

Nas entrevistas, também percebi que os alunos se consideram capazes de passar para os cursos que almejam. A escolha da profissão, geralmente, articula o desejo de realização pessoal/profissional e o retorno financeiro, conforme veremos nos relatos a seguir:

No princípio, eu queria fazer faculdade para me especializar numa área e ganhar dinheiro fácil. Eu tinha muito essa questão de ser bem de vida. Aí eu ficava... Eu gosto muito da área de Matemática, das exatas, aí eu queria ser engenheiro, aí vinha um monte de coisas de Matemática na minha vida, mas que eu vi que, dentro de uma empresa, as pessoas que trabalham com dinheiro e número... é algo muito enfadonho. Aí eu queria juntar Matemática, porque eu gosto de ensinar, com diálogo, aí eu quero ser professor de Matemática. Eu quero cursar Matemática, esse ano eu vou tentar o ENEM e a UECE. Ano passado eu fiz o ENEM, mas foi mais por experiência, para ver como é. Realmente é um pouco puxado. Aí eu já tenho mais ou menos uma base de

como se faz, aí esse ano eu vou passar, eu pretendo ir para a UFC. Em primeiro a UFC, em segundo a UECE e em terceiro o IFCE [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará] (Pedro, 3ª série, 17 anos).

E eu pretendo fazer faculdade de enfermagem e me especializar na área de DSTs [Doenças Sexualmente Transmissíveis] e eu acho que o ensino médio não me motivou muito a fazer essa área, não, é porque eu gosto mesmo (Maria, 3ª série, 18 anos).

Eu me apaixonei, faz uns quatro anos, pela Academia. Eu gostava de Educação Física e queria seguir carreira profissional disso. Mas outra vontade minha é fazer Nutrição, foi o que me indicaram também, mas eu quero fazer nessa área (Rafael, 3ª série, 17 anos).

Eu gosto muito de Medicina Veterinária, desde de pequenininha eu sou apaixonada por Veterinária. Mas eu já pensei, assim, há muito tempo, em fazer Direito, eu também me identifico muito. Mas eu acho que eu vou seguir mesmo é Medicina Veterinária (Letícia, 3ª série, 20 anos).

Eu, como já falei, sou eletricitista de manutenção, estou feliz com isso. Na universidade, pretendo cursar Engenharia Elétrica, gosto da área, gosto do ramo, pretendo seguir nela por muito tempo (Carlos, 3ª série, 18 anos).

No último relato, do aluno Carlos, podemos observar um sentido de continuidade na sua formação, em que o curso superior iria complementar o curso técnico que o estudante estava frequentando. Na trajetória do entrevistado, percebemos a ideia de domínio do tempo presente, quando o jovem destacava que já estava concluindo seu curso de eletricitista de manutenção, que já estava trabalhando numa grande empresa da cidade e que já havia encontrado a profissão que lhe satisfazia.

Para a maioria dos entrevistados, a “vocação” é o principal critério para a definição da sua formação no ensino superior. Nas entrevistas, Felipe e Pedro afirmaram que desejam ser professores da educação básica, mesmo entendendo as dificuldades da profissão e a baixa remuneração, ambos gostariam de ministrar a disciplina de Matemática. De outro modo, a estudante Júlia, do Liceu do Conjunto Ceará, afirmou que gosta de desenhar e, a partir de sua habilidade, decidiu que queria cursar Arquitetura ou Estilismo e Moda. A jovem revelou que tinha interesse em ser professora, mas sua mãe alertou que a profissão é difícil, cansativa e mal remunerada. Ela disse que pensava tanto na realização profissional como na perspectiva salarial.

Dessa forma, entra em jogo a hierarquia das profissões, quando pude perceber que algumas ocupações recebem uma valorização positiva pela expectativa de alta remuneração, bem como pude observar casos em que a realização pessoal e a importância da função social do profissional são priorizadas, sobretudo quanto ao profissional da educação.

No questionário, perguntei em que universidade os estudantes do Liceu do Conjunto Ceará pretendiam cursar o ensino superior, 87% deles disseram que queriam estudar numa universidade pública e 13% deles disseram que queriam estudar numa universidade privada. No Liceu de Messejana, 85% dos discentes disseram que pretendem cursar o ensino superior em universidades públicas e 15% disseram que pretendem estudar em universidades privadas.

Sobre a escolha da universidade, percebemos que as públicas são as mais desejadas, sobretudo a Universidade Federal do Ceará. O trabalho pedagógico das escolas é voltado para a conquista de vagas nas universidades públicas, priorizando, sobretudo, o ENEM, como observamos nos relatos adiante:

Os professores e a escola falam que não querem ver alunos seus pagando faculdade, têm que conseguir entrar na faculdade pública mesmo, porque quem entra na universidade pública é só por mérito mesmo (João, 2ª série, 16 anos).

Eu queria fazer na UFC também, mas Medicina Veterinária só tem na UECE. Eu acho a UECE muito abandonada. É legal lá também. Quando você entra, você se sente numa universidade. Mas eu acho ela muito diferente da UFC, sei lá. Mas eu fiz o ENEM já para tentar fazer, se eu não conseguir na UECE Zootecnia. Eu queria fazer Medicina Veterinária na UFC, mas não tem (Letícia, 3ª série, 20 anos).

Para Letícia, a instituição de maior prestígio é a Universidade Federal do Ceará, lamentando o fato de aquela instituição não oferecer o curso que ela deseja. Todos os estudantes disseram que a sua prioridade era estudar na Universidade Federal do Ceará (UFC), considerando que a Universidade Estadual do Ceará (UECE) não tinha a mesma estrutura da primeira, além de sofrer com greves constantemente.

De acordo com a jovem Ana, as instituições públicas são as mais dotadas de prestígio pelos discentes do ensino médio e a UFC é a que possui mais *status*:

Eu quero mais a UFC, acho que a maioria vai querer a UFC, é por causa do *status* também de estudar na Universidade Federal [do Ceará]. Para entrar na UFC, tem todas as aulas, tem os aulões, você tem que estudar o geral, mas, no caso da UECE, como tem mais as específicas de Psicologia, eu estou procurando estudar mais as humanas, Filosofia, Sociologia... (Ana, 3ª série, 17 anos).

Por fim, Ana comenta uma das dificuldades que está sofrendo na sua preparação para os vestibulares. De acordo com a estudante, o ENEM é a prioridade da escola e, assim, os outros vestibulares não são considerados no trabalho pedagógico.

Isto posto, posso afirmar, portanto, consoante os dados da pesquisa, que os educandos das escolas pesquisadas: 1) consideram a importância do ensino superior para as outras etapas de suas vidas; 2) pretendem entrar numa universidade pública

quando concluírem o ensino médio; 3) avaliam que têm boas chances de conseguirem êxito nas seleções, inclusive para os cursos de maior prestígio.

No ano de 2013, os gestores do Liceu do Conjunto Ceará definiram como tarefa da “Gincana LCC” a frequência de 100% dos alunos das 3ª séries no ENEM. Para validar os pontos da gincana, a escola exigia os comprovantes de participação nas provas de todos os estudantes das turmas.

Na véspera do ENEM de 2014, observei, sobretudo, a escola Liceu do Conjunto Ceará. Um episódio que me chamou bastante a atenção foi o fato de os gestores reforçarem a necessidade do comparecimento na avaliação e nas aulas de revisão, além de passarem de sala em sala na semana que antecedia a prova para recolher o número das carteiras de estudante dos alunos a fim de que fossem inseridos os créditos referentes às passagens do transporte público para os dias das provas.

No entanto, alguns alunos apontaram dificuldades na preparação para os vestibulares, trata-se, especialmente, dos estudantes-trabalhadores e dos alunos do turno da noite. Sobre as diferenças entre o turno da noite e o diurno, Carlos revelou:

Como à noite o ensino é um pouco mais fraco... porque são só 4 aulas, em relação à tarde e à manhã, eu acho que fica um pouco difícil acompanhar os outros turnos e as outras escolas que se dedicam mais, mas, afora isso, eu tento estudar o máximo em casa para fazer um bom ENEM, prestar um bom vestibular, mas, caso não consiga, vou tentar particular mesmo, porque deixar de estudar eu não quero (Carlos, 3ª série, 18 anos).

O turno da noite tem uma dinâmica diferente quando se considera a quantidade de aulas e o perfil dos alunos. Vários deles trabalham, dificultando o aprendizado e demandando uma atenção maior da escola. Nas várias vezes que fui às escolas no período noturno, constatei que as salas de aula tinham poucos educandos, sobretudo na primeira aula, na qual o atraso e o número elevado de faltas pareciam fazer parte do cotidiano desse período.

Rafael discorre sobre os desafios dos estudantes-trabalhadores. Algumas desvantagens são apontadas a seguir:

Porque, basicamente, o horário que a gente tem para estudar é esse. Eu, particularmente, trabalho de segunda a domingo. Eu trabalho meio avulso e são só 4 horas... Ele pede que eu vá... aí, quando eu peço folga, aqui, acolá, no domingo ou no sábado, aí dá [para estudar]. Mas o horário que eu tenho para estudar é, basicamente, esse da noite. Tem vezes, quando eu chego mais cedo, eu estudo o que está atrasado (Rafael, 3ª série, 17 anos).

Outra dificuldade se refere à carência de professores, conforme as falas de Rafael e Letícia:

Esse ano, a gente ‘quebrou muito as nossas pernas’ por não ter professor de Física durante dois bimestres. Aí, tipo, foi aparecer agora na semana do ENEM. Aí ficou complicado, né (Rafael, 3ª série, 17 anos).

No simulado que foi passado para a gente, a gente ficou perdido. No turno da noite, a gente estuda mais o que estão te passando ali [na sala de aula], porque o pessoal trabalha, e, como ele disse, o tempo que a gente tem para estudar é mais à noite. Eu, ultimamente, estava estudando bastante porque estava com tempo. Mas, para quem trabalha, é muito pouco tempo para você se preparar. Mas vai dar certo. Aqui a gente é bem preparado. Eles trabalham com a gente da mesma forma [que os demais turnos] (Letícia, 3ª série, 20 anos).

Portanto, podemos observar que os estudantes percebem algumas dificuldades nas escolas pesquisadas. Os próprios gestores consideram o absenteísmo e a falta de compromisso de alguns profissionais como problemas a serem resolvidos.

A relação entre escola, trabalho e universidade foi analisada considerando as percepções dos jovens, com o intuito de revelar limites e possibilidades na educação básica. No que concerne ao ensino superior, constatei que os discentes atribuem valores positivos à possibilidade de acesso às universidades, revelando expectativas, estabelecendo metas e vislumbrando sucesso para as outras etapas de suas vidas. A universidade significa a possibilidade de ascensão social e melhoria da qualidade de vida no imaginário dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, busquei compreender os significados que os jovens atribuem ao ensino médio, a partir das percepções dos estudantes do Liceu de Messejana (LM) e do Liceu do Conjunto Ceará (LCC) sobre escola, trabalho e universidade. Analisei os dilemas que os alunos vivem tanto dentro como fora da escola, considerando as suas experiências escolares e as suas realidades sociais.

Recorri a diferentes técnicas de coleta de dados nesta pesquisa, a saber: observação das escolas, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com uma parcela dos estudantes. Analisei o perfil socioeconômico dos jovens, suas relações familiares e suas expectativas acerca do ensino médio.

As escolas pesquisadas foram classificadas como “escolas selecionadas” por serem instituições dotadas de grande investimento e por alcançarem bons resultados no acesso ao ensino superior, o que por si já demonstra que esta investigação não tem a pretensão de dar conta de toda a realidade do ensino público do Estado do Ceará. O impacto do *status* atribuído às escolas incide sobre as percepções dos jovens acerca do acesso à universidade bem como na escolha das instituições de ensino e dos cursos almejados.

Os jovens relataram que estavam diante de boas oportunidades escolares no sistema de ensino público. De acordo com os relatos dos entrevistados, as vagas oferecidas pelas escolas não atendem à procura por matrículas, revelando um contexto de desigualdades em relação aos estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, às chances de êxito dos estudantes.

Os discentes dos liceus, ao contrário da maioria dos jovens das camadas populares, parecem romper com a ideia de que o ensino superior está distante dos alunos de escolas públicas. As expectativas em torno da universidade são ampliadas com o fortalecimento do sentimento de que estes estudantes estão dispostos de uma formação escolar que lhes possibilita lançar novos desafios na tentativa de qualificação pessoal e profissional.

No entanto, podemos considerar que os estudantes dos liceus sofrem com algumas dificuldades comuns aos demais alunos da rede de educação pública brasileira, tais como a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, geralmente em situações de altas jornadas de trabalho e de baixas remunerações, bem como de condições precárias de vida no seio familiar.

A pesquisa revelou que a família é considerada a instituição que tem mais importância para o amadurecimento dos estudantes (58% no LCC e 60% no LM) e que mais influencia na decisão de prestar vestibular (62% no LCC e 57% no LM). Nesse sentido, um dado a ser ressaltado é que as condições materiais de existência das famílias dos alunos são escassas, considerando que a maioria dos alunos compõe o público do Programa Bolsa Família, que atende a famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza no Brasil.

Assim, a importância produtiva dos jovens para o sustento familiar tende a passar a formação escolar, considerando que, na percepção deles, a maioria dos responsáveis concebe que os alunos devem estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Sobre essa temática, é oportuno dizer que a maioria dos estudantes dos liceus estava inserida no mercado de trabalho ou tinha o desejo de conseguir um emprego mesmo que estivesse cursando o ensino médio, com o objetivo de sanar suas necessidades pessoais e familiares.

Ao contrário do estigma atribuído à juventude, acusada de ser irresponsável, pude perceber neste estudo que os jovens dos liceus assumem as necessidades familiares quando decidem ingressar nos postos de trabalho. A ideia de conciliar trabalho e escola é corrente entre os educandos bem como a opinião de que necessitam de qualificação profissional, sobretudo no ensino superior, para conseguirem melhores oportunidades de trabalho.

Nesse sentido, a maioria dos estudantes atribui significados positivos ao trabalho, sobremaneira aqueles que estão inseridos em empregos formais. De outro modo, os jovens inseridos em postos de trabalho informais revelam dificuldades que incidem sobre as experiências escolares. Esses indivíduos estão imersos em situações profissionais precárias, com baixa remuneração, altas jornadas de trabalho e em constantes mudanças de atividades laborais. Mas, apesar dos obstáculos, todos os estudantes-trabalhadores revelam uma boa relação com os profissionais das escolas, os quais geralmente entendem suas condições de vida.

A escola tem como principal função dar sentidos à vida dos estudantes. As dificuldades em contemplar o que foi definido para o ensino médio no Plano Nacional de Educação, com relação à formação para a cidadania, para o mercado de trabalho e para o acesso à universidade, deslegitimam o que está ali estabelecido na medida em que os objetivos não são alcançados. No entanto, conforme os dados da

pesquisa, o sentimento de que o investimento escolar está contribuindo para o sucesso dos alunos gera uma adesão dos beneficiários ao sistema de ensino.

Nos liceus, constatei que os jovens consideram a importância do ensino superior para as outras etapas de suas vidas, pretendem cursar o ensino superior numa universidade pública e consideram que têm boas chances de ter sucesso nesse desafio. Os profissionais das escolas reforçam que o objetivo dos estabelecimentos escolares é aprovar estudantes no ENEM, reprovando as faculdades privadas pela baixa qualidade de ensino.

Os liceus foram escolas criadas para representar um padrão educacional do sistema estadual de ensino, gerando expectativas para todos os partícipes do processo educativo. De certa forma, os resultados são alcançados e reafirmados continuamente, estabelecendo uma “relação comunitária” que constitui um sentimento de pertença a um grupo privilegiado no sistema público educacional.

Os estudantes do ensino médio estão vivendo uma fase da vida na qual precisam tomar decisões importantes para o seu futuro em relação ao trabalho e à educação. Diante disso, considero que os discentes do ensino médio vivem uma etapa decisiva de suas vidas, revelando, por isso, angústias, dúvidas e sonhos. Apesar das indecisões, pude perceber jovens otimistas, que acreditam que as suas vidas vão melhorar em breve (95% no LCC e 94% no LM), que constroem projetos para os seus futuros e que confiam nas suas capacidades para alcançar seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, número especial: Juventude e Contemporaneidade, n. 5-6, p. 25-36, maio/dez. 1997.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. (Coord.). **Estar no papel**: cartas dos jovens do ensino médio. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **O sentido do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

BARREIRA, César (Coord.). **Ligado na galera** – juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 1999.

BARREIRA, Irllys; BARREIRA, César (Org.). **A juventude e suas expressões plurais**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

BARROCAS, Fernanda. **Marcílio afirma que Messejana atende a todos os critérios de emancipação**, 2011. Disponível em: <<http://wp.cmfor.ce.gov.br/cmfor/marcilio-afirma-que-messejana-atende-a-todos-os-criterios-de-emancipacao/>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. In: _____. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 2011b.

BOURDIEU, Pierre; PATRICK, CHAMPAGNE. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica**. Brasília: 2013.

_____. Câmara dos Deputados. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica**. Brasília: 2011a.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009a.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br> >. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Ministério de Educação. **Documento Orientador do Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009b.

_____. Ministério de Educação. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília: 2008.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL n. 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011b. 106 p. (Série ação parlamentar; n. 436).

_____. Secretaria Nacional de Juventude. 1ª Conferência Nacional de Juventude. **Caderno de Resoluções**. Brasília: 2008.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9.394/96. Brasília: 1996.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens e a cidade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do sistema educacional brasileiro**: tendências e perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

_____. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). **O Brasil tem jeito?** Educação, saúde, justiça e segurança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007. 2 v.

CAVALCANTI, Silmara. **Marcílio justifica defesa da emancipação de Messejana**. Disponível em: <<http://wp.cmfor.ce.gov.br/cmfor/marcilio-justifica-defesa-da-emancipacao-de-messejana>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CORTI, Ana Paula. Texto 1 (A): Uma diversidade de sujeitos. Juventude e diversidade no ensino médio. **Revista Salto para o Futuro**, Brasília, a. 19, bol. 18, p. 12-15, nov. 2009.

COSTA, Messias. **Educação e desigualdade no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

DAYRELL, Juarez. Apresentação da Série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. **Revista Salto para o Futuro**, Brasília, a. 19, bol. 18, p. 4-11, nov. 2009a.

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

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 24, p. 40-52, 2003.

_____. Texto 1 (B): Uma diversidade de sujeitos. Juventude e diversidade no ensino médio. **Revista Salto para o Futuro**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, MEC, a. 19, bol. 18, p. 16-23, nov. 2009b.

_____. **Última década**. [online]. v. 11, n.18, p. 69-91, 2003.

DIOGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência** – Gangues, galeras e o movimento hip-hop. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Montesquieu e Rousseau**. São Paulo: Madras, 2008.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FOCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FORACCHI, Marialice. **Os estudantes e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal. **Regional V**. 2015. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais/regional-V>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal; INSTITUTO da Juventude Contemporânea. **Retratos da Fortaleza Jovem**, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. Expectativas juvenis e identidade no ensino médio: Ensino médio no Brasil – “juventudes” com futuro interditado. **Revista Salto para o Futuro**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, MEC, a. 19, bol. 18, p. 24-29, nov. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOHN, Maria da Glória. Lutas e movimentos pela educação no Brasil. **Eccos. Revista Científica**, v. 11, p. 23-38, 2009.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. **Os jovens na política**. São Paulo: Pontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **A lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/sintese_pnad2005.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

INSTITUTO PORTAL MESSEJANA. Messejana e sua história. In: **Portal Messejana**. Disponível em: <<http://www.portalmessejana.com.br/historia.php>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. Messejana – as tradições e a atualidade. In: **Portal de Messejana**. Disponível em: <http://www.portalmessejana.com.br/noticias.php?exibir=textos&id_noticia=6405>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. O nascimento de Messejana. In: **Portal de Messejana**. Disponível em: <http://www.portalmessejana.com.br/noticias.php?exibir=messhist&id_noticia=11398>. Acesso em: 15 abr. 2015.

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil Básico Municipal de Fortaleza**. 2012. Disponível em: <<http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/Perfil%20Socioeconomico%20Fortaleza%20final-email.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. **Análise da Participação das Escolas Públicas Estaduais Cearenses no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 2009-2011**. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/Ipece_Informe_54_26_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. CEDES [online]**. v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011.

LICEU DE MESSEJANA. **Projeto Político-Pedagógico**. Fortaleza, 2012.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. **Em tudo o que faço, eu procuro ser muito rock and roll: rock, estilo de vida e rebeldia**. 1. ed. Fortaleza: Editora UFC, 2013. v. 1. 366 p.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; SOUZA, Bruna Mantese de Souza. **Jovens na metrópole – Etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MIRANDA, Régis Wendel Gomes. **Juventude, participação e relações de poder: o Conselho Municipal de Juventude de Fortaleza**. 2011. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Juventude e contemporaneidade: Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 5/6, p. 134-150, 1997.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação e Sociedade [online]**. v. 28, n. 100, p. 1085-1104, 2007.

NASCIMENTO, Elimar P. **Aspectos da juventude brasileira**. Brasília: mimeo, s/d. O POVO, jul./out. 2000.

NASCIMENTO, Natália Ilka Morais. **Jovens do Ensino Médio e do Projovem Urbano: representações e significados atribuídos à escola**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Departamento de Ciências Sociais. Universidade Estadual do Ceará, 2010.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto, p. 7-24. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

_____. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

_____. Transformações da juventude. **Jornal UFC**, n. 46, p. 3, nov./dez. 2012.

PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens europeus: retrato da diversidade. **Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v. 17, n. 2, p.109-140, 2005.

POCHMANN, Márcio. **A inserção ocupacional e os empregos dos jovens**. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1998.

_____. **Regional VI**. 2015. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais/bregional-VI>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

RODRIGUES, Marcos. **Blog Conjunto Ceará**. 2011. Disponível em: <<http://conjceara.blogspot.com.br>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 5-6, 1997.

_____. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. Disponível em: <http://bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2345/1/Jovens_Brasil.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2010.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes**: poderemos viver juntos? Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1997.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, 2010.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VELHO, Gilberto; DUARTE, Luiz Fernando Dias (Org.). **Juventude contemporânea**: culturas, gosto e carreiras. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Padro. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24-36, 2005.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001a.

_____. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2001b.

_____. **Economia e sociedade**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

_____. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2001c.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES**01. Sexo:**

- Masculino
- Feminino

02. Idade:

- Até 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- Acima de 18 anos

03. Estado civil:

- Solteiro
- Casado
- Vive com companheiro(a)
- Outros: _____

04. Você tem filho(s)?

- Não
- Sim. Quantos? _____

05. Qual a sua cor ou etnia?

- Branca
- Negra
- Amarela
- Indígena
- Parda ou mulata
- Não sei
- Outra: _____

06. Com quais atividades você ocupa seu tempo livre? (Questão de múltipla escola – você pode marcar mais de uma opção)

- Tocar instrumentos ou cantar
- Jogar no computador ou usar a internet
- Praticar esportes
- Ler jornal ou revista
- Ler livro
- Estudar (fora da escola)
- Namorar
- Encontrar com amigos(as)
- Ir ao cinema ou teatro
- Assistir televisão
- Outros: _____

07. Você tem o hábito de estudar em casa?

- Sim
- Não
- Só nas vésperas de provas

08. Quanto tempo você estuda por dia? (Além das aulas)

09. Você mora com seus pais?

- Sim
- Não

10. Quantas pessoas residem na sua casa? (Incluindo você)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Mais de 5

11. Em que bairro você mora?

12. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- Sem alfabetização
- Somente alfabetizado(a)
- Ensino Fundamental I incompleto
- Ensino Fundamental I completo
- Ensino Fundamental II incompleto
- Ensino Fundamental II completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação

13. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- Sem alfabetização
- Somente alfabetizado(a)
- Ensino Fundamental I incompleto
- Ensino Fundamental I completo
- Ensino Fundamental II incompleto
- Ensino Fundamental II completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação

14. Alguém que mora com você possui ensino superior?

- Não
- Sim. Quem? _____

15. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, de quanto é aproximadamente a renda familiar em sua casa?

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00)
- Mais de 1 salário mínimo a 3 salários mínimos (mais de R\$ 678,00 a R\$ 1.356)
- Mais de 2 salários mínimos a 3 salários mínimos (mais de R\$ 1.356 a R\$ 2.034,00)
- Mais de 3 salários mínimos a 4 salários mínimos (mais de R\$ 2.034 a R\$ 2.712,00)
- Mais de 4 salários mínimos (mais de 3.390)

16. Na sua casa, quem contribui financeiramente? (Questão de múltipla escolha – pode marcar mais de uma opção)

- Pai
- Mãe
- Irmãos
- Esposo(a)
- Padrasto
- Madrasta
- Você
- Outros: _____

17. Sua família recebe algum tipo de benefício do governo?

- Sim. Qual? _____
- Não

18. Alguém da sua família se interessa pelos seus estudos?

- Não
- Sim. Quem? _____

19. Para você, trabalho é? (Questão de múltipla escolha – pode marcar mais de uma opção)

- Necessidade
- Autorrealização
- Independência
- Crescimento
- Exploração

20. Você atualmente está?

- Trabalhando
- Nunca trabalhou, nem procurou trabalho
- Nunca trabalhou, mas está procurando trabalho
- Já trabalhou e está procurando trabalho
- Já trabalhou e não está procurando trabalho

Se nunca trabalhou, pule para a questão 26.

21. Em que situação você trabalhou ou trabalha?

- No mercado formal (estágio ou emprego com carteira assinada)
- No mercado informal

22. Quantas horas por dia você trabalha ou trabalhou?

- Até 4 horas
- De 5 a 8 horas
- Acima de 8 horas

23. O que você faz ou fazia com o dinheiro que você recebe ou recebeu quando trabalhava?

- Ganha(va) só para si
- Dá(va) tudo o que ganha(va) para despesas em casa
- Dá(va) uma parte do que ganha(va) para despesas em casa

24. Quanto foi a sua renda mensal no último mês?

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00)
- Mais de 1 salário mínimo a 2 salários mínimos (mais de R\$ 1.356,00 a R\$ 2.034,00)
- Mais de 3 salários mínimos a 4 salários mínimos (mais de R\$ 2.034,00 a R\$ 2.712,00)
- Mais de 4 salários mínimos (mais de R\$ 3.390)

25. Você se sente realizado/satisfeito com seu trabalho?

- Sim
- Não

26. Onde você estudou no seu Ensino Fundamental?

- Escola pública
- Escola privada
- Em ambas

27. Em sua opinião, em que medida a escola entende os jovens?

- Muito
- Mais ou menos
- Pouco
- Nada

Por quê?

28. Em sua opinião, em que medida a escola se interessa pelos problemas dos jovens?

- Muito
- Mais ou menos
- Pouco
- Nada

Por quê?

29. Em sua opinião, em que medida a escola se interessa pelos problemas do seu bairro?

30. Em sua opinião, a escola considera a opinião dos jovens?

- Sim
 Não

Se sim, em que situações isso acontece?

31. Em sua opinião, em que medida a escola discute as questões da atualidade?

- Muito
 Mais ou menos
 Pouco
 Nada

32. Você se envolveu em alguma situação de conflito na escola neste ano?

- Sim, com diretores ou coordenadores
 Sim, com os professores
 Sim, com outros alunos
 Não

33. Se sim, em qual tipo de situação de conflito você se envolveu?

- Discussões
 Agressões físicas
 Suspensão das aulas
 Outros: _____

34. Como você avalia sua relação com os outros alunos da escola?

- Ótima
 Boa
 Regular
 Ruim
 Péssima

35. Como você avalia sua relação com seus professores da escola?

- Ótima
 Boa
 Regular
 Ruim
 Péssima

36. Como você avalia sua relação com os diretores da escola?

- Ótima
 Boa

- Regular
- Ruim
- Péssima

37. Como você avalia sua relação com os funcionários da escola?

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

38. Você já foi punido por indisciplina neste ano?

- Sim
- Não

39. Você já foi reprovado de ano alguma vez?

- Sim
- Não

40. Você já foi expulso de alguma escola?

- Sim
- Não

41. Você já desistiu ou pensou em desistir da escola?

- Sim
- Não

42. Você aprova todas as normas ou regras da escola?

- Sim
- Não

Se não, qual(is) você mudaria?

43. Qual profissão você quer ter?

44. Você considera um curso superior/uma faculdade importante para o seu futuro?

- Sim
- Não

Por quê?

45. Você pretende prestar vestibular/ENEM?

- Sim
- Não

46. Em sua opinião, quais são as suas chances de entrar numa universidade?

- Não quero entrar numa universidade
- Nenhuma
- Baixas
- Cerca de 50%
- Altas
- Muito altas

47. Em que universidade você pretende cursar o ensino superior?

- Pública
- Privada

Qual? _____

48. Qual curso você pretende cursar?

49. O que você está fazendo para tornar esse desejo possível?

50. Quem mais te influencia/influenciou na decisão de prestar vestibular?

- Influência de professor(es)
- Influência de familiar(es)
- Influência de amigo(s)
- Outros: _____

51. Em sua opinião, você considera que os seus pais preferem:

- Que você conclua o ensino médio para depois trabalhar
- Que você trabalhe e estude
- Que você só estude

52. Escolha três assuntos ou temas que você acha mais importante para serem discutidos na escola:

- Educação
- Esportes
- Drogas
- Cultura
- Futuro Profissional
- Sexualidade
- Violência
- Corpo e Saúde
- Desigualdade e Pobreza
- Política
- Religião
- Cidadania e Direitos Humanos
- Relacionamentos Amorosos
- Outros: _____

53. Em que medida os assuntos ou temas que você considera mais importantes para serem discutidos são trabalhados na escola?

- Muito
- Mais ou Menos
- Pouco
- Nada

54. Qual a contribuição da escola para a sua vida? (Marque as opções com as quais você se identifica)

- Preparação para o trabalho
- Preparação para a universidade
- Conhecer pessoas ou fazer amigos
- Passar um tempo fora de casa
- Formar para a cidadania
- Não contribui em nada

55. Você faz algum curso fora da escola?

- Não faço curso fora da escola
- Curso de Informática
- Curso de Línguas
- Curso Profissionalizante
- Curso de Artes
- Outros: _____

56. Você conhece o ProUni (Programa Universidade para Todos)?

- Sim
- Não

57. Você conhece o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)?

- Sim
- Não

58. O que você acha que tem sido mais importante para o seu amadurecimento?

- Família
- Trabalho
- Amigos
- Escola
- Igreja
- Rua
- Outros: _____

59. Quando você concluir o ensino médio, você deseja:

- Cursar o ensino superior
- Cursar um curso técnico/profissionalizante
- Trabalhar
- Estudar para concurso público
- Ainda não pensei sobre isso

Outros: _____

60. Na sua escola, há essa discussão sobre o futuro profissional?

- Sim
- Não

61. Como essa discussão é feita?

- Não há discussão na minha escola
- Palestras
- Vídeos
- Sala de aula
- Conversa com diretores e coordenadores
- Outros: _____

62. Você acha que, daqui a cinco anos, sua vida:

- Vai estar melhor
- Vai ficar como está
- Vai piorar

APÊNDICE B – PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Alunos/Categorias	Escola	Série	Turno	Idade	Reprovou ou desistiu da escola?	Alguém da sua família concluiu / cursa o Ensino Superior?	Sua família é / foi beneficiária do Programa Bolsa Família?	Trabalha / Trabalhou?	Ajuda / Ajudou nas despesas da casa?
João	Liceu de Messejana	2º	Tarde	16	Não	Não	Sim	Não	Não
Ana	Liceu de Messejana	3º	Tarde	17	Não	Sim (Pai e Mãe)	Não	Sim	Sim
Pedro	Liceu de Messejana	3º	Tarde	17	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Carlos	Liceu de Messejana	3º	Noite	18	Sim (Reprovou)	Não	Sim	Sim	Sim
Maria	Liceu de Messejana	3º	Noite	18	Não	Sim (irmãos)	Não	Sim	Sim
Luis	Liceu do Conjunto Ceará	1º	Noite	17	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Lucas	Liceu do Conjunto Ceará	1º	Noite	19	Sim (Reprovou)	Não	Sim	Sim	Sim
Felipe	Liceu do Conjunto Ceará	2º	Tarde	15	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Júlia	Liceu do Conjunto Ceará	2º	Tarde	15	Não	*Não infomou	*Não infomou	Não	Não
Leticia	Liceu do Conjunto Ceará	3º	Noite	20	Sim (Abandonou)	Não	Sim	Sim	Sim
Rafael	Liceu do Conjunto Ceará	3º	Noite	17	Não	Sim (Mãe – cursou, mas não concluiu Pedagogia)	Sim	Sim	Sim

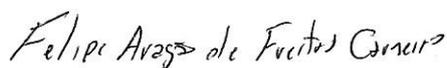
ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÕES DE CORREÇÃO DE PORTUGUÊS E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DE PORTUGUÊS

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística da dissertação intitulada **Escola, trabalho e universidade: o que pensam os estudantes de liceus de Fortaleza?**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 13 de abril de 2015.

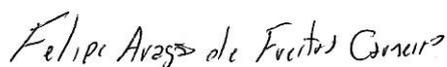


Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da dissertação intitulada **Escola, trabalho e universidade: o que pensam os estudantes de liceus de Fortaleza?**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 13 de abril de 2015.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

ANEXO B – DIPLOMA DO REVISOR

