



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

HARLON ROMARIZ RABELO SANTOS

**CONFIGURAÇÃO E MOBILIZAÇÃO FAMILIAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: entre disposições, escolhas e motivações**

FORTALEZA

2017

HARLON ROMARIZ RABELO SANTOS

**CONFIGURAÇÃO E MOBILIZAÇÃO FAMILIAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: entre disposições, escolhas e motivações**

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

Orientadora:

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

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S235c Santos, Harlon Romariz Rabelo.
Configuração e mobilização familiar nas escolas estaduais de educação profissional : entre disposições, escolhas e motivações / Harlon Romariz Rabelo Santos. – 2017.
182 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profª. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.
1. Configuração familiar na escola. 2. Estratégias de escolarização. 3. Escolha da escola. 4. Ensino Médio Integrado. 5. Escolas Estaduais de Educação Profissional. I. Título.

CDD 301

HARLON ROMARIZ RABELO SANTOS

CONFIGURAÇÃO E MOBILIZAÇÃO FAMILIAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: entre disposições, escolhas e motivações

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

Aprovada em: 14/03/2017.

BANCA EXAMINADORA


Dra. Danyelle Nilin Gonçalves

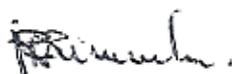
Prof.^a. Dr.^a. Danyelle Nilin Gonçalves (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)


Dr. André Haguette

Prof. Dr. André Haguette

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.^a. Dr.^a. Rosângela Duarte Pimenta

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio e motivação ao longo da trajetória estudantil.

Aos professores, em especial à minha orientadora professora Dr.^a Danyelle Nilin Gonçalves pelo apoio, orientação e por ser exemplo de profissional comprometida com a pesquisa, com a função pública e com a formação de seus alunos. Ao professor Dr. Jakson Alves de Aquino pelas orientações e informações no campo da pesquisa quantitativa. Ao professor Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho e ao professor Dr. Andre Haguette pelas preciosas orientações e sugestões na qualificação. E em nome desses professores, agradeço a todos os demais professores do Departamento de Ciências Sociais com quem tive contato pelas aulas, diálogos, e conversas amigáveis pelos apertados corredores do nosso prédio.

Aos diversos amigos da graduação, do PIBID e da minha turma de mestrado que fizeram parte das minhas vivências acadêmicas e que direta ou indiretamente contribuíram com esse texto.

À Universidade Federal do Ceará, que me acolheu institucionalmente e que me inspirou a crescer academicamente pela sua grandeza e potencial social.

À CAPES, pelo apoio financeiro por meio da bolsa de estudo.

Aos sujeitos de pesquisa envolvidos: alunos, pais de alunos, professores e gestores escolares que tornaram possível a construção dessa pesquisa por meio de suas colaborações, informações e experiências de vida a mim compartilhadas.

“Devemos considerar os fatos sociais como coisas”

Émile Durkheim

“O objeto do conhecimento (sociologia e história) é a totalidade subjetiva das significações da ação”

Max Weber

“Essas duas proposições não são contraditórias”

Berger e Luckmann

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa sobre a configuração e mobilização familiar no contexto das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará (EEEPs). Essas escolas surgem a partir de 2008 orientadas por uma política educacional de promoção do ensino médio integrado à educação profissional. Tais escolas aparecem de forma singular entre as já existentes escolas públicas estaduais por possuir seleção de discentes e docentes; currículo, estrutura física e orçamento diferenciados; turno integral; dupla certificação ao final (ensino regular e curso técnico); oferecem estágio remunerado; e, apresentam um perfil de alunado com melhores condições socioeconômicas que a média dos alunos da rede pública estadual. As EEEPs também apresentam melhores resultados nas avaliações externas e figuram positivamente no imaginário de muitos alunos e famílias cearenses que demandam por escolas que ampliem as suas chances competitivas, tanto em relação a vida profissional quanto ao acesso ao ensino superior. Por serem os fatores familiares muito impactantes na dinâmica e desempenho escolar, decidiu-se analisar o perfil sociológico das famílias dessas escolas, bem como as mobilizações parentais. A pesquisa ocorreu entre 2015 e 2016 e se iniciou com uma análise histórica, legal e contextual sobre o modelo dessas escolas; seguida por uma análise descritiva de dados educacionais gerais das escolas públicas cearenses, por meio dos microdados do Questionário Socioeconômico do ENEM; e contou com entrevistas exploratórias com coordenadores e familiares de três dessas escolas. Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo em duas EEEPs localizadas em Fortaleza. Essa pesquisa de campo se deu por meio de observações diretas, com aplicação de amplo questionário aos alunos e com entrevistas semiestruturadas à um grupo de pais/mães. A discussão situa-se teoricamente entre as perspectivas disposicionais e a teoria do ator racional, buscando integração de análise. Os dados e a perspectiva teórica adotada permitem concluir que as famílias das EEEPs apresentam um perfil sociológico diferenciado das demais famílias das escolas públicas regulares; que as escolhas, motivações, expectativas e estratégias dos alunos e de suas famílias formam um fator de impacto sobre a dinâmica e desempenho escolar das EEEPs; e que a entrada e permanência nessas escolas são marcadas por um modo específico de como pais e alunos consideram o modelo da EEEP diante do quadro geral de oferta escolar, onde os valores e motivações são descritores das estratégias de escolarização adotadas e da mobilização familiar que visa uma melhor inserção educacional e socioprofissional dos filhos a curto e longo-prazo, indicando que há uma hierarquização escolar complexa mesmo dentro de um mesma rede de ensino.

Palavras-chave: Configuração familiar da escola. Estratégias de escolarização. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This argumentative text aimed to investigate the configuration and family mobilization of the State Schools of Vocational Education (EEEPs) in Ceara, Brazil. These schools emerged starting in 2008 within an educational policy of promotion of high school integrated to vocational education. These schools appear singularly among the existing state public schools because they have a: selection of students and teachers; particular curriculum, physical structure and budget; full-time shift; dual certification (regular and technical courses); they offer paid internship. Besides present a profile of pupil with better socioeconomic conditions than the average of the students of the state public network. EEEPs also present better results in external evaluations and are positive in the imaginary of many students and families from Ceará who demand for schools that increase their competitive odds, both in relation to professional life and the access to higher education. Because of the family factors impact in the dynamics and school performance, it was decided to analyze the sociological profile of the families of these schools, as well as the parental mobilizations. The research took place between 2015 and 2016 and started with a historical, legal and contextual analysis on the model of these schools; followed by a descriptive analysis of general educational data of the public schools of Ceara, through the microdata of the Socioeconomic Questionnaire of the ENEM; and with exploratory interviews with staff schools and family members of three of these schools. Next, a field research was performed on two EEEPs located in Fortaleza. This research was done through direct observations, with a survey to the students and with semi-structured interviews with a group of parents. The discussion is situated theoretically between dispositional perspectives and rational actor theory, seeking integration of analysis. The data and the theoretical perspective adopted allow us to conclude that EEEPs families have a sociological profile different from the other families of regular public schools; That the choices, motivations, expectations and strategies of the students and their families form an impact factor on the school dynamics and performance of EEEPs; and that the entry and stay in these schools are marked by a specific way of how parents and students consider the EEEP model in the face of the general framework of school supply, where values and motivations are descriptors of the schooling strategies adopted and the family mobilization that aim a better educational and socio-professional insertion for you children in the short and long term, indicating that there is a complex school hierarchy even within the same educational network.

Keywords: Family configuration of school. Schooling strategies. Integrated High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Proporção por cor/raça, por tipo de escola no ENEM 2012	52
Gráfico 02 – Proporção por cor/raça, por tipo de escola no ENEM 2013	53
Gráfico 03 – Proporção por cor/raça, por tipo de escola no ENEM 2014	53
Gráfico 04 – Proporção do tipo de escola por faixa renda, na média dos três anos	56
Gráfico 05 – Índice (0-1) de itens/serviços domésticos a partir do ENEM 2012	57
Gráfico 06 – Índice (0-1) de itens/serviços domésticos a partir do ENEM 2013	57
Gráfico 07 – Índice (0-1) de itens/serviços domésticos a partir do ENEM 2014	58
Gráfico 08 – Índice (0-1) do motivo pela qual trabalha ou trabalhou, ENEM 2013	70
Gráfico 09 – Índice (0-1) do motivo pela qual trabalha ou trabalhou, ENEM 2014	70
Figura 01 – Distribuição de alunos da EEEP Inglês de Sousa por bairros de Fortaleza e Região Metropolitana	77
Figura 02 – Distribuição de alunos da EEEP Waldemar Henrique por bairros de Fortaleza e Região Metropolitana	78
Figura 03 – Distribuição de alunos das EEEPs estudadas por bairros de Fortaleza e Região Metropolitana	79
Gráfico 10 – Hábito de leitura para além das leituras escolares	89
Gráfico 11 – Tipo de leitura mais frequente (%)	90
Gráfico 12 – Representação gráfica da pergunta: “Seus pais/responsáveis conversam com você sobre o futuro, sobre o que quer fazer depois do ensino médio?”	112
Gráfico 13 – Frequência dos pais/responsáveis à escola	134
Gráfico 14 – Principais dificuldades/pontos negativos elencados pelos alunos	142
Figura 04 – Interação de configurações familiares e escolares no contexto de escolas diferenciadas	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Idade em anos, por tipo de escola, por ano do ENEM	51
Tabela 02 – Proporção por sexo biológico, por tipo de escola, por ano do ENEM	52
Tabela 03 – Renda familiar declarada (%) por tipo de escola, ENEM 2012	54
Tabela 04 – Renda familiar declarada (%) por tipo de escola, ENEM 2013	55
Tabela 05 – Renda familiar declarada (%) por tipo de escola, ENEM 2014	55
Tabela 06 – Cruzamento entre renda e bens/serviços domésticos, por tipo de escola, em 2012, dados percentuais por linha	59
Tabela 07 – Cruzamento entre renda e bens/serviços domésticos, por tipo de escola, em 2013, dados percentuais por linha	60
Tabela 08 – Cruzamento entre renda e bens/serviços domésticos, por tipo de escola, em 2014, dados percentuais por linha	61
Tabela 09 – Escolaridade dos pais (%), por tipo de escola, ENEM 2012	62
Tabela 10 – Escolaridade dos pais (%), por tipo de escola, ENEM 2013	62
Tabela 11 – Escolaridade dos pais (%), por tipo de escola, ENEM 2014	63
Tabela 12 – Tempo em anos de conclusão do Ensino Fundamental (%)	64
Tabela 13 – Proporção por tipo de escola no Ensino Fundamental, ENEM 2012	64
Tabela 14 – Proporção por tipo de escola no Ensino Fundamental, ENEM 2013	65
Tabela 15 – Proporção por tipo de escola no Ensino Fundamental, ENEM 2014	66
Tabela 16 – Cruzamento entre renda e tipo de escola no ensino fundamental, nos três anos, dados percentuais por linha	67
Tabela 17 – Proporção de resposta à pergunta: “Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?”	68
Tabela 18 – Proporção de respostas a pergunta: “Quantas horas semanais você trabalha ou trabalhou aproximadamente?”	69
Tabela 19 – Elementos descritivos do conjunto de idades dos alunos	72
Tabela 20 – Distribuição por sexo biológico	72
Tabela 21 – Distribuição por cor/raça autodeclarada	73
Tabela 22 – Distribuição dos alunos por estado civil declarado	73
Tabela 23 – Distribuição dos alunos por cidade de residência	74
Tabela 24 – Distribuição de frequência nos bairros, por cidade	75

Tabela 25 – Escolaridade da mãe	80
Tabela 26 – Escolaridade do pai	80
Tabela 27 – Distribuição da renda em salários mínimos	81
Tabela 28 – Distribuição da renda familiar por faixa de renda	81
Tabela 29 – Situação ocupacional da mãe	82
Tabela 30 – Situação ocupacional do pai	82
Tabela 31 – Distribuição, em classe, das profissões/ocupação principal das mães	83
Tabela 32 – Distribuição, em classe, das profissões/ocupação principal dos pais	83
Tabela 33 – Quantidades de pessoas morando na mesma residência	84
Tabela 34 – Distribuição sobre a configuração de moradia (%)	85
Tabela 35 – Distribuição por religião/posição religiosa	85
Tabela 36 – Frequência religiosa informada	86
Tabela 37 – Modalidade de escola no Ensino Fundamental	87
Tabela 38 – Hábitos de estudo atuais	89
Tabela 39 – Acesso à internet a partir dos meios/formas indicados (%)	89
Tabela 40 – Suporte de leitura (%)	89
Tabela 41 – Frequência mensal à equipamentos culturais (%)	90
Tabela 42 – Dados gerais das famílias entrevistadas	101
Tabela 43 – Composição familiar e religião	102
Tabela 44 – Motivos em graus (0-4) para entrada numa EEEP	102
Tabela 45 – Grau de Interesse (0 a 4) logo após o término do ensino médio	104
Tabela 46 – Expectativas/desejos em relação ao futuro educacional/profissional	106
Tabela 47 – Proporção de inserção do egresso das Escolas Estaduais de Educação Profissional (2011-2014)	106
Tabela 48 – Preferência dos pais/responsáveis em relação as escolhas educacionais/profissionais de seus filhos após o Ensino Médio	107
Tabela 49 – Outras possibilidades de Ensino Médio consideradas pelo aluno e seus pais/responsáveis	108
Tabela 50 – Distribuição por curso de Ensino Superior pretendido	109
Tabela 51 – Cruzamento entre o curso técnico na EEEP e o curso de ensino superior pretendido	111
Tabela 52 – Quadro geral dos projetos e profissão desejada	114

Tabela 53 – Sobre a expectativa de entrada em uma EEEP no término do Ensino Fundamental	115
Tabela 54 – Participação dos pais/responsáveis no processo de escolha da escola de Ensino Médio (EEEP)	116
Tabela 55 – Sobre como o aluno soube pela primeira vez da existência das EEEPs	116
Tabela 56 – Visão geral sobre as famílias a partir das entrevistas	135
Tabela 57 – Incentivo recebido, em graus (0 a 4), para os estudos	137
Tabela 58 – Graus de Importância (0 a 4) sobre a responsabilidade pelo sucesso escolar	138
Tabela 59 – Interação de configurações escolares e valores familiares	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Centro de Ensino Experimental
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EEEP	Escola de Estadual de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Mestrado Profissional
PIBID	Programa Brasileiro de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEDUC	Secretaria da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	CONTEXTO ESPECÍFICO DA PESQUISA	19
1.2	POSIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	23
1.3	CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	27
2	ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO-LEGAL E CARACTERÍSTICAS GERAIS	32
2.1	DEBATE HISTÓRICO E IDEOLÓGICO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	32
2.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: MOVIMENTOS RECENTES	34
2.3	ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O CASO DO CEARÁ	38
2.4	CARACTERÍSTICAS GERAIS E DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO DAS EEEPs	42
3	DISPOSIÇÕES E CONTEXTO SOCIOECONÔMICO	46
3.1	PERFIL SOCIOECONOMICO DO ALUNO DA EEEP: DADOS GERAIS E COMPARAÇÕES	49
3.1.1	Faixa etária, sexo e cor/raça	50
3.1.2	Disposições familiares	54
3.1.3	Passagem pelo ensino fundamental	63
3.1.4	Relação com o trabalho	68
3.2	PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS	71
3.2.1	Atributos individuais e dados gerais	72
3.2.2	Disposições socioeconômicas dos pais e renda familiar	79
3.2.3	Configuração familiar na moradia e religião	84
3.2.4	Passagem pelo ensino fundamental	87
3.2.5	Hábitos de estudo e hábitos culturais	87
3.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS DISPOSICIONAIS E OUTROS APORTES TEÓICOS	91
4	MOBILIZAÇÃO FAMILIAR NO CONTEXTO DE ESCOLAS DIFERENCIADAS	96

4.1	QUASE-MERCADO ESCOLAR, HIERARQUIZAÇÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ACESSO	96
4.2	O MODELO DAS EEEPs E OS PROJETOS FAMILIARES DE FUTURO	100
4.3	ESCOLHER, ENTRAR E PERMANECER	115
4.3.1	Conjunto de falas de cada família	118
4.4	DIFICULDADES E O DISCURSO DA NÃO-ADAPTAÇÃO	139
5	CONCLUSÃO	144
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES	165

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere metodológica e teoricamente dentro de uma extensa tradição sociológica sobre a educação. O objetivo aqui é entender sobre a configuração familiar presente nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Ou seja, busca-se especificamente entender e descrever o *perfil sociológico* geral dos alunos e seus pais, bem como compreender as *escolhas*, as *estratégias* e as *motivações* desses pais e alunos no contexto de interação com o modelo das EEEPs, essas que figuram como escolas diferenciadas diante a média das escolas públicas estaduais cearenses. A abordagem de análise das configurações e ações familiares situa-se academicamente dentro de uma agenda de pesquisa em sociologia da educação que reconhece os processos educacionais como processos sociais, percebendo a escola como um espaço social altamente impactado pelo grupo social que a compõem.

Justamente por ser um singular espaço social é que a escola e a educação como objeto sociológico estão há muito tempo e de muitas formas presentes na produção sociológica em geral, desde os clássicos. Émile Durkheim (2009), por exemplo, legou-nos a compreensão de que a educação é um fenômeno edificado por demandas de grupos, uma instituição social construída ao longo do tempo e espaço social. Além disso, as reflexões sobre a escola estão bastante imbricadas com outras áreas de estudo sociológico, como as reflexões sobre o trabalho, estratificação social, mobilidade social, justiça social, entre outros. Um momento marcante da sociologia da educação se fez em meados do Século XX, quando surge, sobretudo na Europa e nos EUA, uma forte discussão sobre a capacidade da escola de promover mobilidade entre as classes e, por conseguinte, mais igualdade social (MASSON, 2016; HAECHELT, 2008). Imersos nesse debate é que surgem os olhares sociológicos de Pierre Bourdieu, Raymond Boudon e James Coleman, todos colocando a escola e o sistema educacional à prova, demonstrando que ela não seria tão capaz de promover igualdade social como se propunha. Bourdieu por meio de suas pesquisas referências sistematizadas em *Os Herdeiros* (BOURDIEU, 2013) e em *A Reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 2012), demonstrou como a escola e o sistema educacional acabam por promover a legitimação das diferenças sociais presentes na sociedade de classes, entre outras distinções, processo educacional esse que acabava por legitimar e acirrar as diferenças sociais dos alunos e alunas que a ele adentram, acirrando os diferentes e desiguais capitais sociais e culturais¹. Boudon (1981), por sua vez, ao partir de um extenso levantamento

¹ BARRETO (2014, p. 196) lembra que Bourdieu e Passeron questionaram “[...] valores caros ao sistema escolar francês, tais como os de liberdade, igualdade e fraternidade, herança de seu protagonismo na fundação da 3ª República. Bourdieu e Passeron reclamaram o estudo da escola para além de suas representações espontâneas e

estatístico, demonstra que apesar de melhores condições sociais estarem relacionadas à escolarização, a escolarização tem menor impacto sobre a mobilidade social que a própria origem social do aluno, e que as desigualdades de oportunidades podem ser percebidas como efeito perverso ou resultado não-premeditado da busca individual por melhores condições, pela relação custo-risco-benefício de cada indivíduo ou família. No EUA, a partir do Relatório Coleman (COLEMAN, 1966)² se estabeleceu uma consistente agenda de pesquisa que conseguiu demonstrar a importância dos fatores familiares no desempenho escolar. A partir de dados de mais de 600.000 estudantes e professores ao redor dos estados unidos, James Coleman indicou fortemente que o desempenho escolar estava menos relacionado ao poder de interferência da escola e mais relacionado à composição social da escola, às características individuais dos alunos e ao background familiar³. A partir desses três autores, cada um ao seu modo, o campo da sociologia da educação ficou fortemente marcado pela noção de que as heranças e configurações familiares explicavam em muito a trajetória educacional dos alunos e alunas, bem como a futura inserção social-profissional dessas crianças e jovens, no caso das sociedades modernas.

No entanto, houve inúmeros outros estudos que buscavam verificar a capacidade da escola de influenciar o desempenho escolar, a despeito das assentadas conclusões sobre o impacto das origens familiares. Buchmann e Hannum (2001) fazem, por exemplo, uma extensa revisão de literaturas e pesquisas que demonstram que as configurações escolares também impactam sobre a trajetória escolar dos indivíduos, sobretudo nos países em desenvolvimento. Nesse segundo momento surge uma gama de estudos voltados para o que ficou conhecido como *school effectiveness* ou efeito escola. No entanto, as próprias autoras (BUCHMANN; HANNUM, 2001) apontam também para uma necessidade de análise integrada desses fatores de desempenho escolar ou sucesso escolar, considerando tanto o background familiar, quanto as configurações escolares. Ou seja, uma análise integrada entre os fatores familiares, atributos individuais e o efeito escola. Em outras palavras, entre as configurações de origens/familiares e as configurações escolares, ou ainda, entre demanda familiar e oferta escolar. É perceptível o reconhecimento desses dois grupos de fatores no campo da sociologia da educação (LUZ, 2006), sobretudo por uma análise integrada.

ideológicas”. E que “[...] Desigualdades escolares, então, remetiam diretamente às desigualdades culturais e sociais”.

² Para mais informações sobre o relatório recomenda-se a seguinte leitura de KIVIAT (2000).

³ Outros relatórios como o Relatório Plowden (1967) e o Relatório Base da Conferência de Paris (1970) também apresentam conclusões semelhante. HAECHELT (2008), no capítulo três apresenta um panorama geral das pesquisas em sociologia da educação na época que buscavam interpretar o desempenho escolar a partir da disparidade entre grupos sociais.

A partir de então, o debate em sociologia da educação avança, ao mesmo tempo em que surge um novo quadro epistemológico na sociologia. Os estudos em sociologia da educação começam a mudar de foco e a ampliar os seus sujeitos e objetos de estudos. A sociologia da educação passa a buscar uma análise integrada, assim como na sociologia em geral, enfrentando as dualidades clássicas entre agente e estrutura, entre subjetividade e exterioridade, entre outras oposições. A escola, principal lugar da prática educacional nas sociedades modernas, passa a ser vista para além do conceito de instituição, adquirindo status de microcosmo social. Essa reconfiguração teórico-metodológica passa a exigir uma análise, em termos de sociologia da educação, que ultrapasse os muros da escola e que reconheça uma gama de atores educacionais, tais como professores, gestores, colaboradores, pais, alunos e comunidade em constantes relações, conflitos, no exercício de regras e coesões. Hoje os pesquisadores em sociologia da educação incorporaram tais demandas com criatividade e conseguem oferecer uma análise do fenômeno educacional que vai das práticas de cuidados pueris dentro da família ao sistema educacional global, por exemplo, buscando focar em dinâmicas e relações.

Em um campo específico da sociologia da educação surge um intenso debate sobre a relação família-escola, sobre processos de interação, entrelaçamentos e interferências. Questões sobre como a família é vista pela escola e vice-versa, sobre o pertencimento social, ambiente escolar, interações e finalmente sobre estratégias de escolarização, presentes em todas classes e posições sociais. É nesse contexto que surgem categorias como mobilização parental, mobilização familiar, mercado escolar, quase-mercado escolar, cultivo orquestrado, estratégias de escolarização, entre muitas outras⁴ que aparecerão neste trabalho de pesquisa aqui introduzido.

Imerso nesse processo, surge uma série de estudos em sociologia da educação que tentam analisar as relações de causa para o *desempenho escolar* e/ou *sucesso escolar* a partir da análise integrada ou relacional entre background familiar e efeito escola. Dentre o extensivo espectro de causas, surgem aquelas análises que demonstram a relação entre *desempenho escolar* e *mobilização parental*. Tais análises buscam entender até que ponto a *agência* (mobilização parental) das famílias sobre o processo educacional de seus filhos tem interferência sobre o desempenho escolar desses meninos e meninas, ou seja, aprofundar os mecanismos de construção das trajetórias educacionais que agregue tanto uma *perspectiva disposicional* como *racional e subjetiva*. Tais estudos mostram eficientemente que há relação

⁴ NOGUEIRA (2005, 2013) chama a atenção para o fato de que há hoje muito interesse na academia para estudar a relação família-escola, apesar de não haver no Brasil uma tradição tão extensa sobre essa temática como em outros países.

entre mobilização parental e desempenho escolar, mesmo que seja apenas a escolha escolar, adicionando mais uma variável ao conjunto de variáveis explicativas do desempenho escolar, a saber, – entre as principais – as condições socioeconômicas e culturais, a infraestrutura escolar, a organização escolar, a eficiência da prática pedagógica, os hábitos de estudos, entre outras. Em sequência, têm-se os estudos que tentam analisar, sociologicamente, as mobilizações parentais; que buscam entender como se dão as escolhas e estratégias dos pais sobre o processo educacional de seus filhos, e quais as motivações aí envolvidas, bem como as motivações e estratégias desses filhos e filhas; tudo num contexto de interação com as configurações educacionais e com o quadro de oportunidades escolares. É nesta tentativa que a presente pesquisa está inserida em termos de objeto empírico e de caminhos teóricos e metodológicos.

São aqui operadas duas perspectivas teóricas que se mostram mais produtivas no entender dessas *escolhas, estratégias e motivações*, – a saber – a tradição bourdieusiana dos *capitais* e do *habitus*, mas sob a crítica fecunda de Bernard Lahire e François Dubet com os conceitos de *disposições* e *experiência social* respectivamente; e também a teoria do ator racional de Raymond Boudon, um dos principais nomes entre as Teorias da Escolha Racional⁵. Ao mesmo tempo, tenta-se integrar tal análise também ao quadro de pesquisas empíricas que focam na interação entre configuração escolar e familiar. Assim, fica a tentativa dessa pesquisa de contribuir com este específico debate em sociologia da educação. Fica o desafio aqui proposto sobre como podemos analisar as *escolhas, estratégias e motivações* dos pais e de seus filhos a partir das *disposições* econômicas, sociais e culturais, ou seja, a partir do contexto e origem, e, ao mesmo tempo, a partir da noção de *projeto* e *ação racional* em busca de fins ou baseados em valores. Assim, busca-se enfrentar a tensão entre determinismo e liberdade, presente na sociologia como um todo. Anne Haecht ao comentar sobre as tensões teóricas na sociologia da educação e na própria sociologia, diz:

1. Ou bem o ator se reduz a uma pura subjetividade – o social é interioridade –, ou bem o homem se apresenta como o brinquedo de uma estrutura, de uma ordem ou de leis que lhe escapam – o social é exterioridade. É o dualismo sujeito-objeto. 2. Ou bem a realidade social é formada somente por indivíduos atomizados, ou bem esses indivíduos integram uma totalidade orgânica que os transcende, em um sistema. É o dualismo individualismo-holismo. 3. Ou bem se apaga a intencionalidade das ações humanas para só reter as invariantes (*necessidades, habitus, valores e normas*), ou bem só se retém a racionalidade das ações humanas (*via estratégias ad hoc, consequências intencionadas, por exemplo*). Ou o social é limite e reprodução; ou o social é estratégia e produção. É o dualismo determinismo-liberdade. 4. Ou bem se

⁵ Jakson Aquino (2000) argumenta que tanto a perspectiva do *habitus/histórica incorporada* quanto a perspectiva da *racional action theory* são importantes, válidas e ajudam no conhecimento dos fenômenos sociais. E que “cada uma delas, e cada uma de várias outras teorias existentes, ajudam a melhor compreender diferentes momentos da infinitamente complexa interação humana” (AQUINO, 2000, p. 29).

privilegia a estabilidade, o estático dos sistemas sociais, ou bem se privilegiam as transformações que os afetam e afetam sua dinâmica. É o dualismo sincrônico-anacrônico (HAECHT, 2008, p. 114, grifo nosso).

Apesar de desafiador, essa busca por uma análise integrada, ou por uma análise mais sintetizadora, se faz diante de outro imenso desafio que é estudar as relações sociais. Desafio último este que se manifesta quando se tem em conta a complexidade e o grau de entropia presente no mundo social. Essa complexidade também se faz presente no foco de estudo em que se pretende esta pesquisa: a interação entre dois universos sociais, – a saber – a família e a escola.

Além disso, a pesquisa acaba por explorar um novo *corpus* empírico ao pesquisar tais relações no Ceará, Nordeste brasileiro e no contexto das recentes Escolas Estaduais de Educação Profissional, que figuram, no cenário das escolas públicas cearenses, como escolas diferenciadas.

1.1 CONTEXTO ESPECÍFICO DA PESQUISA

A partir de 2004 surge em nível nacional uma ampla discussão em torno do fortalecimento do ensino profissional e tecnológico. Dentre as diversas modalidades encaminhadas, encontrava-se a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) que possibilita uma dupla certificação ao final da escolarização média, como já fazem os atuais Institutos Federais. Por meio de uma série de medidas legais e orçamentárias, União e Estados se empenharam na ampliação desse modelo integrado de ensino médio. No Ceará, tem-se a partir de 2008, o *Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará* (CEARÁ, 2008) e a implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) que integra o currículo regular do ensino médio à uma formação técnica específica, dentre várias disponíveis. Essas escolas agregam orçamento diferenciado, seleção própria de gestores e professores, infraestrutura mais elaborada, currículo e tecnologia de gestão diferenciada das demais escolas públicas estaduais. Funcionam em regime de tempo integral, garantem estágio remunerado no terceiro ano e possuem seleção formal para ingressantes. Tais escolas, desde o início, vêm apresentando melhores resultados nas avaliações educacionais que as demais escolas estaduais e também figuram positivamente entre grande parte de pais e alunos do ensino fundamental, que planejam por boas oportunidades educacionais para a formação escolar de

nível médio. Além disso, elas vêm demonstrando uma maior capacidade de inserção dos alunos no ensino superior.

Essas escolas de ensino integral-profissionalizante figuram com uma significação positiva diante dos pais e alunos em geral. A partir de observações de dentro do universo escolar cearense, em conversas informais com professores da rede pública estadual e também com alunos, foi possível perceber que tais escolas ganharam um certo status e uma primazia dentro da política educacional estadual e boa reputação entre pais e alunos. Outro fato que corrobora essa ideia está em um episódio ocorrido em 2009, quando pais de alunos de escolas particulares se mobilizaram e ingressaram na justiça pelo direito de que seus filhos, oriundo das escolas particulares, também pudessem entrar no ensino profissionalizante estadual. O juiz foi favorável ao grupo e desde então a SEDUC tem garantido até 20% das vagas para alunos oriundos da rede particular (CASTRO, 2013)⁶. A mobilização desses pais em nível judicial pode mostrar o favoritismo e a importância que essas escolas possuem dentro da sociedade, mais especificamente dentro da rede pública, principalmente quando em comparação com a maioria das escolas públicas regulares, o que também é confirmada pela existência de um processo de seleção para nelas adentrar e pela existência de uma grande lista de espera, em alguns casos específicos (CASTRO, 2013). Toda essa proeminência das escolas profissionalizantes em relação às escolas regulares também se mostrou de forma muito objetiva em termos de resultados em provas de desempenho. Segundo relatório do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), das dez melhores escolas públicas cearenses, conforme a nota do ENEM 2011, seis são escolas profissionalizantes. As EEEPs ocuparam da 4^a a 10^a colocação na classificação (INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ, 2013).

As EEEPs também demonstraram melhor desempenho no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). De 2009 a 2013, conforme dados da Secretaria da Educação (CEARÁ, 2014, p. 168 e 169), os alunos das EEEPs tiveram melhores notas que os alunos das escolas regulares, nos cinco anos avaliados, em todas as três séries, tanto nas provas de português quanto de matemática. Os dados apresentam uma melhora nas notas dos alunos das regulares neste intervalo, mas em uma proporção menor do que a evolução de notas dos alunos das EEEPs. Nas edições 2013 e 2014 do ENEM, conforme relatório *ENEM*

⁶ A Portaria GAB/SEDUC-CE nº105/2009 (27/02/2009) regulamentou essa decisão, organizando a matrícula de alunos provenientes do ensino fundamental de rede privada de ensino.

por Escola⁷, as EEEPs ocuparam 8 das 10 primeiras posições entre as escolas estaduais. Os alunos das EEEPs obtiveram no ENEM 2014 uma nota em média 19,18% superior à dos seus pares das escolas regulares. Em relação à prova de redação em específico, a média de nota é de 71,14% superior⁸. Tal diferença de nota no ENEM é determinante na pontuação e na concorrência pelos melhores cursos universitários.

Informações fornecidas pelos Microdados dos Questionários Socioeconômicos do ENEM 2012, 2013 e 2014⁹ mostram um perfil socioeconômico diferenciado do grupo de alunos das EEEPs, principalmente quando comparados ao grupo de alunos das demais escolas públicas estaduais regulares. Nível socioeconômico, escolaridade dos pais, trajetória no ensino fundamental, regularidade nos estudos, e a relação idade-série se mostram mais positivas entre o grupo de alunos das EEEPs.

Outro importante diferencial nessas escolas são as oportunidades de estágios, que se dão obrigatoriamente no terceiro e último ano, mais especificamente no segundo semestre. As escolas possuem coordenadores de curso e coordenadores de estágio.

Tal conjunto de informações já indica que as EEEPs cearenses são de alguma forma ‘especiais’ em relação ao sistema educacional cearense, e, portanto, passam a ser alvo das estratégias educacionais dos pais e responsáveis, bem como dos alunos, de forma diferenciada. As diversas observações realizadas, as conversas com professores e coordenadores de três dessas escolas em Fortaleza revelam como é diferente a dinâmica de aulas e avaliações em relação às escolas de ensino médio público regular. O fato de o turno ser integral, haver seleção e concorrência para entrar na escola, os investimentos diferenciais que essas instituições recebem, a significação positiva do governo, o estágio e a esperança do primeiro emprego parecem afetar de forma muito peculiar a dinâmica das famílias que tem seus filhos nesse modelo ou que a ele querem adentrar. Essa percepção se filia a uma compreensão de que não podemos entender uma sociologia da escola ou mesmo uma sociologia da educação, sobretudo na contemporaneidade, sem levar em consideração a família como categoria especial de análise (NOGUEIRA, 1998, 2005; ALMEIDA, 2005). A família e os alunos são geradores de expectativas, construtores de estratégias. Constituem-se e agem no contexto escolar como uma configuração social importante, repleta de disposições que se mostram relevantes para entender

⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2014, 2015a).

⁸ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013, 2015b, 2015c).

⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2013, 2015b, 2015c).

a escola e a educação para além das proposituras e regulamentações formais. Assim, compreender a educação e no caso específico, a escola de ensino integral-profissionalizante cearense é também compreender as expectativas, estratégias, configurações e disposições dos alunos e suas famílias que se inserem ou são localizados nesse contexto escolar. Ou seja, percebe-se como um necessário investimento de pesquisa a busca por entender como essa determinada configuração escolar interage e se entrelaça com as intenções e valores desses sujeitos.

Como foi dito, essas escolas apresentam um desempenho diferenciado em relação às demais escolas estaduais e um primeiro questionamento seria: como entender esse desempenho para além das variáveis explicativas já dominadas pelo campo da sociologia da educação? Que novos olhares teóricos podem ser movimentados para avançarmos no entendimento desse desempenho? A proposta dessa pesquisa é lançar um olhar sobre a relação família-escola, mais especificamente sobre como as características e configurações desse tipo de escola são recebidas e respondidas pelas famílias. Quais as mobilizações e estratégias que surgem nesse contexto?

Outro ponto de questionamento se faz em torno da boa reputação que essas escolas têm em meio aos pais e alunos cearenses, em geral. Uma resposta apressada poderia afirmar que tal reputação se daria pelo fato de tais escolas apresentarem melhor desempenho ou por oportunizarem um emprego. No entanto, pode-se perguntar: que outros valores e características essas escolas possuem e que são bem vistas pelos pais e alunos? Como entender essa *boa reputação* para além do desempenho das notas? Que perspectivas são geradas numa escola de tempo integral, que oferece curso profissionalizante, com processo seletivo e que apresenta maior capacidade de inserção educacional-profissional dos seus alunos, entre outras características?

Aqui se propõe um olhar sobre os processos mais complexos de hierarquização escolar. Como bem apresenta Costa e Koslinski (2011), é possível reconhecer um *quase-mercado* na rede pública, onde pais se utilizam de diversas estratégias de acesso e permanência de seus filhos em escolas públicas de ‘boa reputação’, em ‘escolas diferenciadas’. A existência desse quase-mercado escolar reflete tanto as iniciativas de pais e alunos por ‘boas’ escolas, como a de escolas por ‘bons’ alunos. Esses encontros de interesses, maior harmonia de intenções e valores criam um ambiente e ciclo educacional virtuoso, além é claro, de selecionar um alunado com disposições acadêmicas melhores e com capitais sociais mais favoráveis em relação à média geral dos alunos do sistema.

Essa pesquisa caminha no sentido de contribuir com uma agenda de pesquisa que busca asseverar que: (I) escolas como as EEEPs, tanto pela sua configuração quanto pelos seus resultados, podem ser caracterizadas como *escolas diferenciadas*, e que é assim que se (II) posicionam dentro de um contexto de *hierarquização escolar pública*, onde figuram positivamente e são alvo dos interesses e mobilizações de alunos e famílias interessadas em aumentar sua capacidade competitiva, além do fato de que sua específica configuração encontra abrigo no conjunto de valores dessas famílias. (III) Em contrapartida, elas surgem como mais um nível de estratificação escolar na rede pública, tencionando os ideais pela igualdade de oportunidades escolares. E que (IV) a configuração e mobilização familiar é uma chave de interpretação sociológica importante para uma melhor compreensão do ambiente escolar e do desempenho dessas escolas.

1.2 POSIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Como bem lembra Bourdieu (2007), a pesquisa é um ofício, um trabalho contínuo de idas e vindas, de algumas certezas e muitas dúvidas. Mills (2009) assevera essa ideia ao dizer que a ciência social é a prática de um trabalho. Essa percepção de que a pesquisa não é algo dado aos gênios, ou de que a sociologia não é algo abstrato, é a primeira posição metodológica que eu assumo para esta pesquisa. Uma segunda posição que declaro é a de que a pesquisa precisa ser construída conforme as demandas impostas pela realidade, e, ao mesmo tempo, no reconhecimento de que tal encontro com essa realidade é moldado pelas nossas trajetórias e concepções. Como bem lembra Miriam Cardoso (1971, p. 15):

O conhecimento nunca parte do vazio, do total desconhecimento. Toda investigação supõe um projeto, um corpo teórico que lhe dá forma, orientação e significado, e que é muito mais do que meramente um 'quadro de referência teórico' [...] Qualquer que seja o conhecimento ele é sempre parcial e, assim de maneira ampla, seletiva.

Essa percepção de impossibilidade da neutralidade força o pesquisador para um autoconhecimento de suas percepções sobre teoria e metodologia da pesquisa. É nesse ensejo que se coloca aqui uma terceira posição: a de que é preciso enfrentar o desafio de se aproximar das diversas perspectivas teóricas e metodológicas, se despindo de preconceitos e reconhecendo as fraquezas e potencialidades de cada paradigma ou perspectiva sociológica. Ou seja, é preciso que o pesquisador se esforce ao máximo para saber moldar suas estratégias de pesquisa conforme as demandas do campo e se manter aberto às diversas possibilidades e abordagens

sociológicas. Assim, é preciso reconhecer e aceitar percorrer, se necessário, sobre um certo dissenso epistemológico, uma situação complexa e desafiadora para os pesquisadores da realidade social, mas que se mostra ser o caminho mais potente em termos analíticos.

Jeffrey Alexander (1987) aponta que a sociologia no final do século XX vivenciou um novo movimento teórico, marcado por uma postura pós-funcionalista e ainda mais recentemente por uma espécie de crise teórica-metodológica:

A teoria sociológica vive um momento crucial. Os outrora jovens opositores da teoria funcionalista chegam à meia idade. Suas lições polêmicas foram apreendidas; como tradições consagradas, porém, suas limitações teóricas tornaram-se cada vez mais visíveis. A desesperança em face da crise da sociologia marcou o nascimento da era pós-funcionalista. Agora, quando a própria fase pós-funcionalista está chegando ao fim, percebe-se não uma crise, mas uma encruzilhada, um momento decisivo ansiosamente esperado (ALEXANDER, 1987, p.1).

Neste texto referencial, Alexander (1987) vai demonstrar que houve inúmeros desdobramentos teóricos desde o auge produtivo dos três clássicos e que a teoria social passou por novas ênfases teóricas e metodológicas importantes. O movimento pós-funcionalista e uma possível busca de síntese teórica levou autores como Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Anthony Giddens, Erving Goffman e outros à uma tentativa de conciliar temas como indivíduo e sociedade, objetividade e subjetividade, poder e padrão, agência e estrutura, entre outros. Diante dessa tentativa de síntese, surgem novas apropriações e construções teóricas das mais diversas. Octavio Ianni (1991) faz um balanço do que seria essa seara de multiplicidade e diversidade teórico-metodológica dentro das ciências sociais:

Uma relação das teorias sociológicas, passadas e presentes, naturalmente incluiria evolucionismo, positivismo, funcionalismo, marxismo, compreensivo ou típico ideal, hiper-empirismo dialético, neo-funcionalismo, estruturalismo, estrutural-funcionalismo, teoria da troca, teoria do conflito, interacionismo simbólico, fenomenologia, etnometodologia, hermenêutica, sociologia da ação social ou acionalista, teoria do campo sociológico, teoria da estruturação, sociologia sistêmica, individualismo metodológico, teoria crítica da sociedade e outras (IANNI, 1991, p. 208).

Pode-se acrescentar à essa lista o perspectivismo, a antropologia simétrica e o marxismo pós-moderno, entre outros mais aqui não listados. Ianni continua e analisa:

São teorias distintas ou aparentadas. Dialogam entre si, mas também se opõem e contrapõem. Implicam em diferentes noções do objeto, apesar do acordo mais ou menos geral sobre o que é o social. Baseiam-se em diferentes métodos de interpretação, envolvendo a explicação, a compreensão e a explicação compreensiva. Lidam com os momentos lógicos da reflexão de forma peculiar, priorizando uns em lugar de outros. Certas teorias possuem cunho histórico, ao passo que outras focalizam

a realidade em termos supra históricos. E há as que se mostram simplesmente ahistóricas. Também a relação sujeito-objeto é diferenciada, polarizando-se em três modalidades principais: exterioridade, cumplicidade e reciprocidade (IANNI, 1991, p. 208).

Essa multiplicidade e variabilidade que são desdobramentos das teorias clássicas pode aparentemente representar uma crise ou transparecer uma falta de cientificidade ou razoabilidade. É preciso entender, no entanto, que a lógica das ciências sociais é *situacional*, como defende Popper (1978). Os cientistas sociais trabalham com um objeto complexo, instável e variável ao tempo e espaço, entre outras inúmeras e incontáveis variáveis. Ianni também pondera e alerta que:

Se é verdade que há impasses reais no presente, é verdade que as controvérsias sobre o seu objeto são mais ou menos permanentes. Dizem respeito às exigências da produção intelectual. Com a singularidade de que a sociologia é uma ciência que sempre se pensa, ao mesmo tempo que se realiza, desenvolve, enfrenta impasses, reorienta. Talvez mais do que outras ciências sociais [humanas], ela pense de modo contínuo, criticamente. Há uma espécie de sociologia da sociologia em toda a produção sociológica de maior envergadura (IANNI, 1991, p. 199).

O que se percebe, é que, dada a natureza do nosso objeto, não há como um cientista social deixar de lado ou desconsiderar continuamente questões epistemológicas e metodológicas. É preciso perceber a metodologia e a pesquisa como ofícios criativos, que se adaptam e respeitam a realidade social daquilo que pretende ser estudado (BOURDIEU, 2007). Além disso, as ciências sociais se constituem como uma área de estudo singular também por haver uma significativa relação entre o pesquisador e os atores sociais da pesquisa (RANCI, 2005), relação essa que pouco se observa em outras ciências.

Esse debate plural das ciências sociais ou mais especificamente na sociologia não é algo isolado, ou mesmo original. Debates e dissensos epistemológicos remontam e muito no pensamento filosófico. Mais especificamente no âmbito da epistemologia das ciências, há aqueles que defendem a possibilidade de aproximação infinita da realidade/verdade, como Popper (1974, 1978), dentro de uma perspectiva racionalista crítica; outros, de que seria possível apreender apenas partes da realidade. No entanto, em contraposição, há aqueles que se sustentam no ainda aberto *problema da indução* provocado por David Hume, que aponta para as inúmeras limitações do pensamento indutivo em não conseguir produzir proposições universais e necessárias do ponto de vista racional. Nas ciências sociais esse debate da insuficiência científica de apreensão da realidade é ainda uma questão mais instigante, pois além de ter que lidar com os limites inerentes ao próprio conhecimento científico, ainda estaria

lidando com um fenômeno da realidade que é totalmente histórico e contextual, que são os fenômenos sociais. Para uns, o que as ciências sociais produzem, portanto, seria apenas uma versão ou tradução da realidade¹⁰:

Dessas premissas, chega-se às redefinições fundamentais da pesquisa social. O objetivo da pesquisa social não tem mais a pretensão de explicar uma realidade em si, independentemente do observador, mas se transforma em uma forma de *tradução do sentido produzido* pelo interior de um certo sistema de relações sobre um outro sistema de relações que é aquele da comunidade científica ou do público. *O pesquisador é alguém que traduz de uma linguagem para outra* (MELUCCI, 2005, p. 34, grifo nosso).

Para uma outra tradição sociológica, haveria a necessidade de tratar os fenômenos sociais objetivamente, buscando causalidades, explicações exaustivas e inferências científicas. Segundo Stinchcombe (1968), aquilo que deveria caracterizar a teoria nas ciências sociais é a busca por relações causais e correlacionais, oriundas de um processo de inferência científica, calcados em procedimentos lógicos, também presentes em outras ciências.

Haecht (2008) aponta para essa tensão básica na sociologia, e, por conseguinte na sociologia da educação. Para uns, na carreira durkheimiana, haveria a necessidade de se *considerar os fenômenos sociais como coisas*, e como coisas em relação mútua de causalidade. Para outros, na esteira weberiana, *o objeto do conhecimento (sociologia e história) seria a totalidade subjetiva das significações da ação*. Diante dessa tensão, a autora recorre a Berger e Luckmann, que dizem:

Essas duas proposições não são contraditórias. A sociedade, com efeito, possui uma dimensão artificial objetiva. E é construída graças a uma atividade que expressa um sentido objetivo. Ou seja, para resumir, Durkheim conhecia essa última afirmação, assim como Weber conhecia a primeira. É precisamente o caráter dual da sociedade em termos de artificialidade objetiva e de significação subjetiva que determina sua *'realidade sui generis'*, para usar uma outra palavra-chave de Durkheim. O problema central da teoria sociológicas pode ser assim posto da seguinte forma: Como ocorre que as significações subjetivas se tornem artifícios objetivos? Ou [...] como ocorre que a atividade humana produza um mundo de coisas? (BERGER, LUCKMANN apud HAECHT, 2008, p. 99, grifo do autor).

Esse olhar voltado a conciliar possíveis contradições e dualidades também é compartilhado por outros autores. Haguette (2013), por exemplo, em uma reflexão filosófica-sociológica sobre o racionalismo e empirismo na sociologia, afirma que tais não são posições insuperáveis e que seria limitador se obrigar a escolher um ou outro, tal obrigação tornaria

¹⁰ Geertz (2008) talvez figure como a leitura mais representativas dessa percepção sobre a realidade social e produção nas ciências sociais.

insolúvel a dualidade entre razão e sentidos. Outro autor, que também propõem resoluções de dualidades, já no campo da teoria sociológica, é François Dubet (1996), que indica uma perspectiva teórica que inclua, num mesmo fôlego de análise, a lógica da coesão social (exterioridade, cultura, etc.); a lógica da estratégia (projetos, jogo, ator racional) e a lógica da subjetividade (individualidades).

Essas breves considerações epistemológicas servem como gancho para alertar ao leitor que a presente pesquisa se utiliza de várias técnicas de investigação social, de natureza quantitativa e qualitativa. Como será melhor explicado, aqui se faz uso de técnicas de coleta e análise calcadas numa perspectiva lógica de causalidade e ao mesmo tempo de técnicas que valorizam compreensão subjetiva e os sentidos expressos pelos atores da pesquisa. Apesar de desafiador, essa tentativa de entrelaçamento de técnicas ou de combinação de técnicas e de teorias parece ser o caminho mais confiável para uma aproximação deveras assertiva da realidade social, em reconhecimento de sua complexidade e diversidade. Minayo e Sanches (1993) lembram que apesar das pesquisas quantitativas e qualitativas possuírem natureza epistemológica diferentes, elas não são necessariamente contraditórias, e que ambas, cada um ao seu modo, podem contribuir para melhor compreensão e/ou explicação da realidade.

É importante lembrar que por limitações financeiras e temporais, tal pesquisa, de nível de mestrado, não pretende defender, de forma mais consubstanciada, uma tese específica, nem fazer afirmações paramentais ou de caráter inferencial. As conclusões e considerações finais que aqui alcançadas vão mais no sentido de hipóteses. Tal pesquisa como um todo acaba, figurando para mim, como um singular exercício de formação acadêmica em pesquisa sociológica, com um início mais organizado de uma trajetória acadêmica a se desenrolar, sobretudo na área da sociologia da educação.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

O sociólogo americano Wright Mills (2009) lembra de forma muito pontual que a pesquisa sociológica está totalmente entremeada com a vida pessoal do pesquisador. O reconhecimento dessa relação me fez questionar pessoalmente pelo interesse à temática da escola e educação. Após alguns pensamentos e muitas memórias concluo que a escola sempre foi, para mim, um ambiente agradável, de muitas amizades que até hoje permanecem. Foi um lugar impactante, de descobertas, sobretudo o ensino fundamental. Minha relação com a escola

nunca foi conflitante, apesar de saber que esse tipo de relação é uma exceção. Além disso, a escola sempre foi para mim um espaço potencializador, apesar de hoje reconhecer que esse ambiente de regras e ligeiramente conservador também pode castrar as potencialidades individuais. Assim, ao chegar no Ceará em 2013, me deparei com uma nova realidade, novos olhares e já decidido estudar na área de educação, comecei a me envolver com escolas por aqui, sobretudo por meio do PIBID de Sociologia da UFC, onde fui bolsista por cerca de dois anos. A partir desse contato foi que comecei a prestar atenção ao modelo das EEEPs. Um detalhe que saltou aos olhos foi perceber, ao transitar nas ruas de Fortaleza e dentro dos coletivos, que, em geral, os alunos das EEEPs apresentavam um uniforme mais novo e limpo que os demais alunos das públicas regulares. Apesar de um detalhe, isso foi o suficiente para notar algo diferenciado e que aguçou o desejo de estudo.

A partir de então, uma série de conversas e levantamentos foram por mim realizados, o que me fez aproximar desse universo, ocasião essa de composição do projeto de pesquisa para o mestrado, que se iniciaria em 2015. Para composição do projeto de pesquisa foram realizados levantamentos históricos, legais entre outros referentes ao EMI, bem como foram feitas duas entrevistas exploratórias, sendo uma primeira com uma coordenadora e outra com um diretor, de escolas diferentes em Fortaleza.

Após o início do mestrado foram feitas novamente outras entrevistas exploratórias, no primeiro e segundo semestre de 2015. Nesse período foram realizadas três entrevistas informais com uma coordenadora, com um coordenador e com um diretor, cada um de uma escola diferente em Fortaleza – a saber – em Messejana, Papicu e Dionísio Torres. Também foram feitas entrevistas com uma ex-aluna e com duas famílias que possuíam filhos numa escola profissionalizante. Essas entrevistas exploratórias se deram a partir da facilidade de acesso e de redes de amizade que possibilitaram a abertura para a pesquisa. Destas entrevistas exploratórias, 6 no total, apenas duas foram gravadas.

Os estudos e leituras se seguiram paralelamente ao trabalho de campo. Por conveniência e proximidade geográfica foram escolhidas duas EEEPs em Fortaleza¹¹, uma localizada no bairro Dionísio Torres e outra localizada no Papicu¹². Por acordo prévio com a gestão das duas escolas e na tentativa de preservar a identificação dessas instituições escolares, se optou aqui por nomeá-las com nomes fictícios. Aproveitando a oportunidade para homenagear dois

¹¹ Como já foi dito anteriormente, por limitações financeiras e temporais, a pesquisa não pode ser feita a partir de uma amostra estatisticamente significativa das 112 EEEPs no Ceará em 2015-2016. Portanto, seu caráter é exploratório e não inferencial.

¹² A escola localizada na Messejana não se mostrou muito aberta à pesquisa. Uma outra escola do Conjunto Ceará, área oeste de Fortaleza, foi contatada, mas também não houve interesse por parte da gestão em permitir a pesquisa.

literatos paraenses, as escolas serão aqui nomeadas como EEEP Inglês de Sousa e EEEP Waldemar Henrique, respectivamente. Todas as famílias e sujeitos participantes dessa pesquisa também receberão identificação fictícia.

Nessas duas escolas escolhidas houve várias reuniões com o corpo gestor para explicação da pesquisa, entrega de documentos e apresentação do projeto de pesquisa, bem como apresentação dos passos específicos da pesquisa que se dariam no ambiente escolar. Na EEEP Inglês de Sousa a gestão fez questão, inclusive, que o projeto de pesquisa fosse apresentado a todos os professores, e nessa escola foram três reuniões a mais apenas para cumprir com esse objetivo. A pesquisa foi muito bem aceita nas duas escolas e os processos de negociação se deram de forma muito tranquila. Busquei seguir os conselhos de Beaud e Weber (2007) que orientam o pesquisador a manter uma postura séria diante da pesquisa, entendendo o campo de pesquisa como campo de trabalho, como algo importante, não apenas como momentos ou passagens. Ao longo de minhas idas e vindas, contatos e reuniões, acabaram-se estabelecendo laços de confiança, permitindo-me o acesso livre aos espaços das escolas e ao diálogo direto com os alunos sem maiores preocupações.

A pesquisa, tendo com *locus* empírico ambas escolas, foi dividida em duas partes: uma primeira parte que consistia na aplicação de um questionário a todos os alunos e alunas; e, em seguida, um segundo passo com a realização de entrevistas semiestruturadas com famílias previamente sorteadas.

Após arranjos operacionais com a gestão, foram marcados os dias para a aplicação do questionário. A aplicação se deu por sala, com a minha presença durante toda a aplicação. Foi seguido um protocolo de aplicação e eventuais dúvidas de preenchimento foram individualmente dirimidas ao longo da aplicação por sala. Na EEEP Inglês de Sousa foi feita a aplicação no dia 27 de janeiro de 2016, das 7h10 às 17h. Na EEEP Waldemar Henrique, a aplicação foi feita no dia 26 de fevereiro de 2016, das 7h10 às 17h. Alcançou-se um total de 653 questionários que foram, por mim, tabulados em março de 2016. Antes da aplicação do questionário final, foi realizado um pré-teste em 25 de novembro de 2015, envolvendo 30 alunos da EEEP Inglês de Sousa. O pré-teste permitiu a percepção de erros no instrumento e a partir das impressões dos alunos, uma adequação das perguntas e linguagem. Foram seguidas, para a elaboração do questionário, as orientações gerais de Freitas (2000) e as indicações técnicas de Carlos Almeida (2002).

Para a segunda parte da pesquisa, com as entrevistas, se optou pela divisão dos alunos por escola e por agrupamentos, a partir de uma análise de cluster, utilizando as informações

obtidas pelo questionário já aplicado e tabulado. A análise de cluster é um método de pesquisa que une os indivíduos com características próximas e separa os diferentes, a partir de variáveis ou critérios escolhidos (QUINTAL, 2006; CÂMARA, 2009). Utilizando um método de agrupamento hierárquico (*hierarchical clustering*), levando em consideração sete variáveis¹³, foi possível perceber cinco grupos (clusters) em cada escola, a partir daí foi sorteado um aluno(a) por cluster, de cada escola, totalizando dez famílias sorteadas para a entrevista, cinco por escola (Ver Apêndice A).

A partir da relação das famílias sorteadas, foi feito um comunicado aos pais explicando sobre a entrevista, acompanhado de um Termo de Aceite. Para entregar esse comunicado os alunos sorteados eram chamados na sala da coordenação, onde eu lhes explicava sobre a pesquisa e fazia um convite para eles e seus pais participarem da pesquisa por meio de entrevistas. Eles levavam esse comunicado explicativo para casa, e, os pais que aceitassem participar da pesquisa assinavam (aceite) o termo e indicavam um telefone de contato para que eu pudesse ligar e marcar a entrevista. Esse comunicado era assinado por mim e por alguém da gestão escolar. Houve pais que não aceitaram participar da pesquisa e quando isso acontecia, eram sorteadas novas famílias e repetido o processo, até completarem os dez alunos, cinco por escola. As entrevistas aconteceram em sua maioria na residência da família (cinco entrevistas), algumas na escola (quatro), e um único caso se deu no local de trabalho de um dos pais. As entrevistas foram feitas na presença de ambos os pais, ou somente com um dos pais ou com a presença do(s) pai(s) e do filho(a). Cada configuração dependia das circunstâncias e da disponibilidade dos entrevistados¹⁴. As transcrições foram feitas segundo a técnica apresentada por Preti (1999).

Buscou-se trabalhar com os dados da pesquisa de forma integrada, pareando e articulando os dados gerais, com os dados dos questionários e com falas das entrevistas. As descrições e considerações gerais também estão tecidas com análises e considerações teóricas ao longo do texto.

O texto desta dissertação se inicia com a introdução geral de pressupostos teóricos e metodológicos, bem como de uma descrição geral dos passos da pesquisa. O segundo capítulo apresenta o contexto histórico e legal do ensino profissionalizante e da proposta do ensino médio integrado, além de conter uma descrição geral do funcionamento das EEEPs no Ceará.

¹³ Foi utilizado a função *dist* e *hclust* do R, com método euclidiano, utilizando as variáveis: curso técnico, série, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, renda, participação dos pais na escolha da escola e preferência dos pais para o filho após o ensino médio.

¹⁴ Foram duas entrevistas com ambos os pais; quatro com apenas a mãe; duas com apenas o pai; uma com o pai e a filha; e uma com a mãe e o filho.

O terceiro capítulo apresenta um perfil socioeconômico geral dos alunos das EEEPs no Ceará elaborado a partir dos dados do ENEM 2012, 2013 e 2014, seguido pelo perfil socioeconômico e cultural encontrado nas duas escolas estudadas. No quarto capítulo, se busca a descrição e análise da mobilização familiar dos sujeitos da pesquisa no contexto das escolas estaduais de educação profissional, bem como alguns processos de escolha e as expectativas profissionais e educacionais desses alunos e seus pais. Ao final, as principais conclusões e resultados da pesquisa e algumas outras hipóteses e considerações parciais que se delinearam com essa aproximação ao objeto de estudo.

Tendo em vista as noções de falseabilidade e reprodução do conhecimento científico, estão disponibilizados digitalmente¹⁵ todos os arquivos referentes ao processo de pesquisa, incluindo o banco de dados do questionário, entrevistas transcritas, os scripts de interpretação dos microdados do ENEM, o processo de cluster utilizado e outros arquivos técnicos.

¹⁵ Disponível em: <<http://bit.ly/2mo9Qzb>>. Arquivos carregados em: 04 mar. 2017.

2 ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO-LEGAL E CARACTERÍSTICAS GERAIS

As escolas profissionalizantes surgem no Brasil associadas a um processo de industrialização e modernização, tendo como uma das suas primeiras tentativas o suprimento técnico-educacional das classes ‘pobres’. Essa proposta da escola profissionalizante vem sofrendo alterações e formatos desde sua primeira experiência com o Colégio das Fábricas, ainda no período colonial, em 1809. Ao longo de toda trajetória histórica brasileira, diversas reformulações sobre educação profissional ocorreram e hoje ela se configura pela diversidade de modelos e pela ideia de integração ao ensino regular, defendida por muitos para se tornar parte do ensino básico universal. Um levantamento sobre todo esse processo de mudanças careceria de um tempo e fôlego do qual não se dispõem aqui, no entanto, um breve levantamento será apresentado, e um foco especial será dado às concepções e defesas atuais sobre o modelo de ensino profissional integrado ao ensino médio e o caso do Ceará.

2.1 DEBATE HISTÓRICO E IDEOLÓGICO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Cavaliere (2002) chama a atenção para a dificuldade que é conceituar educação profissional e educação integral em termos de política educacional brasileira. Isso se dá pelo fato de que qualquer proposta de ensino, assim como a noção de educação profissional, está e esteve em constante disputa, política e ideológica. Moura (2007, p. 5), a partir de um resgate histórico do Parecer CNE/CEB nº 16/99¹⁶, afirma que os primeiros indícios do que se poderia “caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas”. Seguindo uma espécie de rápido levantamento histórico, Moura (2007, p. 6), continua:

Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; nos anos 1940 do século XIX, a construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais

¹⁶ BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em < <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso 20 mai. 2015.

brasileiras, sendo a primeira em Belém do Pará; em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos.

Moura (2007) e Manfredi (apud MACIEL, 2005) argumentam que a origem da educação profissional no Brasil esteve relacionada a um atendimento de populações, hoje consideradas, vulneráveis, como órfãos, jovens abandonados e outros “desvalidos de sorte”. Óbvio, que ao longo de todos esses anos e modificações sociopolíticas, essa intenção inicial pautada numa perspectiva assistencialista mudou. Ferreira (2012) chama atenção, por exemplo, para as *Escolas de Aprendizes Artífices* implantadas pelo então presidente Nilo Peçanha em 1909, já na República, frutos de uma política educacional agora informada pelas necessidades de modernização e industrialização do país.

Ribeiro (1993) ao resgatar a história da organização escolar no Brasil cita o surgimento e crescimento de escolas técnicas no período Vargas-Dutra, momento de fortes mudanças econômicas brasileira, com o assentamento do processo de industrialização e modernização de nossa economia. Ribeiro (1993, p. 145) lembra que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial foram criados em 1942 e 1946 respectivamente, o que, a partir do agrupamento com outros serviços do gênero, viriam a formar o chamado Sistema S. Tudo associado a esse momento de base industrial e perspectiva nacional-desenvolvimentista. É interessante notar que a educação técnica e profissional também fora defendida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (O MANIFESTO..., 2006). Ribeiro (1993, p. 110) destaca um programa educacional extraído do Manifesto, escrito por Fernando de Azevedo, em que fica clara a defesa por um “desenvolvimento da escola técnica profissional de nível médio e superior”, indicando a necessidade dessa modalidade de ensino para o contexto da época, sendo por isso, incluído entre as pautas do Manifesto.

É importante lembrar que o ensino profissionalizante fora por muito tempo colocado de um lado e o propedêutico de outro, sendo reconhecidos socialmente com níveis de importância diferentes, dentro de uma perspectiva dual de ensino. Na Reforma Capanema, por exemplo, o ensino profissionalizante foi oficialmente direcionado às massas e o ensino médio normal e/ou científico às elites (AUR, 2010). Numa tentativa de superação dessa separação, já no período dos governos militares, surge, por exemplo, a Lei nº 5.692 de 1971 que estabeleceu uma integração formal dos modelos. Segundo Aur (2010) os resultados dessa lei não foram satisfatórios, pois a medida acabou por descaracterizar o então ensino secundário e pôs a educação técnica no lugar de um ensino propedêutico. Essa lei foi revogada em 1982 e tal

proposta de integração não representa o entendimento político e pedagógico da proposta de ensino médio integrado de hoje, como afirma o Parecer nº 39/2004 CNE/CEB logo em seu início.

Numa formulação pós ditadura militar, já alicerçada nos princípios da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96), no seu capítulo II, institui os dois grandes níveis da educação brasileira – educação básica e educação superior – e apesar de inúmeras tentativas contrárias, a educação profissional foi colocada como importante, mas não como necessária ao ponto de enquadrar-se como nível universal para todos os estudantes brasileiros (BRASIL, 2007). Após a LDB, duas posições sobre a educação profissional e ensino médio integrado foram adotados em termos de políticas públicas no Brasil. Num primeiro momento houve uma tentativa de desassociar a educação profissional das responsabilidades do Estado, e num segundo momento, um movimento totalmente contrário pode ser notado. As Escolas Estaduais de Educação Profissional estão localizadas justamente nesse segundo momento, onde a União e os Estados passam a alocar esforços e recursos na promoção dessa modalidade de ensino.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: MOVIMENTOS RECENTES

Os artigos 36, 39, 40 da LDB preveem a educação profissional, bem como a possível integração ao ensino médio. No entanto, o Decreto nº. 2.208/97 que regulamentou tais artigos da LDB inviabilizou a integração total entre ensino profissionalizante e ensino médio regular e ainda colocou um impasse jurídico em torno dos já existentes Centro Federais de Educação Tecnológica - CEFETs (BRASIL, 2007). Outro efeito foi o aumento do ensino técnico-profissionalizante por parte da iniciativa privada (AUR, 2010), o que parece ter sido planejado, uma vez que o “governo de Fernando Henrique Cardoso manteve ênfase na oferta privada da educação profissional” (FERREIRA; POCHMANN, 2011, p. 251).

Melo (2011, p. 212), ao comentar sobre esse decreto e período, afirmou:

Logo no início de sua gestão, o governo Cardoso começa a empreender a Reforma da educação média e profissional (EMP) no Brasil, caracterizada pela desvinculação entre ensino acadêmico e técnico e pela *modulação* deste último, proclamando a redução de subsídios pelos fundos públicos e privatização. Essas ideias se explicitam no conjunto de legislações da área que, paulatinamente e numa trajetória turbulenta, reconfiguram o ensino médio e a EP no país.

Após esse período, agora com o Governo Lula, tem-se uma modificação na política, sustentando uma nova postura diante do ensino médio profissional. O decreto de Cardoso foi totalmente revogado pelo Decreto nº 5.154 de 2004. Posteriormente, essa tendência de integração e valorização do ensino médio técnico articulado ao ensino médio regular foi reforçada pela Lei 11.741/2008 e pelo Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Melo (2011, p. 213) afirma que tal postura constitui uma “resposta conciliatória [...] que readmite ao conjunto das escolas médias no país a possibilidade de integrar o ensino médio e a educação profissional”.

Segundo o texto *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base*¹⁷, algumas discussões acadêmicas e técnico-burocráticas começaram ainda no final do último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso – 2002 – e ganhou força no ano seguinte, sobretudo, a partir de dois seminários nacionais voltados para discutir a proposta de integração: (I) *Ensino Médio: Construção Política* que ocorreu em Brasília, em maio de 2003; e (II) *Concepções, experiências, problemas e propostas*¹⁸. Esses dois seminários foram contemporâneos às discussões que aconteciam em nível internacional, promovidas pela UNESCO. Em 2004 foi realizado em Bonn, Alemanha, a reunião internacional intitulada *Aprender para o trabalho, a cidadania e a sustentabilidade*. Como fruto dessa reunião e com o intuito de “contribuir para a implantação e o acompanhamento da nova proposta de construção de um ensino médio integrado à educação profissional, ensejada por reformulações na legislação educacional brasileira a partir de 2004” (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 7), foi publicado um livro pela UNESCO chamado *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. Esses movimentos mais recentes e tais modificações na política educacional profissionalizante parecem demonstrar o mais avançado momento de reconhecimento da educação profissional como um direito, entendendo que a educação técnica e vocacional não deveria ser apenas um privilégio ou algo direcionado à um público específico, mas universal, sendo parte integrante do processo educativo, sobretudo no período da adolescência-juventude (REGATTIERI; CASTRO, 2009). Tal entendimento é sustentado por órgãos de promoção educacional à nível internacional e ainda em discussão, tanto na academia quanto entre gestores públicos, sobretudo sobre o papel do Estado na garantia desse direito proposto.

¹⁷ Trata-se do documento base da Secretaria de Educação Profissional do Ministério da Educação, que deu base técnica para a construção da política de ensino médio integrado, publicado em 2007 (BRASIL, 2007).

¹⁸ A partir desses seminários nacionais, foram organizados, respectivamente: o livro *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho* e o documento *Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*.

Essa percepção mais contemporânea de que a educação profissional deva ser responsabilidade do Estado possui hoje várias matizes e áreas propositivas, que vão desde a educação profissional superior, tendo como exemplo os cursos superiores para formação de tecnólogos; como as propostas voltadas para cursos técnicos em geral, como por exemplo o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), no entanto, uma grande parte dessa ampla política está dedicada à integração da educação profissional ao ensino médio regular, o que tem relação com os estados da federação, responsáveis pela educação básica de nível médio. Essa integração parece ainda carecer de uma discussão político-legal maior, sobretudo porque é questionada por aqueles que veem a educação básica como lugar exclusivo para uma formação propedêutica e cidadã, e ainda criticada por outros, que acreditam ser essa integração um ônus ainda maior para os cofres públicos, aumentando ainda mais as responsabilidades do Estado em tempos de discursos sobre o estado-mínimo¹⁹, o que não pode ser negado, uma vez que o problema do financiamento está entre um dos maiores percalços para a viabilização real e efetiva dessa política de integração e universalização do modelo.

A proposta de universalização do modelo do ensino médio integrado à educação profissional está na fala de gestores atuais. A então presidenta Dilma Rousseff, em discurso oficial na inauguração da EEEP Jaime de Alencar Oliveira em Fortaleza no dia 13 de abril de 2013, afirmou que “esse modelo de ensino médio integrado à profissionalização deve ser a regra e não a exceção”²⁰. Ou mesmo na fala do então candidato à governador do Estado do Ceará, Camilo Santana, que afirmou em programa eleitoral ser um de seus compromissos a universalização progressiva do modelo das EEEPs às escolas regulares.²¹ Outra questão está relacionada ao fato de que a proposta de ensino médio integrado surgiria também como uma tentativa de resolução aos problemas correntes do ensino médio regular, sobre o qual se afirma está em crise e como forma de tornar o ensino médio mais atrativo e potencializador aos jovens que em breve estarão buscando sua inserção profissional no mercado de trabalho. Gaudêncio Frigotto, numa defesa crítica do modelo de ensino médio integrado, considera:

¹⁹ A leitura do Documento Base (*Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base*) deixa claro que há esse debate. O documento, é claro, se posiciona a favor da integração entre ensino profissional e ensino médio regular.

²⁰ Discurso Oficial. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=0U5OO2_2chI>. Acesso em: 22 set. 2015. A Medida Provisória 746/2016 editada já no governo Michel Temer, que trouxe sérias mudanças para o ensino médio, também amplia a articulação entre ensino médio e formação profissional.

²¹ Fala veiculada no dia 15/10/2014, em programa eleitoral de segundo turno. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=0Ao5kVO2180>>. Acesso em: 25 mai. 2015. É válido lembrar que Camilo Santana foi eleito governador na ocasião dessa campanha.

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. [...]. Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como um direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2012, p. 76-77).

É importante lembrar que a educação, bem como os sistemas educacionais ganham um novo escopo e função na sociedade pós-industrial, numa economia baseada no conhecimento e patentes. Ferreira e Pochmann (2011) lembram que a educação passa a ser considerado um fator de desenvolvimento econômico, sobretudo, após os anos 1960. Frigotto (2012) faz toda uma análise que entende a educação como central no desenvolvimento capitalista e social atual, em escala global. Assim, é fácil perceber a centralidade da educação e seu papel estratégico tanto como valor requerido pelas pessoas como pelos setores produtivos da sociedade. Nesse sentido, os governos – principais promotores da educação na modernidade – acabam por investir recursos financeiros e humanos, em escala local, nacional e internacional na tentativa de viabilizar uma educação eficaz, na resposta a essas demandas sociais e econômicas hoje impostas, principalmente às economias emergentes. A educação profissional e o ensino médio integrado parecem figurar nesse contexto.

O ensino profissionalizante no Brasil, num primeiro momento histórico se caracterizou como política assistencialista e utilitarista, visando uma formação mais prática, atendendo, sobretudo, crianças e adolescentes ditos ‘marginalizados. Num segundo momento, a educação profissionalizante aparece como elemento de desenvolvimento social e necessária à um novo movimento econômico-industrial, modernizador e mais voltada, sobretudo, às classes populares. Porém, atualmente, como foi brevemente exposto, a educação profissional aparece como um elemento importante dentro do processo educacional como um todo e como parte do direito à educação, integrando-se a formação básica e configurando-se como um elemento relevante dentro do mundo do trabalho baseado nas competências e no conhecimento teórico-prático. Obviamente que tal proposta ainda está em construção e a procura de vias para se implementar, uma vez que tal entendimento encontra-se em constante disputa. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), por exemplo, analisam os campos de forças atuantes em torno da proposta e prática da educação profissional no Brasil em seus movimentos recentes.

Esse quadro de disputas e formas também pode ser vista no nível dos estados. As diferentes formas de implementação das políticas, segundo Aur (2010), também podem ser

notadas na maneira como foi implementada, na prática, o modelo de ensino médio integrado. No Ceará, a implantação seguiu muito das proposituras nacionais internacionais, mas há também importantes diferenças e atitudes regionalizadas.

2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O CASO DO CEARÁ

A análise dos documentos estaduais relacionados à política de educação profissional integrada ao ensino médio regular permite perceber uma relação propositiva e financeira do modelo cearense às propostas fecundadas em nível nacional e internacional, sobretudo a partir das legislações criadas. Segundo Relatório de Gestão da SEDUC "a noção de complementaridade entre teoria e prática objetiva romper com a dualidade histórica que valoriza o pensamento intelectualizado e mensura o ‘fazer’ como menos relevante e, portanto, dissociado do saber teórico” (CEARÁ, 2014, p. 114), o que está em total consonância com o artigo 2 do Decreto 5.154/2004:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014)
- III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014)
- IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

Como já foi apontado, esse modelo se insere num contexto propositivo internacional e aparece na fala de gestores como modelo universalizável. É fácil perceber, a partir da leitura atenta a esses inúmeros documentos e leis que existe uma positivação sobre o modelo, bem como uma idealização desse princípio de integração teoria e prática, que ainda permanece abstrato, ganhando formas práticas diferentes e aplicações diversas em termos de projeto pedagógico. No caso do Ceará, a viabilização pedagógica dessas escolas, bem como o currículo e gestão foram e são orientados pela Tecnologia Empresarial Sócioeducacional (TESE), um modelo de gestão utilizado inicialmente em Pernambuco e posteriormente em outros estados. Tal modelo fora coordenado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, elaborado a partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) e com acréscimos a partir de um relatório

da UNESCO escrito por Jacques Delors e que segundo o documento, tal aporte traz “pilares da educação contemporânea” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 5) e que é seguido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (CEARÁ, 2014).

Esse paradigma do *trabalho como princípio educativo* e da *prática integrada à educação profissional* aparece em todos os documentos oficiais e legislações, como por exemplo o Parecer nº 39 do CNE/CEB de 2004:

Acontece que esse curso integrado entre Ensino Médio e Educação Profissional técnica de nível médio não pode e nem deve ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de Educação Profissional. Essa foi a lógica da revogada Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. (BRASIL, 2004, p. 406)

Ou como a Resolução nº 6/2012 CNE/CEB, que regulamenta o currículo para a educação técnica e profissional de nível médio, que diz: “Art. 6. III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p. 2).

A partir de uma leitura inicial, dois eram – e ainda são – os maiores desafios para a implantação prática dessa proposta de integração massificada: (I) financiamento e (II) carga horária. Para o financiamento, há uma longa discussão em termos de partilha de gastos com estados, organizações não-governamentais e outros. O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e o Programa Brasil Profissionalizado são exemplos de políticas que caminham nesse sentido e que, inclusive, financiaram R\$ 22 milhões dos R\$ 52 milhões investidos no biênio 2008-2009 no Ceará para o início da implantação das ETEPs (CEARÁ, 2014)²². Para a questão do cumprimento da carga horária²³ e da massificação do modelo, o Estado do Ceará, assim como alguns outros estados, recorreram ao turno integral – manhã e tarde – para resolução de tal problema, incluindo elementos simples, porém importantes na dinâmica estudantil-escolar: almoço, banho, entre outros. A educação profissional integrada ao

²² Não está incluso os valores gastos com custeio em geral, apenas os valores de investimentos como obras, equipamentos, contratações, entre outros. Investimentos federais via FNDE/MEC.

²³ Parecer CNE/CES 436/2001, Parecer CNE/CP 29/2002 e a Resolução CNE/CP 03/2002, regulamentam uma carga horária mínima, inclusive para os cursos básicos e técnicos, além dos tecnológicos superiores.

ensino médio já existia como prática há algum tempo, o caso dos CEFETs e dos CEEs (Centro de Ensino Experimentais) são exemplos; no entanto, há agora uma preferência legal ao modelo e uma intenção política de expandi-lo, e tal modelo significa garantir viabilidade institucional e financeira diferenciada. Essa viabilização inclui o turno integral para atendimento do currículo comum e técnico, inclui o estágio remunerado ao final do ensino médio, fora os investimentos em laboratórios, bibliotecas, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde se “possa aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso”, e entre outros aspectos, numa busca por “articular a instituição com os familiares dos estudantes e com a sociedade em geral” (CIAVATTA, 2005 apud BRASIL, 2007) por meio do trabalho.

A partir do Informe N° 54 do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), fica claro o reconhecimento das EEEPs (que estão dentro do modelo de integração da educação profissional com o ensino médio regular), com o duplo benefício citado, como um reconhecimento do que se acredita do modelo:

As EEEPs não somente se caracterizam por ser uma **política de promoção da qualidade do ensino médio**, mas também como um claro **investimento na formação de capital humano** no estado do Ceará que poderá render frutos no médio e longo prazo quando jovens mais qualificados adentrarem no mercado de trabalho. (IPECE, 2013, p. 10, grifo nosso).

Além do mais, numa apropriação cearense, o modelo, além de beneficiar o ensino médio e de incrementar mão de obra, ainda proporcionaria melhorias sociais junto aos problemas da juventude, como drogas, diminuição de exposição ao mundo do crime, falta de atividades socioculturais, entre outros. A escola em questão, a partir desse discurso²⁴, traria inúmeros outros benefícios sociais latentes. Assim, é possível perceber que além dos supostos benefícios do modelo discutido em âmbito nacional e internacional, no caso cearense, outros benefícios sociais estariam em jogo, e que a política de educação profissional também seria uma política de juventude (A IMPORTÂNCIA..., 2009; CEARÁ, 2009).

A partir da Resolução N° 413/2006 do Conselho de Educação do Ceará, tem-se uma intensa movimentação por parte do executivo estadual em elaborar diretrizes que viabilizassem a implantação de uma política de educação profissional de nível médio, que fosse integrado ao

²⁴ Na campanha eleitoral para governador do Ceará, o então candidato Camilo Santana afirmou que seria meta do seu governo expandir o modelo das EEEPs para todas as escolas de ensino médio estadual (Conferir programas eleitorais disponíveis em: <<https://www.youtube.com/channel/UCeB3d7ZEusZDezf6r9XsJPg>>. Acesso em: 25 mai. 2015). Um dos argumentos apresentados para essa universalização do modelo, estava em referência a problemas sociais pela qual se diz que a juventude pobre vivencia e que o modelo das EEEPs atenua tais problemas aos jovens de dela fazem parte.

ensino médio regular. Em 2008 a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, juntamente com a Secretaria da Educação Básica do estado do Ceará, publicam ainda em março daquele ano o *Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará* (CEARÁ, 2008), documento referência para a Lei Estadual 14.273 de 19 dezembro de 2008 que institui e cria as Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará²⁵, sendo-lhes, conforme a lei, “asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.”.

É interessante notar a disposição e protagonismo do Executivo Estadual em elaborar a política e em implementá-la de forma rápida. Esse projeto de lei foi enviado à Assembleia Legislativa do Ceará na forma da Mensagem 7.048 em 28 de novembro de 2008, a Casa Legislativa não realizou Estudo Técnico e a mensagem foi aprovada em menos de um mês. Quatro emendas modificativas foram apresentadas, mas todas de cunho legal-financeiro, e duas delas foram incorporadas. As Comissões de Educação e Ciência e Tecnologia fizeram uma única reunião extraordinária conjunta e o parecer foi favorável ao projeto do executivo²⁶.

A partir do biênio 2008-2009 setenta e seis escolas foram então implementadas, bem como centenas de cargos de Direção e Assessoramento Superior foram criados na estrutura administrativa do Estado para o gerenciamento dessas unidades. Essas escolas se caracterizam pelo ensino integrado, com o currículo do ensino médio articulado com as disciplinas/cursos profissionalizantes (Ver Apêndice F). Algumas escolas foram construídas no denominado ‘padrão MEC’²⁷ e outras foram adaptadas, transformando escolas de ensino médio já existentes em EEEPs. Os cursos são muito variados, e foram aumentados em número e tipos desde de 2008: Turismo, Enfermagem, Meio Ambiente, Mecatrônica, Segurança do trabalho, Informática, Programação, Estética, Transações Imobiliárias, Redes de computadores, Comércio são alguns dos muitos cursos que são oferecidos nessas escolas. O programa no Ceará começou em 2008 com cerca de 4.181 alunos (CEARÁ, 2014) e em 2014 chegou a ter 40.979

²⁵ Foi publicada também a Lei 14.272/2008 que garante a criação de cargos para a técnicos e professores, num regime diferenciado para as EEEPs.

²⁶ Foram realizadas consultas pessoais junto ao setor de Processo Legislativo da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará em maio de 2015, rastreando o processo das Leis 14.272 e 14.273/2008 nessa Casa Legislativa.

²⁷ As EEEPs construídas segundo os padrões arquitetônicos definidos pelo MEC possuem 5,5 mil metros quadrados de estrutura, 12 salas de aulas, auditório, bloco administrativo, refeitório e laboratórios de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática. Os laboratórios técnicos são equipados de acordo com a especificidade de cada curso. As instalações também possuem bibliotecas, que permitem a integração e ampliação dos conteúdos aprendidos em sala de aula, além de ginásio esportivo e teatro de arena, para estimular os estudantes a praticarem esporte e desenvolverem atividades culturais. A capacidade máxima dessas escolas é de 540 alunos. Para mais informações consultar o sítio: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=142>. Acesso em 20 fev. 2015.

alunos (CEARÁ, 2014). O governo estadual tem se mostrado muito solícito a essa ideia da escola profissionalizante, fazendo delas uma das suas bandeiras de gestão em relação à educação. No próprio sítio eletrônico da Secretaria da Educação (SEDUC)²⁸ é possível perceber uma valorização em termos de conteúdos e referências a essas escolas.

Uma análise desses conteúdos e de tais discursos permite afirmar, de antemão, que a educação profissional integrada ao ensino médio surge como uma tentativa dupla, ou seja, para resolver dois problemas: (I) necessidade de melhoria do ensino médio, que é considerado um gargalo da educação básica, com problemas curriculares, evasão escolar, entre outros problemas antigos; e (II) tentativa de massificação da profissionalização, e melhoria na capacidade técnica de pessoas de nível médio.

Todas essas pistas precisam ser melhor e profundamente verificadas. Buscar entender como as EEEPs surgiram como proposta, os discursos, representações e falas em torno da educação profissional e pretensa integração ao ensino médio, tanto em nível local, nacional e até internacional, e, por fim, como esse modelo ou configuração escolar se insere no conjunto de oportunidades escolares e como as famílias e alunos se relacionam e percebem esse modelo.

2.4 CARACTERÍSTICAS GERAIS E DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO DAS EEEPs

As Escolas Estaduais de Educação profissional no Ceará seguem uma série de diretrizes que caracterizam o modelo de ensino médio integrado no Brasil. A principal característica desse modelo é a integração entre o ensino médio regular e a educação profissional, garantindo dupla certificação ao final dos três anos de estudo.

É importante ressaltar que a LDB já previa a integração do ensino técnico ao ensino médio regular, mas não de forma obrigatória e nem de maneira incentivada. No entanto, sob a regulamentação do Decreto 5.154/2004 a educação profissional de nível médio passou a ser incentivada e possível de três formas: *concomitante*, *integrada* ou *subsequente* ao ensino médio regular. A Lei 11.741 de 2008 seguiu o espírito desse decreto, alterando a LDB e passando determinar que o ensino profissional e tecnológico deveria ser integrado aos diferentes níveis e modalidades da educação. No caso específico do ensino profissional de nível médio, deveria ser esse integrado, agora, de forma *articulada* ou *subsequente*. Incentivando e abrindo espaços para uma prática mais concreta de educação profissional de nível médio, inclusive para a

²⁸ <<http://www.seduc.ce.gov.br>> e <<http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>>

educação de jovens e adultos, sobretudo para jovens que necessitam ter uma perspectiva real de emprego. Essa proposta de integração é vista, pela Resolução nº 6/2012 do CNE/CBE, como um princípio, conforme expressa o seu 6º artigo:

São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:
 I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
 [...]

A experiência das ETECs segue essa proposta de integração, que carrega uma noção maior que a de articulação ou de cursos subsequentes. Essa proposta integrativa demanda tanto mudanças operacionais básicas, como a adequação do horário²⁹, como requer uma concepção curricular e pedagógica diferenciada (CEARÁ, 2014). Essas escolas no intuito de abrigar o modelo de ensino médio integrado têm seu funcionamento caracterizado pelo tempo de aula integral (manhã e tarde), por uma infraestrutura diferenciada e por um corpo docente ampliado. No Ceará, especificamente, essas escolas ainda contam com seleção diferenciada de professores e grupo gestor³⁰, e com seleção de alunos, além do estágio remunerado obrigatório.

No intuito de garantir o cumprimento da carga horária, as ETECs funcionam em dois turnos. Em geral as aulas acontecem de 7h às 17h, com intervalo para o almoço e outros dois intervalos para lanche, um em cada turno, além de um momento reservado para o estudo individual. O cardápio do almoço possui acompanhamento nutricional e há inúmeras restrições quanto à entrada de alimentos outros na escola³¹. O tempo integral aparece como um elemento crucial na adaptação dos ingressos. Muitos alunos acabam por sair da escola, por meio de transferência, por não se adaptarem ao turno extenso³². Além disso, o turno integral impede que alguns alunos comecem a trabalhar durante o ensino médio.

Uma das características marcantes na política das ETECs é a seleção que existe tanto para professores, núcleo gestor, como para alunos. O processo seletivo dos professores do

²⁹ Parecer CNE/CES 436/2001, Parecer CNE/CP 29/2002 e a Resolução CNE/CP 03/2002, regulamentam uma carga horária mínima, inclusive para os cursos básicos e técnicos, além dos tecnológicos superiores.

³⁰ Conferir as Leis Estaduais 14.272/2008, 14.273/2008 e mais especificamente a Lei Estadual 15.181/2012 que passa a exigir seleção pública simplificada para o corpo docente e seleção específica para o núcleo gestor.

³¹ Em escolas acompanhadas, sabe-se que há opções para alunos vegetarianos, bem como outras opções quando sob orientações médicas.

³² Não foi possível obter as *taxas de transferência* junto às escolas pesquisadas e a SEDUC também não disponibiliza essa informação em sua base de dados (cf. <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8864-estatistica-da-educacao-no-ceara>). Segundo dados do INEP de 2014 (http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/taxa_rendimento/tx_rendimento_escolas_2014.zip) a *taxa de abandono* da ETEC Inglês de Sousa foi 0% e da ETEC Waldemar Henrique foi de 1,4%. Informações obtidas junto a gestão dessas escolas indica que os alunos que não se adaptam são transferidos, casos de abandono são extremamente raros.

currículo regular se dá via seleção pública simplificada e podem participar dessas chamadas professores efetivos, em estágio probatório ou não, e professores contratados como temporários. Os professores das disciplinas técnicas são selecionados via Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), capitaneado pela SEDUC. A seleção dos alunos se dá em cada escola, ao final do ano, a partir da média aritmética das notas obtidas no ensino fundamental II³³. A SEDUC já financiou propagandas na televisão entre outubro e dezembro, mas em geral, a difusão de informação se dá entre os pretendentes. Há também indicação das escolas de ensino fundamental aos seus alunos concluintes. As EEEPs fazem uma (I) pré-inscrição, (II) fazem a avaliação dos boletins e (III) algumas fazem uma entrevista com as famílias dos alunos selecionadas. Já houve anos, a partir de relatos das duas escolas pesquisadas, em que foi ministrada palestra explicativa sobre a dinâmica da escola, explicando aos alunos sobre a “rotina que é puxada”.

Os relatos, sobretudo nas duas escolas pesquisadas, mostram que existe uma concorrência diferenciada entre os cursos, sobretudo os da área de tecnologia e saúde, e há muitas vezes formação de filas de espera para a matrícula³⁴.

As EEEPs possuem um regime disciplinar diferenciado, pelo menos mais latente que nas escolas regulares em geral, segundo uma percepção inicial. Há um intenso acompanhamento de horários, comportamentos e um contínuo contato com pais e responsáveis, além do uso corrente do Controle Pedagógico³⁵. O uniforme é obrigatório e precisa estar sempre limpo e com o mínimo de adereços possíveis. O uso do smartphone e de outros equipamentos é estritamente regulado e os professores não hesitam em acionar os mecanismos de disciplina da escola. Entre os pais, há uma clara percepção de que essas escolas são mais disciplinadas e organizadas e de que tal organização é um dos elementos de distinção e valorização dessas escolas em relação as escolas pares da rede pública estadual. As observações nas EEEP Inglês de Sousa e na EEEP Waldemar Henrique confirmam essa percepção, além de outros relatos que asseveram a noção de que as EEEPs são em geral mais disciplinadas que as demais escolas públicas estaduais³⁶.

³³ Essas informações, aqui aglutinadas e gerais, são oriundas das conversas, visitas e das leituras sobre as EEEPs. Assume-se a fala das(os) coordenadoras(es) em alguns aspectos, questionam-se outras falas e coloca-se sempre o benefício da dúvida sobre todas.

³⁴ Não se obteve, nem por relatórios oficiais da SEDUC, nem pela secretaria das escolas pesquisadas, os números da concorrência dos cursos.

³⁵ Livro de ocorrências e controle disciplinar.

³⁶ Haguette e Pessoa (2015) constatam que a disciplina escolar é uma característica geral de escolas com melhor desempenho no Ceará; o estudo incluiu três EEEPs, indicando que elas também compartilham dessa característica.

Sobre a infraestrutura, pode-se dizer que, em geral, as EEEPs dispõem de uma estrutura física mais elaborada, contando com diversos laboratórios, oficinas, refeitórios, por exemplo, além de melhor estrutura para banho, convivência, prática de esporte, incluindo um melhor serviço de internet, secretaria, almoxarifado, biblioteca, entre outros. As duas escolas estudadas nessa pesquisa são ‘escolas adaptadas’, ou seja, que se tornaram profissionalizantes em 2009. A infraestrutura delas foi melhorada, sofrendo adaptações, mas ainda são bem diferentes das escolas cujo modelo arquitetônico segue o chamado ‘Padrão MEC’.

As escolas possuem coordenadores de curso e de estágio. Os coordenadores de curso são responsáveis pela parte técnica dos cursos, auxiliando os instrutores técnicos. Já os coordenadores de estágio, atuam como mediadores e tutores, acompanhando os alunos e alunas no estágio, na relação aluno-empresa. O estágio é de meio expediente e em geral acontece no último semestre do terceiro ano, o mesmo é de caráter obrigatório. Os coordenadores de estágio também são responsáveis por “captar vagas de estágio” e de organizar a distribuição dos mesmos entre os alunos. Para os cursos técnicos em geral, são exigidas 400h/a de estágio prático. Já para os cursos na área de saúde, são exigidas 600h/a. Os alunos são remunerados ao longo do estágio. Parte dessa remuneração é financiada pelo Estado e outra pela empresa, e as vezes o Estado arca com todo o valor³⁷. Apesar de incomum, acontece de alunos não conseguirem estagiar no último semestre do terceiro ano, postergando a conclusão da parte técnica do ensino, mas a certificação final sai integrada.

Esse levantamento geral sobre o contexto histórico de surgimento das escolas profissionalizantes no Brasil e no Ceará, os processos de mudança de concepção, bem como uma descrição específica da dinâmica das EEEPs, servem como elementos importantes para se entender a configuração desse modelo de escola, bem como alguns pressupostos em termos de política pública que as envolve. Essa configuração precisa ser compreendida, no entanto, a partir dos atores que fazem essa escola, em torno de como se dá a mobilização familiar quando se tem essa configuração escolar como uma oportunidade e escolha singular em termos de oferta educacional. No contexto dessa pesquisa, os atores mais focados são os alunos e pais e/ou responsáveis. Assim, é preciso, antes, entender essas mobilizações dentro do contexto disposicional em que estão inseridos esses atores.

³⁷ O Decreto Estadual nº30.933 (29/06/2012) regulamentou os valores e formas de convênio. Nesse ano (2012) o valor total (bolsa + transporte + descanso remunerado) para os estágios de 400h/a foi de R\$ 1.154,67, ou seja, R\$ 2,88 por hora de estágio. Para os estágios de 600h/a (os na área de saúde), total de R\$ 2.321,50, ou seja, R\$ 3,86 por cada hora de estágio. Ou seja, os educandos recebem em torno de meio salário mínimo por 100h de estágio.

3 DISPOSIÇÕES E CONTEXTO SOCIOECONÔMICO

O sociólogo francês Pierre Bourdieu figura no debate que foca no poder explicativo do *background* familiar para o sucesso escolar. Esse contexto familiar determinaria a forma de inserção socioprofissional dos jovens, e, avança na análise ao perceber que o sistema escolar acabava por reproduzir as diferenças encontradas na sociedade (TOZONI-REIS, 2010). É importante, no entanto, refletir e considerar as preocupações teóricas e epistemológicas mais amplas e que orientam a obra bourdieusiana, sobretudo as reflexões na área da educação, feitas mais especificamente em *Os Herdeiros* e em *A Reprodução*.

A questão fundamental de Bourdieu é como entender o caráter estruturado das práticas sociais sem cair na concepção subjetivista, segundo a qual essas práticas seriam organizadas de forma autônoma, consciente e deliberada pelos atores sociais, e, sem cair na perspectiva do objetivismo acelerado, que as reduziria à execução mecânica de estruturas externas e reificadas. O caminho percorrido busca escapar

[...] ao *realismo da estrutura*, que hipostasia os sistemas de relações objetivas convertendo-os em totalidades já constituídas fora da história do indivíduo e da história do grupo, é necessário e suficiente ir do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da *dialética da interioridade e da exterioridade*, isto é, da *interiorização da exterioridade* e da *exteriorização da interioridade* (BOURDIEU, 1983, p. 60, grifo do autor).

Ao tentar fugir tanto da fenomenologia quanto da física social, Bourdieu (1983, 2011) constrói o conceito de *habitus*, que seria esse princípio de produção, incorporado no sujeito. História incorporada no sujeito, no seu corpo. O conceito de *habitus* seria a ponte, a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social ou simplesmente entre a estrutura e a prática. Em outro sentido, dentro da atmosfera conceitual bourdieusiana, o *habitus* seria um *capital* acumulado pelo sujeito ao longo de sua trajetória nos meios e campos sociais. Bourdieu (2011, p. 95) considera:

É na medida e somente na medida em que o *habitus* são a incorporação da mesma história – ou, mais exatamente, da mesma história objetivada nos *habitus* e nas estruturas – que as práticas que engendram são mutuamente compreensíveis e imediatamente ajustada às estruturas e também objetivamente combinadas e dotadas de um sentido objetivo ao mesmo tempo unitário e sistemático, transcendente às intenções subjetivas e aos projetos conscientes, individuais ou coletivos.

A partir desse conceito de *habitus* Bourdieu (2011) consegue explicar a economia das intenções, consegue decifrar práticas e obras do sujeito, sujeito contextualizado. No campo da educação, por conseguinte, Bourdieu percebe que a forma como o sujeito se enquadra no sistema educacional, na escola; as estratégias de escolarização ou mesmo a capacidade linguística (BOURDIEU, 1996) são elementos cruciais que não são frutos de uma racionalidade, mas de disposições incorporadas ao longo do tempo, no caso da educação, a família aparece como campo de socializações extremamente importante na construção desses elementos. Cláudio Nogueira ao considerar a teoria do *habitus* na sociologia da educação, comenta:

Aplicado ao campo da educação, o conceito de *habitus* permite a Bourdieu, em primeiro lugar, evitar os inconvenientes do subjetivismo. Uma abordagem subjetivista do ato de escolha educacional consistiria, por um lado, em tomar as preferências, as aspirações e as representações de si mesmo e da situação envolvidas nesse ato como elementos definidos de maneira mais ou menos autônoma pelos atores individuais. Consistiria, além disso, em acentuar a capacidade desses mesmos atores de calcular com distanciamento e objetividade, as vantagens e desvantagens de cada uma das suas alternativas de ação. Por meio do conceito de *habitus*, Bourdieu acentua exatamente o contrário: as percepções, o gosto, as preferências seriam formadas a partir das condições sociais de existência no interior das quais o sujeito foi socializado. Da mesma forma, a intensidade e a qualidade do investimento escolar do sujeito dependeria da sua posição social de origem (NOGUEIRA, 2012, p. 14)

A partir dessa contribuição, tanto o pertencimento de classe econômica da família, bem como o extenso conjunto de capitais culturais e sociais seriam elementos determinantes e altamente explicativos para o campo da sociologia da educação, mas especificamente no que tange ao sucesso escolar e a estratificação educacional. Outros estudos mais recentes, como os de Annette Lareau (2003, 2007) exploram como o pertencimento de classe implica em um *modus* de cuidado da criança. Lareau (2003, 2007) demonstra a partir de um extenso trabalho de campo, em longa convivência com famílias no EUA que as famílias de classes com maior renda acabam por praticar uma ‘criação de filhos’ que ela chama de *cultivo orquestrado*, onde há intenso cuidado dos pais, diversas atividades extraescolares, incentivo ao pensamento abstrato e a tomada de decisão, além de maior arcabouço linguístico. Em contrapartida, nas famílias de menor renda, se percebe uma espécie de *cultivo natural*, onde os filhos são criados com cuidado menos intenso, com menor habilidade linguística, com menos atividades extracurriculares, e numa relação de obediência mais diretiva.

É mister reconhecer o potencial explicativo dessas análises disposicionais, ancoradas sobretudo na teoria do *habitus*, por outro, no entanto, se faz latente algumas limitações desse modelo. Em primeiro lugar, o modelo bourdieusiano enfrenta o contraexemplo de estudantes com baixíssimo capital cultural, social e econômico e que a despeito dessas condições

contextuais desfavoráveis, apresentam um alto desempenho escolar e modificam sua condição socioeconômica de forma considerável. Bernard Lahire (1997) demonstra que esse processo de herança dos capitais depende muito da configuração e dinâmica interna de cada família. Lahire (1997) indica que seria necessário compreender as relações de interdependência social e afetiva entre os membros das famílias para se entender o grau e o modo pelo qual o capital cultural e as disposições incorporadas pelos pais são ou não transmitidos aos filhos. Essa ‘transmissão’ dependeria de um contato prolongado e afetivamente significativo entre os portadores desses recursos (não apenas os pais, mas, também, outros membros da família) e seus receptores. Esse tipo de contato, no entanto, dadas as dinâmicas internas de cada família, nem sempre ocorreria, sobretudo da mesma forma ao longo do tempo e espaços de convivências. Um segundo ponto, no avançar das reflexões de Lahire (2002, 2004, 2006, 2008) e de Dubet (1996), indica-se que o vínculo familiar e a classe social não seriam suficientes para explicar a complexidade do *habitus*, pois o indivíduo vivencia múltiplas experiências e influências sociais, muitas até mesmo contraditórias. Para dar abrigo a essa complexidade sem abandonar a contribuição bourdieusiana, Lahire (2002) passa a dar corpo ao conceito de *disposições* e Dubet (1996) sugere o que ele chama de *experiência social*³⁸.

Essas breves considerações teóricas sobre a importância dos capitais sociais e do background familiar-social abre o espaço ou abrigo teórico para as informações que serão apresentadas a seguir: o perfil socioeconômico dos alunos das EEEPs, bem como uma comparação ao perfil dos demais alunos da rede pública estadual cearense, a partir de bancos de dados educacionais gerais. De forma mais particular, a partir do tópico 3.2, tem-se a apresentação de uma parte do questionário aplicado às duas escolas. Parte essa que é informada pela tentativa de se esboçar um quadro socioeconômico e cultural geral sobre os participantes da pesquisa, o que abre espaço para avançarmos em termos de compreensão desse grupo específicos de discentes das EEEPs.

³⁸ Ao final desse capítulo, já como transição ao capítulo quatro, as contribuições empíricas e teóricas de Lahire (1997) e Dubet (1996) são melhor apresentadas e exploradas.

3.1 PERFIL SOCIOECONOMICO DO ALUNO DA EEEP: DADOS GERAIS E COMPARAÇÕES

Foram feitos levantamentos quantitativos que permitissem ter uma noção geral do perfil dos alunos das escolas profissionalizantes, e, por conseguinte, comparando com os alunos das escolas estaduais públicas regulares. Foi feita uma tentativa junto a SEDUC para conseguir os dados do questionário socioeconômico do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, mas não se obteve resposta. Outra fonte igualmente válida é o Questionário Socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foram utilizados dados dos anos 2012, 2013 e 2014, fornecidos em forma de microdados estatísticos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³⁹.

Foi utilizado o R Studio (Version 0.98.953) para a produção dos dados descritivos, gráficos e análises. Essa análise levou em consideração os dados de dois grupos: (I) alunos das EEEPs e (II) dados dos alunos das escolas estaduais regulares.

Em 2012, segundo relatório da SEDUC⁴⁰, funcionavam 92 EEEPs. No ENEM 2012, essas escolas se fizeram presentes por meio de 5773 alunos, que se inscreveram nessa edição, e 83342 alunos das escolas regulares públicas estaduais do Ceará. Em 2013 havia 97 EEEPs segundo relatório da SEDUC⁴¹. No ENEM 2013 consta a participação de 8955 alunos das EEEPs e 91688 de alunos das escolas regulares públicas estaduais do Ceará. Em 2014, segundo relatório da SEDUC⁴², existiam 106 EEEPs. No ENEM 2014 participaram 11381 alunos de EEEPs e 84246 das escolas regulares. Foram excluídos os dados dos alunos das escolas quilombolas, indígenas, de educação especial e das duas escolas estaduais militares, garantindo melhor quadro comparativo. Os dados são apresentados prioritariamente de forma relativa e considerando os percentuais válidos, ou seja, desconsiderando os *missing values*.

Esses questionários socioeconômicos são de preenchimento obrigatório no ato da inscrição ao ENEM, no entanto, algumas perguntas podem ser deixadas em branco. Em geral,

³⁹ Para acesso e download, use o endereço: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

⁴⁰ A relação das escolas, bem como das matrículas referente ao ano de 2012 podem ser acessadas pelo endereço: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/88-pagina-inicial-servicos/avaliacao-educacional/5827-estatistica-da-educacao-no-ceara-ano-base-2012>>. Acesso em: 20 set. 2014.

⁴¹ A relação das escolas, bem como das matrículas referente ao ano de 2013 podem ser acessadas pelo endereço: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/88-pagina-inicial-servicos/avaliacao-educacional/7891-estatistica-da-educacao-no-ceara-ano-base-2013>>. Acesso em 20 set. 2014.

⁴² A relação das escolas, bem como das matrículas referente ao ano de 2014 podem ser acessadas pelo endereço: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/88-pagina-inicial-servicos/avaliacao-educacional/7891-estatistica-da-educacao-no-ceara-ano-base-2014>>. Acesso em 08 fev. 2016.

são os alunos do 3º ano do ensino médio que se inscrevem no ENEM, mas há alunos de anos anteriores e de pessoas já concluintes do ensino médio que fazem a inscrição por uma infinidade de motivos. O recorte dos alunos foi feito por escola e considerando os alunos ativos, ou seja, esses dados correspondem a uma parcela significativa dos alunos de todos os três anos do ensino médio, mas com uma preponderância dos alunos concluintes, que tem em vista o ingresso no ensino superior. É bom ressaltar, como analisa Dominique Merllié (1996), que o questionário é susceptível de vários problemas de ordem conceitual, operacional e de correspondência. Não é impossível que alunos, no afã de logo finalizar a sua inscrição, selecionassem qualquer resposta nessa etapa do questionário socioeconômico. Outro problema tem a ver com a interpretação das perguntas e seu entendimento das mesmas⁴³. Ressalvando esses aspectos, considera-se que tais dados são os melhores disponíveis hoje, para a composição estatística desse perfil individual e do contexto socioeconômico e cultural em que está inserido esse aluno e sua família.

3.1.1 Faixa etária, sexo e cor/raça

Os dados sobre idade, sexo biológico e cor/raça, pouco diferem entre os dois grupos. Quanto à idade, percebemos pela mediana das idades e pela média (Ver Tabela 01), que os alunos das EEEPs que responderam ao questionário do ENEM são apenas 1 ou 1,5 anos mais novos que seus pares das escolas regulares. Ambas as faixas de idade, estão dentro da idade aceitável para alunos que estão terminando o ensino médio, isto é, entre 17 e 19 anos.

Quanto ao sexo biológico informado, as mulheres estão em maior quantidade, de 16% a 19% a mais que os homens (Ver Tabela 02), em ambos os tipos de escola, nos três anos. No caso das EEEPs, a quantidade de alunas é proporcionalmente maior quando em relação ao quadro nas escolas regulares, mas tal diferença é pouca, 2,28% em 2012; 4,26% em 2013; e 2,51% em 2014.

Assim, quanto à idade e sexo biológico, atributos eminentemente individuais, as diferenças são poucas, mas já indicam certa diferença entre os dois grupos de alunos.

⁴³ Para visualizar as perguntas feitas e as opções de respostas, acesse o Dicionário das Variáveis, disponível junto com os microdados. Para acesso ao microdados do INEP, acesse: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Tabela 01 – Idade em anos, por tipo de escola, por ano do ENEM

Ano	Tipo de escola	1º quartil	Mediana	Média	3º quartil
2012	EEEPs	17	17	17,5	18
	Regulares	17	18	19,39	19
2013	EEEPs	17	17	17,45	18
	Regulares	17	18	19,62	20
2014	EEEPs	17	17	17,49	18
	Regulares	17	17	18	19

Fonte: Tabela elaborada a partir dos Microdados do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012, 2013 e 2014.

Tabela 02 – Proporção por sexo biológico, por tipo de escola, por ano do ENEM

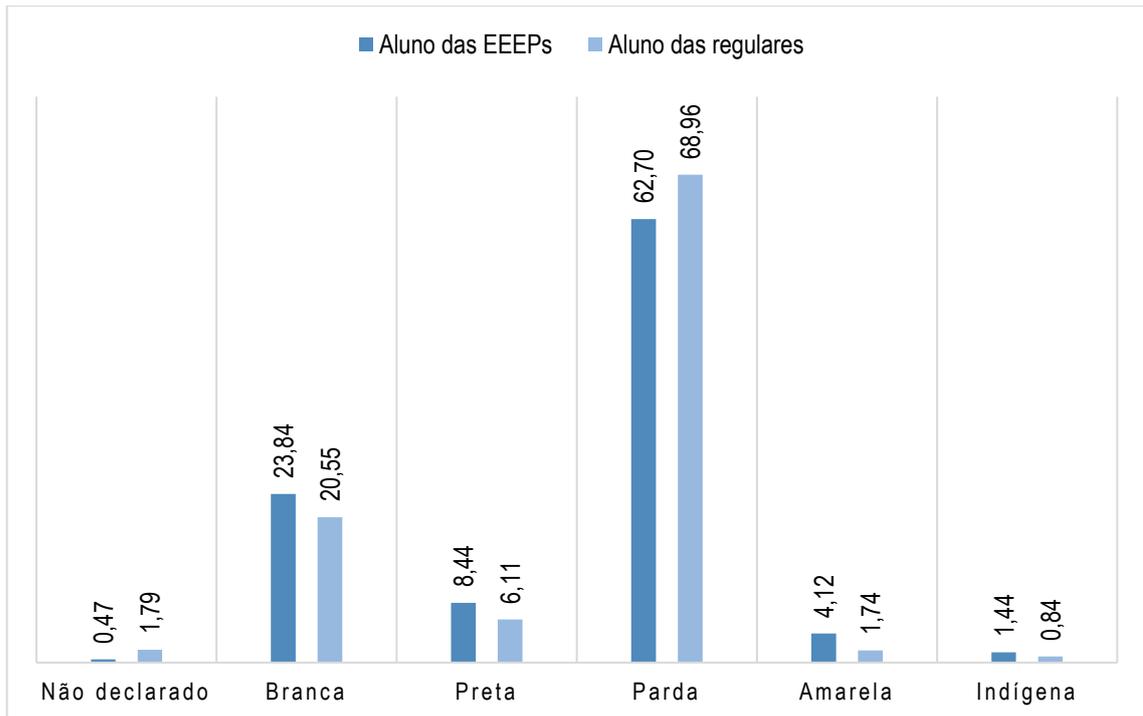
Ano	Tipo de escola	Feminino	Masculino	Total
2012	EEEPs	59,38	40,62	100
	Regulares	57,10	42,90	100
2013	EEEPs	59,50	40,50	100
	Regulares	55,24	44,76	100
2014	EEEPs	57,58	42,42	100
	Regulares	55,07	44,93	100

Fonte: Tabela elaborada a partir dos Microdados do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012, 2013 e 2014.

Quanto à distribuição por Cor/Raça (Ver Gráfico 01, 02 e 03), tem-se uma diferença entre grupos também pequena, mas significativa. A diferença entre alunos que se autodeclararam da cor/raça ‘Branca’ nas EEEPs em relação aos seus pares das escolas regulares, não chega a 4,5% nos três anos observados. Quanto aos que se declaram da cor/raça ‘Parda’, a diferença entre os dois grupos aumenta, chegando a uma diferença de 10% em 2014. Observam-se mais alunos que se autodeclararam da cor/raça ‘Branca’ nas EEEPs do que nas regulares, e mais alunos que se autodeclararam da cor/raça ‘Parda’ nas regulares do que nas EEEPs, mas há mais alunos que se autodeclararam da cor/raça ‘Negra’ nas EEEPs do que nas regulares, e com uma diferença, cerca de 4% em 2013 e 2014. As diferenças quanto a distribuição por Cor/Raça não parece indicar necessidade de maiores desdobramentos, sendo suficiente esses dados descritivos. Vale o comentário de que tal distribuição, entre ambos os grupos, condiz, de forma geral, com os percentuais da população cearense a partir da cor/raça, que apresenta uma maioria

que se autodeclara parda (61,88%), seguido de brancos (32%), da cor preta (4,65%), amarela (1,25%) e indígenas (0,23%)⁴⁴.

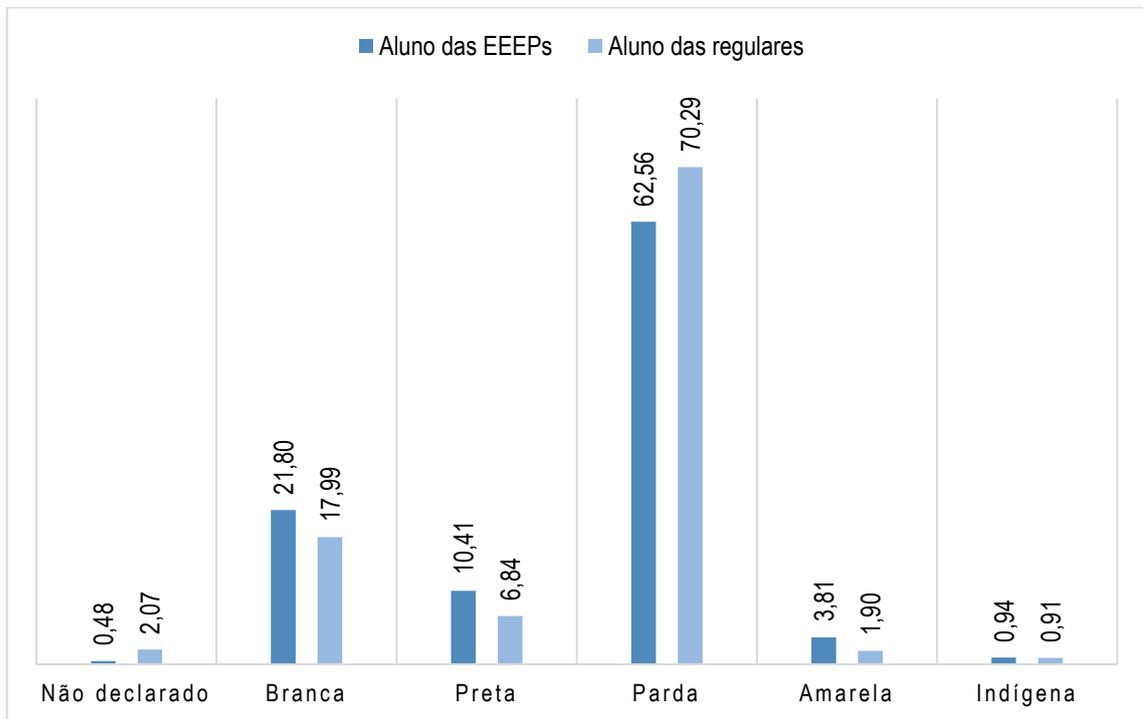
Gráfico 01 – Proporção por cor/raça, por tipo de escola no ENEM 2012



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos Microdados do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012.

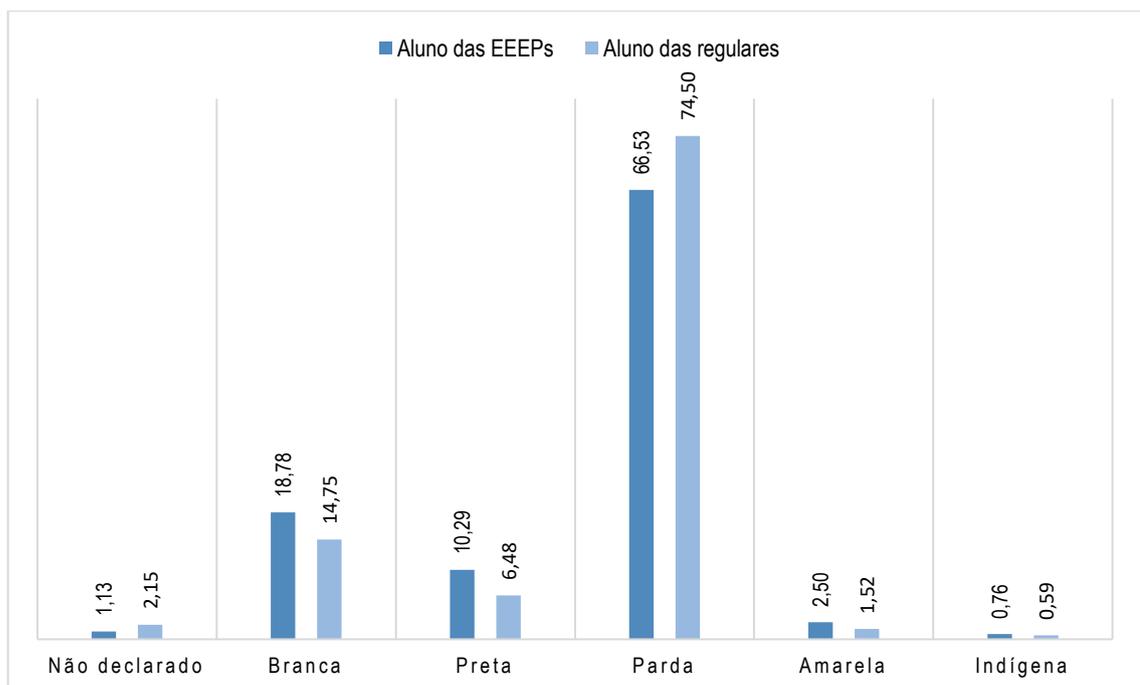
⁴⁴ Ver Relatório do IPECE N° 23/2012 que utiliza dos dados do Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/Ipece_Informe_23_fevereiro_2012.pdf>. Acesso em 10 jun. 2015.

Gráfico 02 – Proporção por cor/raça, por tipo de escola no ENEM 2013



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos Questionário Socioeconômico do ENEM 2013.

Gráfico 03 – Proporção por cor/raça, por tipo de escola no ENEM 2014



Fonte: Gráfico elaborado a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2014.

3.1.2 Disposições familiares

O Questionário Socioeconômico do ENEM apresenta várias perguntas sobre o perfil econômico do aluno; foram selecionados os dados sobre renda familiar, escolaridade dos pais e consumo de bens/serviços domésticos.

Os dados econômicos já apresentam contrastes mais significativos entre os grupos de alunos das EEEPs em relação aos das escolas regulares. A grande maioria dos alunos declarou estar nas faixas de renda familiar que vai de ‘nenhuma renda’ a ‘um salário mínimo’. Cerca de dois terços dos alunos das EEEPs e alunos das regulares está nessas faixas de renda. Os dados mostram (Ver Tabela 03, 04 e 05), que em geral, os alunos de ambas as escolas são de renda baixa ou média-baixa.

Tabela 03 – Renda familiar declarada (%) por tipo de escola, ENEM 2012

Faixa de renda	EEEPs	Regulares
Nenhuma renda	2,18	3,51
Até um salário mínimo	53,24	63,99
Mais de um até 1,5	20,60	15,94
Mais de 1,5 e até 2	13,35	9,87
Mais de 2 e até 3	6,54	4,51
Mais de 3 e até 5	3,18	1,64
Mais de 5 e até 20	1,54	0,46
Acima de 20 salários mínimos	0,02	0,01
Total	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012.

No entanto, é nítido que o grupo de alunos das EEEPs declarou um nível de renda maior. Se comparados os dois grupos por faixa de renda, percebe-se que a proporção de alunos das regulares está maior nas duas faixas mais baixas de renda, a relação se inverte a partir da terceira faixa de renda (‘mais de um e até 1,5 salários mínimos’). A relação se repete nos três anos elencados (Tabela 03, 04 e 05), o que pode ser melhor percebido a partir do Gráfico 04, onde se representa visualmente que a proporção de alunos das EEEPs é maior nas faixas maiores de renda, em média. É importante ressaltar que tais dados se referem a todos os alunos do Ceará, interior e região metropolitana. Há também casos mais particulares tanto de escolas

profissionalizantes como de escolas regulares, onde o nível de renda apresenta-se bem maior que o visto a partir desse recorte estadual geral.

Tabela 04 – Renda familiar declarada (%) por tipo de escola, ENEM 2013

Faixa de renda	EEEPs	Regulares
Nenhuma renda	1,90	3,92
Até um salário mínimo	58,31	68,00
Mais de um até 1,5	23,00	16,60
Mais de 1,5 e até 2	8,17	6,22
Mais de 2 e até 3	5,62	3,61
Mais de 3 e até 5	2,88	1,15
Mais de 5 e até 20	0,73	0,39
Acima de 20 salários mínimos	0,04	0,04
Total	100	100

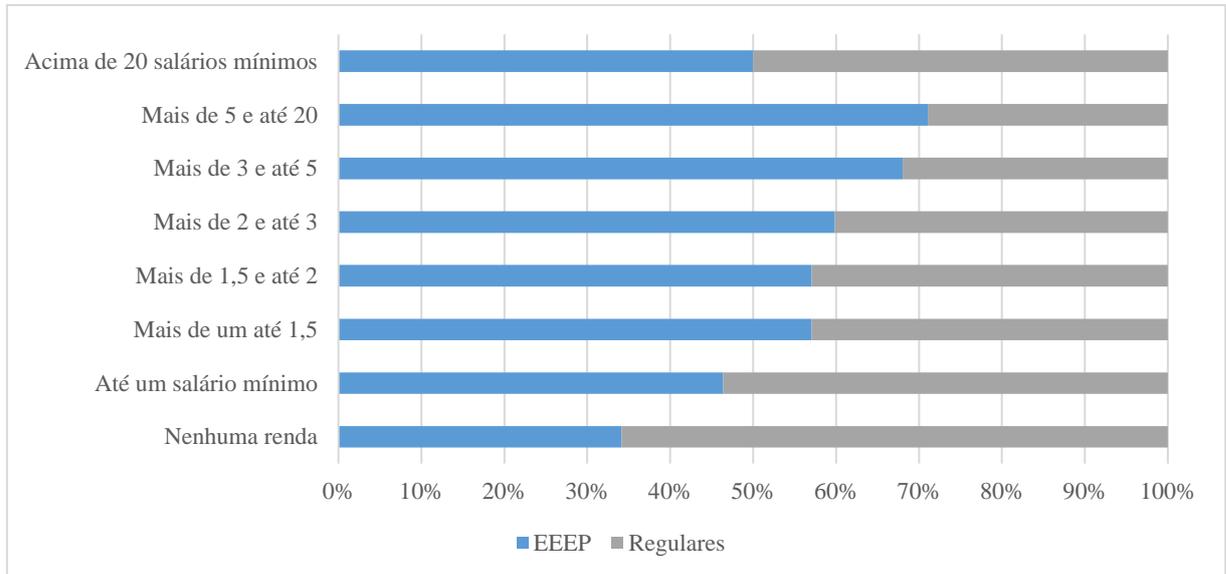
Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2013.

Tabela 05 – Renda familiar declarada (%) por tipo de escola, ENEM 2014

Faixa de renda	EEEPs	Regulares
Nenhuma renda	1,63	3,54
Até um salário mínimo	64,72	71,58
Mais de um até 1,5	20,27	15,44
Mais de 1,5 e até 2	7,50	5,73
Mais de 2 e até 3	3,93	2,68
Mais de 3 e até 5	1,49	0,76
Mais de 5 e até 20	0,48	0,27
Acima de 20 salários mínimos	-	0,01
Total	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2014.

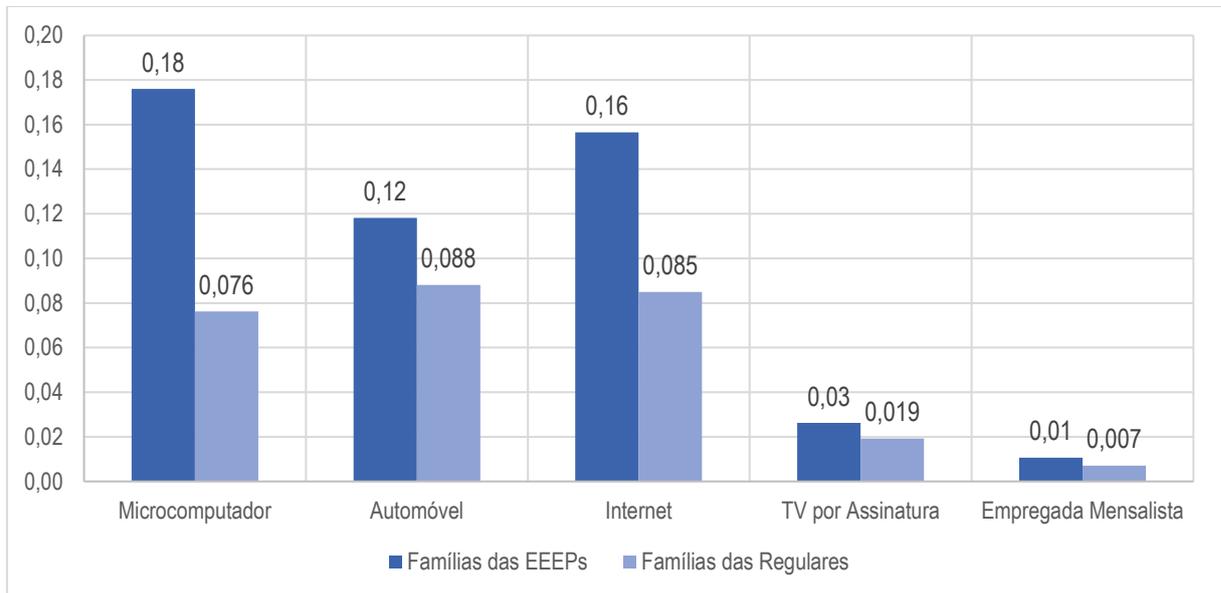
Gráfico 04 – Proporção do tipo de escola por faixa renda, na média dos três anos



Fonte: Gráfico elaborado a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012, 2013 e 2014.

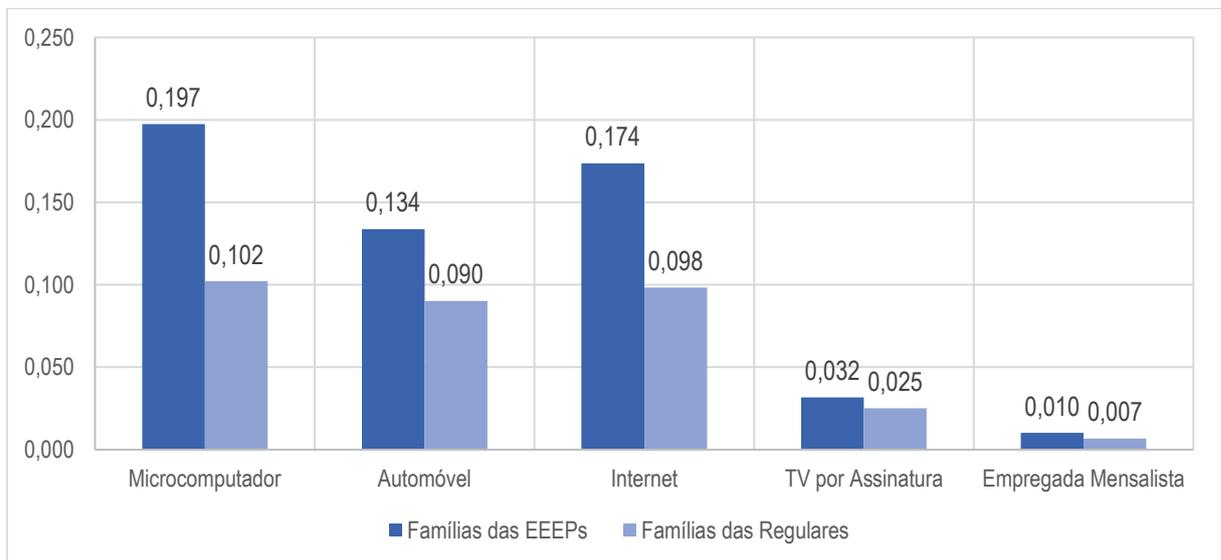
Quanto à pergunta sobre bens e serviços domésticos relacionados ao consumo e renda, foi criado um Índice, que varia de 0 a 1. As perguntas sobre esses bens/serviços são apresentadas de forma separada no questionário e solicita-se a quantidade de tais bens/serviços presentes em suas residências, ao respondente. Foi considerada a citação de pelo menos um item/bem/serviço para cada pergunta/tipo (microcomputador, automóvel, internet em casa, TV por assinatura e empregada mensalista) uma vez que são percentualmente muito insignificantes os casos onde há mais de um automóvel por residência, por exemplo. Comparando os dois grupos, temos o Índice de itens/serviços domésticos apresentado no Gráfico 05, 06 e 07 com os dados de 2012, 2013 e 2014 respectivamente.

Gráfico 05 - Índice (0-1) de itens/serviços domésticos a partir do ENEM 2012



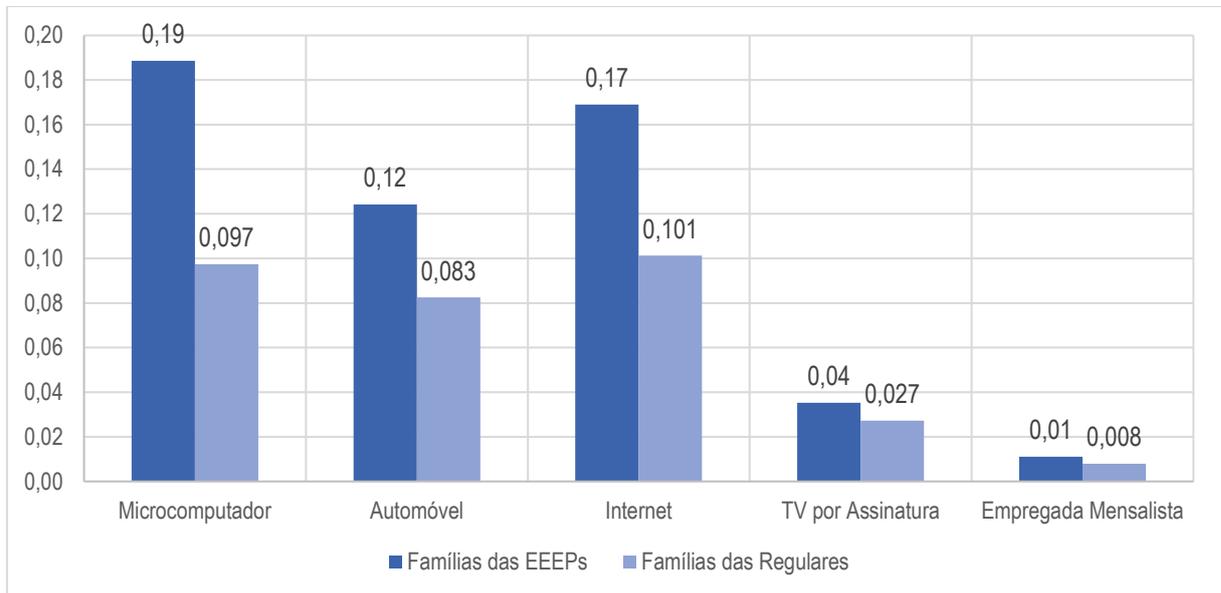
Fonte: Índice elaborado a partir das perguntas Q10, Q11, Q17, Q18, Q20 do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012.

Gráfico 06 - Índice (0-1) de itens/serviços domésticos a partir do ENEM 2013



Fonte: Índice elaborado a partir das perguntas Q10, Q11, Q17, Q18 e Q20 do Questionário Socioeconômico do ENEM 2013.

Gráfico 07 - Índice (0-1) de itens/serviços domésticos a partir do ENEM 2014



Fonte: Índice elaborado a partir das perguntas Q10, Q11, Q17, Q18 e Q20 do Questionário Socioeconômico do ENEM 2014.

Observa-se que em todos os tipos de itens/serviços, nos dois anos, os alunos das EEEPs apresentam um índice melhor, ou seja, possuem mais desses bens/serviços que os seus pares das escolas regulares. Destaca-se a grande diferença, nos dois anos, para o acesso à internet e microcomputador, e de maneira menos acentuada em relação à posse de automóvel na família. Ambos os grupos declaram ter pouco acesso à TV por assinatura e muitos poucos declaram dispor de uma empregada mensalista em suas residências. Esse índice reforça o entendimento de que estamos tratando de um grupo geral com renda baixa e/ou média-baixa, e que o grupo específico das EEEPs declaram dispor de mais e melhores bens/serviços econômicos. Pode-se afirmar, a partir desses dados, que os alunos das EEEPs possuem uma melhor *disposição* econômica, ou em termos bourdieusianos, um maior *capital econômico*. No entanto, a partir de um cruzamento simples entre consumo e faixa de renda por tipo de escola é possível perceber um padrão de consumo diferenciado entre as famílias dos dois tipos de escola, mesmo daqueles em mesma faixa de renda. Assim, percebe-se que há diferença entre os dois grupos, não apenas em relação à posse de bens e de disponibilidade de renda, mas de padrões de comportamento e consumo. As famílias das EEEPs possuem mais microcomputadores, internet residencial e TV por Assinatura que as famílias das escolas regulares, mesmo as de baixa renda, nos três anos (Ver Tabelas 06, 07 e 08). O cruzamento simples não permite acrescentar outras variáveis que

poderiam melhorar a explicação dessa diferença de prática de consumo, mas permite afirmar a hipótese de que as famílias das EEEPs talvez possuam um padrão de comportamento e prática de consumo mais atenta à itens duradouros, ligados a informação e que impactam no capital cultural e vida educacional dos filhos.

Tabela 06 – Cruzamento entre renda e bens/serviços domésticos, por tipo de escola, em 2012, dados percentuais por linha

Microcomputador						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Possui	Não possui	Total	Possui	Não possui	Total
Muito baixa	40,8	59,2	100	18,1	81,9	100
Baixa	67,4	32,6	100	44,4	55,6	100
Média-baixa	81,8	18,2	100	62,8	37,2	100
Média	79,9	20,1	100	77,3	22,7	100
Média-alta e Alta	90	10	100	85,4	14,6	100

Internet residencial						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Possui	Não possui	Total	Possui	Não possui	Total
Muito baixa	34,5	65,5	100	16,5	83,5	100
Baixa	58,7	41,3	100	40	60	100
Média-baixa	74,5	25,5	100	58,8	41,2	100
Média	71,5	28,5	100	75,4	24,6	100
Média-alta e Alta	88	12	100	85,4	14,6	100

TV por Assinatura						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Possui	Não possui	Total	Possui	Não possui	Total
Muito baixa	3,8	96,2	100	2,9	97,1	100
Baixa	10,1	89,9	100	9,8	90,2	100
Média-baixa	16,6	83,4	100	17,2	82,8	100
Média	26,8	73,2	100	26,1	73,9	100
Média-alta e Alta	42	58	100	46,2	53,8	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012.

Tabela 07 – Cruzamento entre renda e bens/serviços domésticos, por tipo de escola, em 2013, dados percentuais por linha

Microcomputador						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Possui	Não possui	Total	Possui	Não possui	Total
Muito baixa	48,3	51,7	100	21,7	78,3	100
Baixa	73,5	26,5	100	49,5	50,5	100
Média-baixa	83,5	16,5	100	67,8	32,2	100
Média	86,7	13,3	100	78,7	21,3	100
Média-alta e Alta	80,6	19,4	100	80,4	19,6	100

Internet residencial						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Possui	Não possui	Total	Possui	Não possui	Total
Muito baixa	41,5	58,5	100	21,3	78,7	100
Baixa	64,9	35,1	100	46,1	53,9	100
Média-baixa	77,6	22,4	100	65,6	34,4	100
Média	87,7	12,3	100	79,7	20,3	100
Média-alta e Alta	83,3	16,7	100	82,5	17,5	100

TV por Assinatura						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Possui	Não possui	Total	Possui	Não possui	Total
Muito baixa	4,9	95,1	100	4,3	95,7	100
Baixa	14,1	85,9	100	13	87	100
Média-baixa	21,6	78,4	100	24,5	75,5	100
Média	29,2	70,8	100	33,4	66,6	100
Média-alta e Alta	43,1	56,9	100	49,2	50,8	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2013.

Famílias com o mesmo nível de renda podem fazer – e no caso, adquirir – coisas diferentes. Assim a noção de capital econômico precisa ser flexionada pela possibilidade de outras variáveis disposicionais e comportamentais incidirem sobre as práticas dos indivíduos.

Tabela 08 – Cruzamento entre renda e bens/serviços domésticos, por tipo de escola, em 2014, dados percentuais por linha

Microcomputador						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Possui	Não possui	Total	Possui	Não possui	Total
Muito baixa	48,5	51,6	100	22,2	77,8	100
Baixa	69,4	30,6	100	46,7	53,3	100
Média-baixa	86,1	13,9	100	69,6	30,4	100
Média	92,9	7,1	100	78	22	100
Média-alta e Alta	96,2	3,8	100	79,9	20,1	100

Internet residencial						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Possui	Não possui	Total	Possui	Não possui	Total
Muito baixa	42,7	57,3	100	23,3	76,7	100
Baixa	63	37	100	47,8	52,2	100
Média-baixa	79,4	20,6	100	70,7	29,3	100
Média	89,3	10,7	100	79,4	20,6	100
Média-alta e Alta	94,3	5,7	100	84,7	15,3	100

TV por Assinatura						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Possui	Não possui	Total	Possui	Não possui	Total
Muito baixa	6,3	93,7	100	5,1	94,9	100
Baixa	16,2	83,8	100	14,9	85,1	100
Média-baixa	28,9	71,1	100	28,3	71,7	100
Média	38,5	61,5	100	40,6	59,4	100
Média-alta e Alta	47,2	52,8	100	54,1	45,9	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2014.

Outro conjunto de dados onde as diferenças também aparecem de forma significativa são aqueles relacionados à escolaridade dos pais (Ver Tabela 9, 10 e 11). Há proporcionalmente o dobro de alunos das EEEP's com pais e mães em escolaridade média completa, quando comparados em relação aos alunos das regulares. Nas faixas de escolaridade fundamental ou sem escolaridade os alunos das regulares apresentam proporções maiores. Quando se observa as faixas de escolaridade superior, os alunos das EEEP's apresentam proporções ligeiramente

maiores. Essa situação de larga vantagem apresenta-se como uma disposição parental significativa, em média.

Tabela 09 – Escolaridade dos pais (%), por tipo de escola, ENEM 2012

Escolaridade	2012			
	EEEPs		Regulares	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Não estudou	5,54	2,54	11,97	6,70
Ensino fundamental I	31,46	23,48	40,58	37,12
Ensino Fundamental II	20,03	24,44	18	24,65
Médio incompleto	6,79	8,46	3,31	4,75
Médio completo	20,08	26,4	9,73	13,93
Superior incompleto	1,68	2,41	0,58	1,10
Ensino Superior	2,66	5,29	1,32	2,82
Pós-graduação	0,67	2,91	0,27	1,22
Não sabe	11,04	4,03	14,20	7,67
Total	100	100	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012.

Tabela 10 – Escolaridade dos pais (%), por tipo de escola, ENEM 2013

Escolaridade	2013			
	EEEPs		Regulares	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Não estudou	5,84	2,49	11,42	6,91
Ensino fundamental I	31,41	23,26	37,69	34,82
Ensino Fundamental II	19,76	24,31	17,28	24
Médio incompleto	6,44	7,69	3,54	4,97
Médio completo	19,30	24,82	9,23	12,45
Superior incompleto	1,34	2,87	0,65	1,09
Ensino Superior	2,83	5,86	1,23	2,42
Pós-graduação	0,70	3,36	0,27	1,05
Não sabe	12,35	5,33	18,65	12,25
Total	100	100	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2013.

Tabela 11 – Escolaridade dos pais (%), por tipo de escola, ENEM 2014

Escolaridade	2014			
	EEEPs		Regulares	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Não estudou	5,89	2,59	9,79	5,96
Ensino fundamental I	28,85	21,86	35,05	31,73
Ensino Fundamental II	19,38	22,43	17,39	23,30
Médio incompleto	6,36	8,25	3,99	5,37
Médio completo	17,99	24,15	9,07	12,26
Superior incompleto	1,51	2,60	0,62	1,06
Ensino Superior	2,60	5,83	1,12	2,32
Pós-graduação	0,61	2,82	0,25	0,93
Não sabe	16,79	9,43	22,67	17,02
Total	100	100	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2014.

A escolaridade é considerada uma variável importante na percepção sobre o capital cultural, tanto por que é em sim um reflexo de anos estudo e formação, quanto reflexo de uma trajetória familiar já em vantagens culturais, sobretudo no caso dos pais, que cresceram num país onde a educação ainda não havia se universalizado. A escolaridade também possui forte relação com a renda e com a capacidade de inserção social e profissional nas sociedades modernas.

3.1.3 Passagem pelo ensino fundamental

Quanto a passagem pelo ensino fundamental, de forma bem geral, temos, a partir de duas perguntas, as Tabelas 12 a 15, voltadas para o tempo de estudo e tipo de escola no ensino fundamental.

Percebe-se que a maioria dos alunos (cerca de 70% a 80%) de ambos os grupos levou de 8 a 9 anos para o término do ensino fundamental. Ou seja, dentro do esperado, tendo em vista que hoje o Ensino Fundamental é de 9 anos. No entanto, quando comparados os dois grupos especificamente, percebemos, nos três anos, que os alunos das EEEP's declaram ter terminado o ensino fundamental em menos tempo do que seus pares das escolas regulares.

Tabela 12 – Tempo em anos de conclusão do Ensino Fundamental (%)

Tempo em anos	2012		2013		2014	
	EEEPs	Regulares	EEEPs	Regulares	EEEPs	Regulares
Menos de 8 anos	4,00	3,79	4,20	4,21	2,86	2,89
8 anos	70,27	60,23	49,48	44,03	36,63	34,69
9 anos	16,10	22,74	31,63	33,59	47,94	47,93
10 anos	3,18	5,94	6,03	8,32	6,55	8,17
11 anos	1,54	2,35	3,13	3,28	2,71	2,85
Outros	4,88	4,92	5,49	6,53	3,31	3,46
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012, 2013 e 2014.

Em 2012, 70,27% dos alunos das EEEPs declaram ter terminado o ensino fundamental em 8 anos contra 60,23% dos alunos das escolas regulares, uma diferença de 10,04%. Essa diferença apresenta-se menor no questionário de 2013, 5,45%; e 1,94% na edição de 2014, mas ainda positiva para o grupo das EEEPs. Nos três anos (Ver Tabela 12) a proporção de alunos das escolas regulares que terminaram o ensino fundamental com 10 e 11 anos é maior em relação aos seus pares das EEEPs.

Quando perguntados sobre o tipo de escola frequentada durante o ensino fundamental, temos um quadro (Tabela 13, 14 e 15) que mostra que a maioria cursou, de ambos os grupos, o ensino fundamental em escola pública.

Tabela 13 – Proporção por tipo de escola no Ensino Fundamental, ENEM 2012

Tipo de escola no ensino fundamental	EEEPs	Regulares
Somente em escola pública	70,16	88,28
Maior parte em escola pública	14,70	6,34
Somente em escola particular	7,48	2,56
Maior parte em escola particular	7,64	2,78
Somente em escola indígena	0	0,007
Maior parte em escola indígena	0	0,007
Somente em escola de comunidade quilombola	0	0,005
Maior parte em escola de comunidade quilombola	0	0,008
Total	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012.

Mas quando comparados os dois grupos, percebe-se que há uma proporção maior de alunos das EEEPs que estudaram em escola particular, tanto em parte do ensino fundamental, como durante todo o ensino fundamental. 7,48% dos alunos das EEEPs declararam ter estudado somente em escola particular, contra 2,56% no caso dos alunos das escolas regulares, em 2012. Em 2013, a diferença aumenta, 9,02% para 2,66%. Em 2014 a diferença diminui de 6,88% para 2,57%.

Tabela 14 – Proporção por tipo de escola no Ensino Fundamental, ENEM 2013

Tipo de escola no ensino fundamental	EEEPs	Regulares
Somente em escola pública	72,17	88,86
Maior parte em escola pública	12,01	5,72
Somente em escola particular	9,02	2,66
Maior parte em escola particular	6,73	2,63
Somente em escola indígena	0,01	0,02
Maior parte em escola indígena	0,01	0,01
Somente em escola de comunidade quilombola	0,02	0,01
Maior parte em escola de comunidade quilombola	0,01	0,06
Total	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2013.

É importante lembrar que existe cota para alunos das escolas particulares nas EEEPs, o que justificaria, em parte, essa diferença. No entanto, tais dados mostram que há um grupo de alunos ligeiramente diferenciado nas EEEPs, indicando haver uma estrutura familiar mais favorável para agenciamentos em prol da educação de seus filhos, indicando ser famílias com maiores capitais econômicos, culturais e sociais. Nogueira (2013b) fala da crença na escola particular, mesmo aquelas ditas ‘escolas de bairros’ ou não centrais, que figuram como uma melhor alternativa aos pais que querem uma ‘melhor educação’ aos filhos, mesmo que objetivamente o fato de ser particular não signifique melhor qualidade educacional. Simbolicamente, no entanto, colocar filhos em escolas particulares mostra-se como uma atitude de desprendimento e de até grandes esforços financeiros em alguns casos.

Tabela 15 – Proporção por tipo de escola no Ensino Fundamental, ENEM 2014

Tipo de escola no ensino fundamental	EEEPs	Regulares
Somente em escola pública	75,07	88,55
Maior parte em escola pública	13,09	6,14
Somente em escola particular	6,88	2,57
Maior parte em escola particular	4,97	2,73
Somente em escola indígena	-	-
Maior parte em escola indígena	-	-
Somente em escola de comunidade quilombola	-	-
Maior parte em escola de comunidade quilombola	-	0,01
Total	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2014.

Boudon (1981, 1995) lembra que existe uma racionalidade diferente sobre o uso dos recursos por parte dos indivíduos, que é influenciada tanto pelo histórico quanto pela quantidade de informações disponíveis e reconhecíveis, e também pela própria capacidade de reflexividade dos indivíduos. Lahire (2002) fala da complexa formação disposicional que flexibiliza a relação entre os capitais econômicos, culturais e sociais. As Tabelas 06, 07 e 08 mostram um padrão de comportamento diferente quanto ao consumo de bens mais duráveis e relacionados à informação. Por sua vez, a Tabela 16 mostra que mesmo as famílias de baixa renda das EEEPs tiveram mais empenho em colocar seus filhos nas escolas particulares, mesmo que em escolas particulares não centrais, não significando necessariamente mais qualidade, mas que permite a hipótese de que tais pais apresentam um comportamento diferenciado e voltado para a educação dos filhos e práticas mais racionalizadas de economia da vida cotidiana que os pais das escolas regulares, em geral. O fato de serem das EEEPs não explica essa diferenciação de comportamento, mesmo em situação de baixa renda, mas indica a existência de uma característica ou padrão de ação que pode ter contribuído para uma melhor educação dos filhos e assim em mais capacidade de entrada no modelo das EEEP, que possui seleção para ingressos. A escolaridade e a renda diferenciada, e, um possível padrão de consumo mais racionalizado são algumas das disposições a serem reconhecidas como elementos importantes na compreensão da configuração familiar das EEEPs, e, por conseguinte, na compreensão do nível de realização escolar desse modelo. Nogueira (2011), ao contextualizar a categoria família na tradição de pesquisa da sociologia da educação, faz referência ao conceito de *famílias*

educógenas, que fala sobre as famílias que de alguma forma conseguem garantir um ambiente favorável à educação dos filhos. Sejam pelas atitudes, hábitos de vida, estilo de cuidado, ou modo de pensar – características não necessariamente dependentes das condições econômicas –, essas famílias são capazes de garantir um ambiente social-familiar que contribui para a educação dos filhos. Esse conceito e outras reflexões sobre o ambiente familiar⁴⁵ ajudam a traçar uma análise mais complexa sobre a relação família-escola e sobre os tipos de influência familiar sobre a realização escolar.

Tabela 16 – Cruzamento entre renda e tipo de escola no ensino fundamental, nos três anos, dados percentuais por linha

2012						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Muito baixa	92,9	7,1	100	97,6	2,4	100
Baixa	79	21	100	90,7	9,3	100
Média-baixa	66,3	33,7	100	82,3	17,7	100
Média	58,1	41,9	100	73,8	26,2	100
Média-alta e Alta	42	58	100	61,7	38,3	100

2013						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Muito baixa	91,3	8,7	100	97,4	2,6	100
Baixa	77	23	100	90,3	9,7	100
Média-baixa	64,3	35,7	100	81,2	18,8	100
Média	57,4	42,6	100	72,8	27,2	100
Média-alta e Alta	48,6	51,4	100	56,8	43,2	100

2014						
Faixa de renda	EEEPs			Regulares		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Muito baixa	93	7	100	97,1	2,9	100
Baixa	84	16	100	91,6	8,4	100
Média-baixa	72,5	27,5	100	83,1	16,9	100
Média	46,7	53,3	100	73,8	26,2	100
Média-alta e Alta	28,6	71,4	100	63	37	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2012, 2013 e 2014.

⁴⁵ cf Lahire (1997), que indica os hábitos e disposições das famílias de baixa condição econômica que possuem filhos com bom desempenho escolar.

3.1.4 Relação com o trabalho

Os dados do questionário do ENEM também apresentam uma série de informações sobre a relação desses jovens com o trabalho e de suas perspectivas, inclusive sobre a própria prova em questão. Tais dados podem servir como subsídio estatístico para pensar e explorar questões relacionadas à discussão sobre juventudes e sua forte relação com o mundo do trabalho, tendo esse, muitas vezes, como canal de realização de suas necessidades e interesses juvenis. A Tabela 17 apresenta um quadro com diferenças consideráveis entre os dois grupos comparados. Entre os alunos das regulares, temos 17% que estão atualmente trabalhando, contra 1,68% dos alunos nas EEEPs nos dados de 2013 e 11,44% contra 0,98% nos dados de 2014. Quando perguntados se “nunca trabalharam”, 91,17% dos alunos das EEEPs afirmaram que nunca tiveram experiência com qualquer atividade remunerada, contra 70,6% dos seus pares das regulares em 2013. No ENEM 2014, 94,49% dos alunos das EEEPs informaram que nunca trabalharam, contra 79,69% dos alunos das escolas regulares. Uma diferença significativa, perto de 20% em relação aos dois anos. Boa parte dessa diferença se explica pelo fato de que os alunos das EEEPs precisam se dedicar integralmente aos estudos (manhã e tarde). Além disso, como pode ser percebido pelos dados apresentados, os alunos das EEEPs estão em melhores condições econômicas e sociais, o que retira um pouco a pressão para o trabalho. É importante notar que a própria existência do turno integral já é um fator limitante, nesse caso, para o acesso de jovens que necessitam trabalhar. As EEEPs possuem um sistema de entrevista ou palestras no período de seleção, explicando a rotina e indicando a necessidade de dedicação exclusiva aos estudos.

Tabela 17 – Proporção de resposta à pergunta: “Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?”

Situação de trabalho	2013		2014	
	EEEPs	Regulares	EEEPs	Regulares
Sim, estou trabalhando	1,68	16,99	0,98	11,44
Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando	7,15	12,41	4,53	8,87
Não, nunca trabalhei	91,17	70,60	94,49	79,69
Totais	100	100	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2013 e 2014.

Apenas para os que trabalham ou trabalharam, foi feita uma pergunta sobre a quantidade de horas trabalhadas por semana. É relevante notar que quase 20% (em 2013) dos alunos das regulares afirmaram trabalhar mais de 40h semanais, o que é aparentemente muito para quem estuda, mesmo em apenas um turno. Quando comparados os dois grupos, percebe-se que os alunos das EEEPs que trabalham, trabalham menos, a maioria declara trabalhar ou ter trabalhado até 10h semanais. É importante lembrar que os alunos das EEEPs possuem estágio remunerado no último ano do ensino médio, justamente o ano que se está fazendo a prova do ENEM. Mesmo sendo muito pouco o percentual dos que declaram trabalhar (Ver Tabela 17), os que declaram trabalhar, trabalham poucas horas (Tabela 18) e tais horas podem ser a do estágio, o que, de forma indireta, faria parte do programa curricular das escolas em que estão inseridos.

Tabela 18 – Proporção de respostas a pergunta: “Quantas horas semanais você trabalha ou trabalhou aproximadamente?”

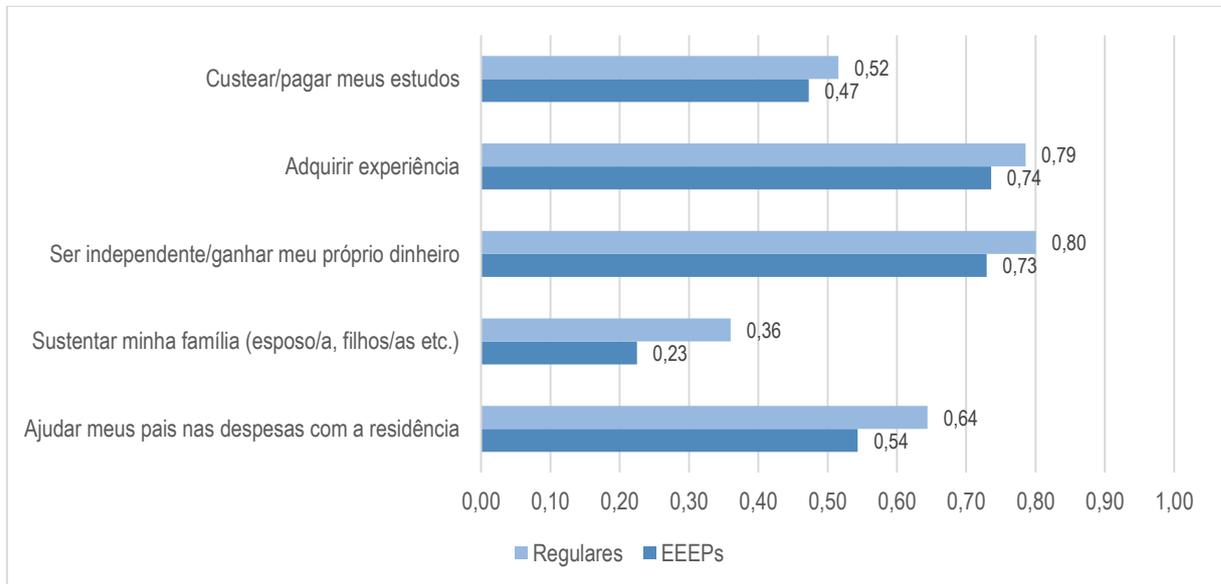
Horas de trabalho	2013		2014	
	EEEPs	Regulares	EEEPs	Regulares
Até 10h semanais	57,14	24,61	59,49	29,28
De 11h a 20h semanais	23,77	21,56	23,92	27,60
De 21h a 30h semanais	10,99	12,56	7,02	13,70
De 31h a 40h semanais	4,05	21,95	5,26	17,42
Mais de 40h semanais	4,05	19,33	4,31	12,00
Totais	100	100	100	100

Fonte: Tabela elaborada a partir do Questionário Socioeconômico do ENEM 2013 e 2014.

Quando perguntados sobre o motivo de terem trabalhado ou de estarem trabalhando (Gráfico 08 e 09) temos um quadro semelhante entre os dois grupos, em termos de tendência temos a resposta “ser independente” e “adquirir experiência” como as prevalentes. “Custear os estudos” e “ajudar na família” aparecem também, mas em menor proporção. É importante ressaltar que para os motivos “sustentar minha família” e “ajudar meus pais nas despesas com a residência” mostram uma diferença maior entre os dois grupos quando comparados com a diferença do índice para os demais motivos. Confirmando a análise de que a pressão pela necessidade de trabalho, ainda no período de formação média, é bem menor para os alunos das EEEPs. Essa disposição econômica de não precisar trabalhar logo, é um indicativo tanto das melhores condições socioeconômicas que tais famílias dispõem, quanto um indicativo de que

essas famílias se esforçam ou possuem um nível de mobilização parental maior, isentando o aluno da necessidade de trabalhar.

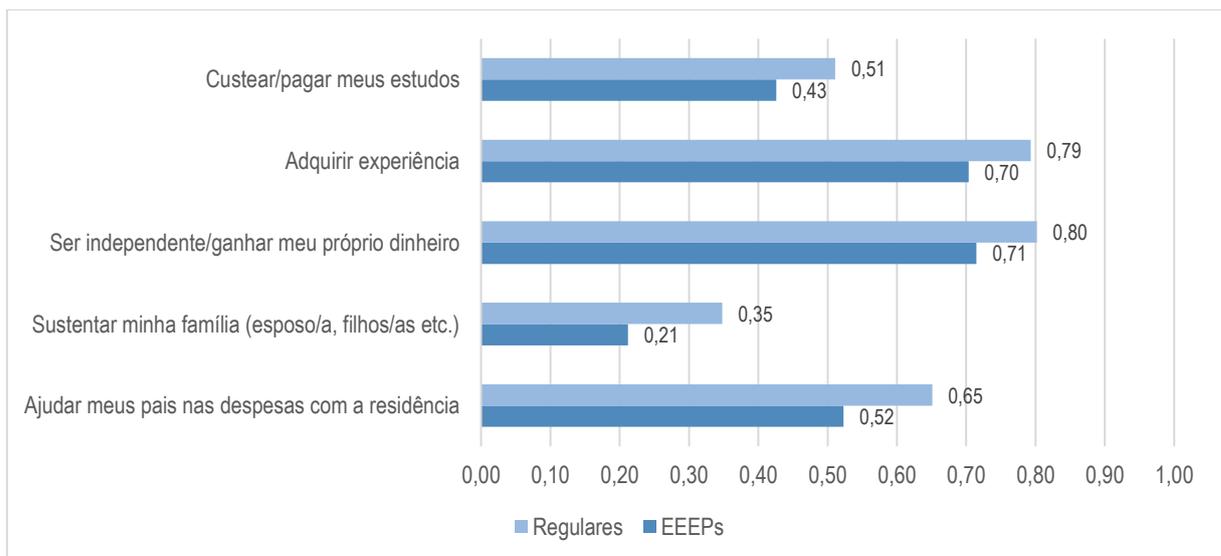
Gráfico 08 – Índice (0-1) do motivo pela qual trabalha ou trabalhou, ENEM 2013



Fonte: Índice elaborado a partir das perguntas Q42 à Q46 do Questionário Socioeconômico do ENEM 2013.

Nota: As perguntas sobre esses motivos estão em forma de escala (0-5) no questionário, foram considerados na composição do índice apenas as indicações de grau 5.

Gráfico 09 – Índice (0-1) do motivo pela qual trabalha ou trabalhou, ENEM 2014



Fonte: Índice elaborado a partir das perguntas Q42 à Q46 do Questionário Socioeconômico do ENEM 2014.

Nota: As perguntas sobre esses motivos estão em forma de escala (0-5) no questionário, foram considerados na composição do índice apenas as indicações de grau 5.

Esses dados gerais sobre o perfil socioeconômico de todos os alunos das EEEPs, nos três anos do ENEM ajudam a situar o grupo de alunos e as disposições que os mesmos trazem para dentro da escola. As comparações com os demais alunos da rede pública estadual mostram algumas semelhanças e diversas diferenças, que apesar de existirem, não são diferenças significativas tão amplas. No entanto, tendo em consideração a relação já amplamente reconhecida entre background familiar e desempenho escolar/ambiente escolar, essas diferenças já conseguem explicar em parte o melhor desempenho das EEEPs bem como mostram uma situação de melhores condições para uma relação família-escola mais elaborada.

3.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

No intuito de aprofundar o olhar sobre o perfil dos alunos das EEEPs, foram aplicados um total de 653 questionários nas duas escolas pesquisadas. A EEEP Inglês de Sousa possuía na ocasião da aplicação do questionário os cursos técnicos em Informática, Saúde Bucal, Enfermagem, Eventos e Segurança do Trabalho. Ela apresentava um total de 334 alunos matriculados, 313 estavam presentes no dia 27 de janeiro 2016 e responderam ao questionário, ou seja, 93,71% de alcance do total de alunos.

Por sua vez, a EEEP Waldemar Henrique, na ocasião da aplicação do questionário, oferecia os cursos técnicos em Comércio, Enfermagem, Redes de Computadores e Administração. A escola apresentava um total de 375 alunos matriculados, 340 responderam ao questionário no dia 26 de fevereiro de 2016, ou seja, 90,66% de alcance. O Questionário encontra-se como Apêndice G neste relatório.

Como já foi aqui considerado, esta pesquisa não poderia atender aos critérios estatísticos necessários caso se pretendesse calcular uma amostra significativa das 112 EEEPs espalhadas em todo território estadual. Um possível desenho da amostra deveria levar em conta a distribuição geográfica, nível socioeconômico local, tipo de escola (adaptada ou padrão MEC) entre outras variáveis que seriam difíceis de administrar numa pesquisa sem orçamento e recursos humanos disponíveis. A escolha das duas escolas se deu, portanto, por conveniências de acesso e facilidade de pesquisa.

3.2.1 Atributos individuais e dados gerais

O grupo de alunos e alunas das escolas pesquisadas mostra-se muito homogêneo quanto à idade. É um grupo predominantemente jovem, com pouquíssima ou nenhuma distorção idade-série (Ver Tabela 19). Esse é um primeiro elemento diferencial e que pode ser explicado pela existência da seleção de alunos. A seleção acaba por permitir a entrada apenas dos alunos com melhores notas, e, por conseguinte, de alunos com melhor relação idade-série, uma vez que, como aponta diversos estudos (RIANI; RIOS-NETO, 2008) a relação idade-série está totalmente ligada ao desempenho escolar.

Tabela 19 - Elementos descritivos do conjunto de idades dos alunos

1º Quartil 15	Mediana 16	3º Quartil 16
Média 15,77		
Desvio padrão 1,11		

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Dois outros atributos individuais aqui apresentados são o sexo biológico e a cor/raça autodeclarada. A Tabela 20 apresenta um grupo bem dividido entre alunos do sexo feminino e masculino.

Tabela 20 – Distribuição por sexo biológico

Sexo	Frequência	%
Feminino	333	51,07
Masculino	319	48,93
Total	652	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Quanto à configuração por cor/raça (Ver Tabela 21), tem-se uma predominância esperada de alunos pardos, somando 55,25%. Alunos que se declaram brancos somam 21,30% e 13,12% se declaram negros e/ou pretos. Amarelos e indígenas somam juntos 10,34% do percentual válido. Vale destacar o percentual elevado de negros/pretos, uma vez que se apresenta como mais de três vezes a média da população cearense que assim se identifica, assim

também como o percentual de indígenas que seria mais de 19 vezes em relação ao quadro geral do estado⁴⁶.

Tabela 21 – Distribuição por cor/raça autodeclarada

Cor/Raça	Frequência	%
Amarela	38	5,86
Parda	358	55,25
Negra/Preta	85	13,12
Branca	138	21,30
Indígena	29	4,48
Total	648	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Quanto ao estado civil, como era de se esperar, tem-se a quase totalidade de solteiros. Há nas duas escolas alguns alunos com 18 anos ou mais, o que explica a existência de alguns poucos noivos e pessoas em união estável. A Tabela 22 mostra que estamos lidando com um grupo de jovens/adolescentes, novos em idade e que vivem predominantemente com os seus pais e/ou responsáveis.

Tabela 22 - Distribuição dos alunos por estado civil declarado

Estado Civil	Frequência	%
Solteiro	641	98,16
Noivo	9	1,38
União estável/Morando junto	3	0,46
Total	653	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Sobre a distribuição por cidade e por bairro, temos os dados das Tabelas 23 e 24, respectivamente. As duas escolas são localizadas em Fortaleza, a EEEP Inglês de Sousa fica localizada em um bairro que fica no centro geográfico da capital cearense, enquanto que a EEEP Waldemar Henrique fica localizada na região leste. A grande parte dos alunos reside em

⁴⁶ Segundo dados do Censo 2010, 4,65% da população cearense se identificavam como negro/preto; e 0,23% como indígena (INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ, 2012).

Fortaleza, mas há grande heterogeneidade quanto ao bairro de moradia⁴⁷. Apesar de poucos, alguns alunos se deslocam de cidades da região metropolitana de Fortaleza – a saber – Itaitinga, Eusébio e Maracanaú, e em todas essas cidades há EEEP⁴⁸, o que indica no mínimo um desprendimento e vontade em estudar nas determinadas escolas em Fortaleza, seja pela diferença de oferta de cursos, seja por outras questões.

Tabela 23 - Distribuição dos alunos por cidade de residência

Cidade	Frequência	%
Fortaleza	639	97,86
Não soube/Não respondeu	8	1,23
Itaitinga	4	0,61
Eusébio	1	0,15
Maracanaú	1	0,15
Total	653	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Fortaleza possui atualmente 119 bairros⁴⁹, dois quais 61 (51,2%) foram citados pelos alunos como seus bairros de moradia. Destaca-se a heterogeneidade de bairros em termos de IDH bairro⁵⁰, e a existência de bairros das regiões oeste e sul de Fortaleza, que são distantes do centro e leste, região onde se encontram as duas EEEPs estudadas. Esses dados (Tabela 23 e 24) mostram que muitos alunos se deslocam por grandes distâncias para estudar, tendo que chegar de manhã cedo na escola e sair apenas ao final da tarde, enfrentando todos os percalços impostos pelas fragilidades da mobilidade urbana em Fortaleza.

⁴⁷ O questionário possuía uma pergunta aberta sobre pontos positivos e negativos da EEEP escolhida para o ensino médio. 86 alunos indicaram que a distância da escola à residência era o principal ponto negativo da escolha.

⁴⁸ Segundo o Mapa das EEEPs no Ceará, cada uma dessas cidades possui 01 (uma) EEEP. Disponível em: <<https://goo.gl/QkduMk>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

⁴⁹ FORTALEZA. Coordenadoria Especial de Participação Social. **Lista de bairros e territórios**. S.l. 2016. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/cpp/lista-de-bairros-e-territorios>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

⁵⁰ cf. FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento humano, por bairro, em Fortaleza**. Fortaleza: 2014.

Tabela 24 – Distribuição de frequência nos bairros, por cidade

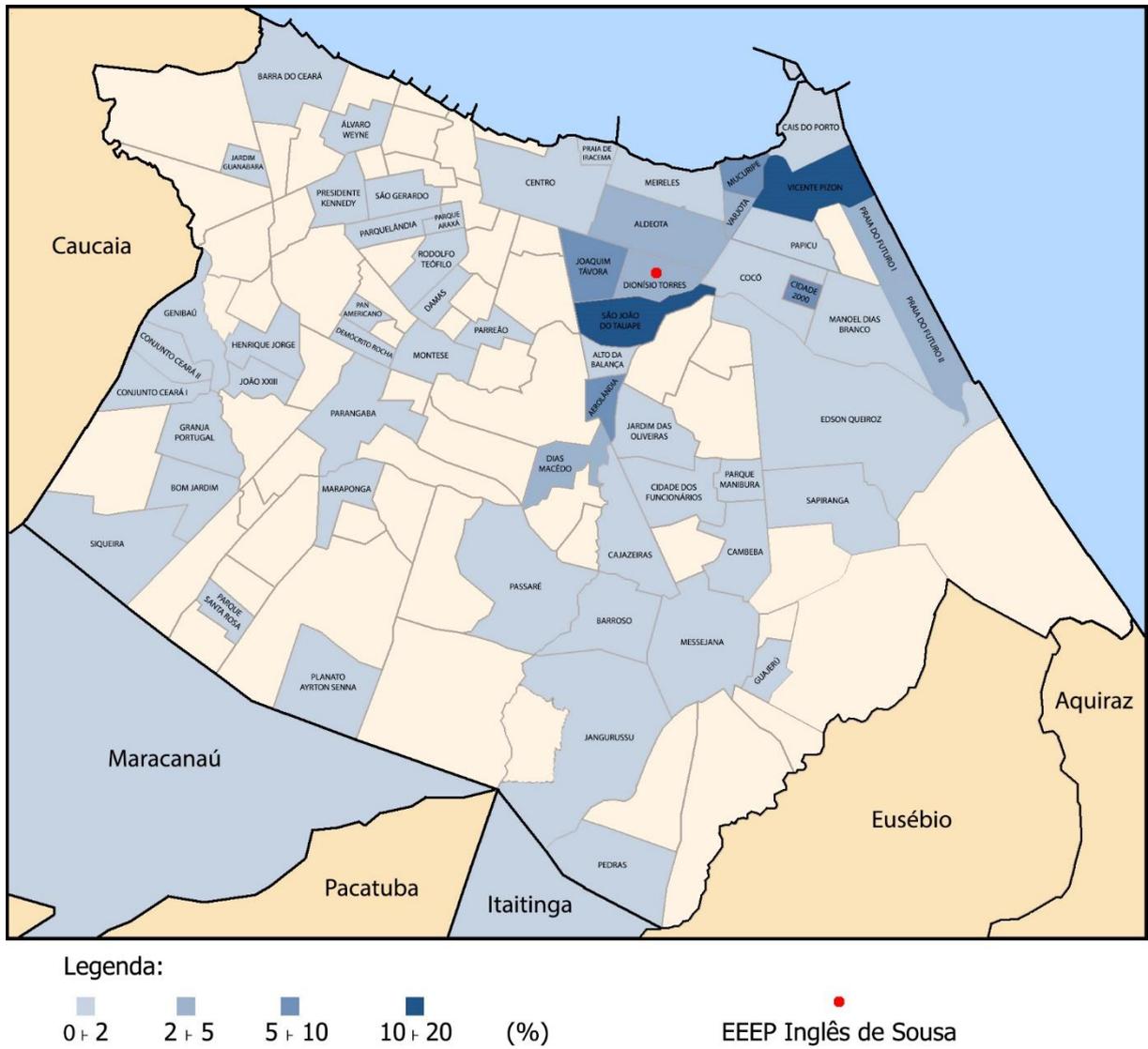
Bairros por cidade	Frequência	%
Fortaleza	639	100
Vicente Pizon	122	19,09
Papicu	72	11,27
São João do Tauape	50	7,82
Cidade 2000	49	7,67
Praia do Futuro	44	6,89
Mucuripe	40	6,26
Praia do Futuro II	38	5,95
Joaquim Távora	27	4,23
<i>Não identificado</i>	20	3,13
Aerolândia	18	2,82
Aldeota	16	2,50
Varjota	15	2,35
Dionísio Torres	10	1,56
Jardim das Oliveiras	9	1,41
Dias Macêdo	7	1,10
Edson Queiroz	7	1,10
Cais do Porto	6	0,94
Barroso	5	0,78
Jangurussu	5	0,78
Siqueira	5	0,78
Centro	4	0,63
Mekreles	4	0,63
Parangaba	4	0,63
Passaré	4	0,63
Cocó	3	0,47
Jardim Guanabara	3	0,47
João XXIII	3	0,47
Manoel Dias Branco	3	0,47
Montese	3	0,47
Parque Manibura	3	0,47
Parquelândia	3	0,47
Barra do Ceará	2	0,31
Conjunto Palmeiras	2	0,31
Damas	2	0,31
Granja Portugal	2	0,31
Messejana	2	0,31
Praia de Iracema	2	0,31
Alto da Balança	1	0,16
Álvaro Weyne	1	0,16
Autran Nunes	1	0,16
Bom Jardim	1	0,16
Cajazeiras	1	0,16
Cambeba	1	0,16
Cidade dos Funcionários	1	0,16
Conjunto Ceará	1	0,16
Demócrito Rocha	1	0,16

Guajerú	1	0,16
Henrique Jorge	1	0,16
José de Alencar	1	0,16
Lagoa Redonda	1	0,16
Maraponga	1	0,16
Pan Americano	1	0,16
Parque Araxá	1	0,16
Parque Genibaú	1	0,16
Parque Santa Rosa	1	0,16
Parreão	1	0,16
Pedras	1	0,16
Planalto Ayrton Senna	1	0,16
Presidente Kennedy	1	0,16
Rodolfo Teófilo	1	0,16
São Gerardo	1	0,16
Sapiranga	1	0,16
Não soube/Não respondeu	8	100
<i>Não identificado</i>	<i>8</i>	<i>100</i>
Itaitinga	4	100
Anauri	1	25
Pedras	2	50
<i>Não identificado</i>	<i>1</i>	<i>25</i>
Eusébio	1	100
<i>Não identificado</i>	<i>1</i>	<i>100</i>
Maracanaú	1	100
<i>Não identificado</i>	<i>1</i>	<i>100</i>

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: “Não identificado” se refere tanto aos casos de não-resposta, quanto aos casos de qualquer resposta que não correspondia a algum bairro.

Figura 01 – Distribuição de alunos da EEEP Inglês de Sousa por bairros de Fortaleza e Região Metropolitana



Legenda:

0 + 2 2 + 5 5 + 10 10 + 20 (%)

• EEEP Inglês de Sousa

Figura 02 – Distribuição de alunos da EEEP Waldemar Henrique por bairros de Fortaleza e Região Metropolitana

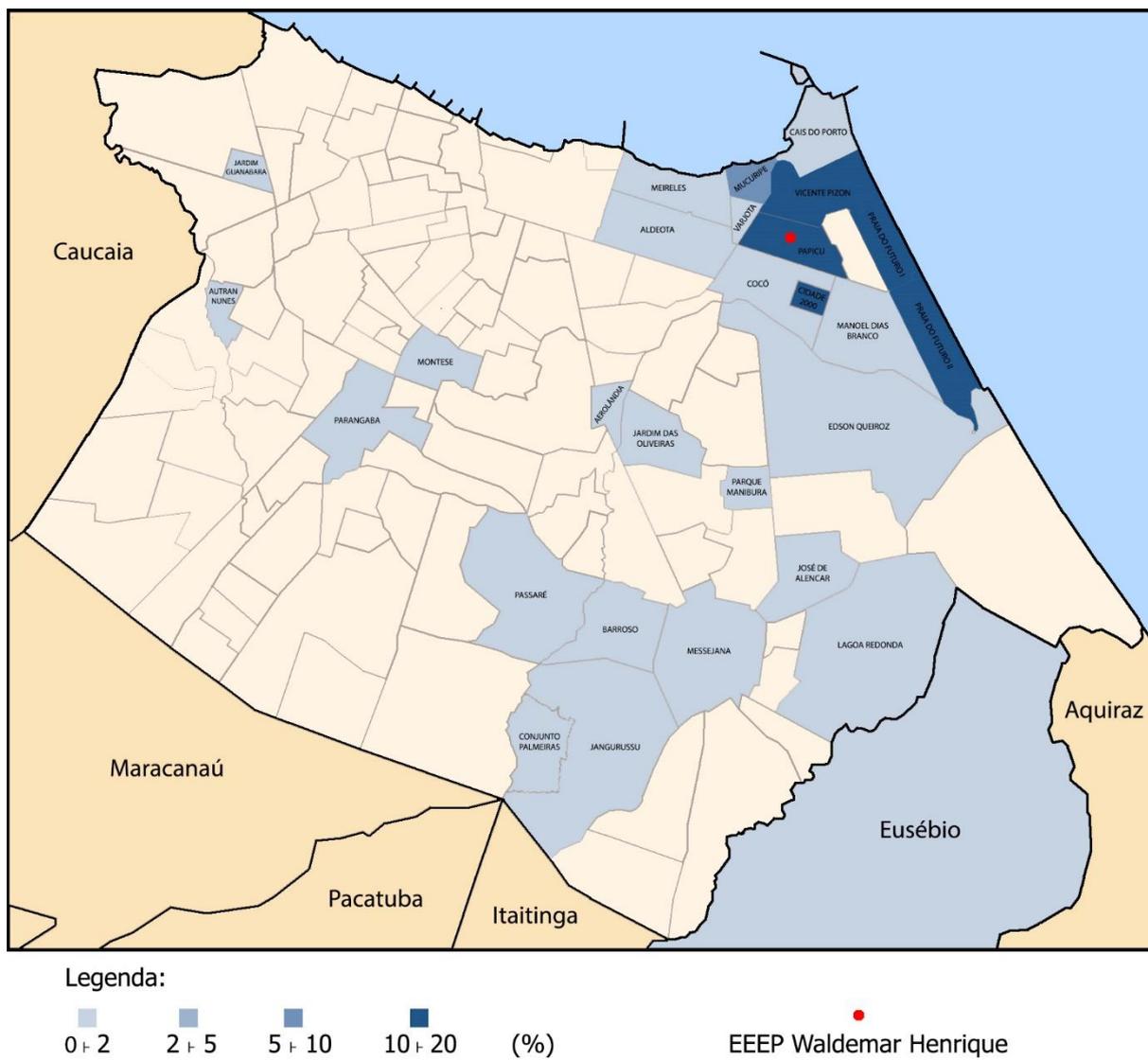
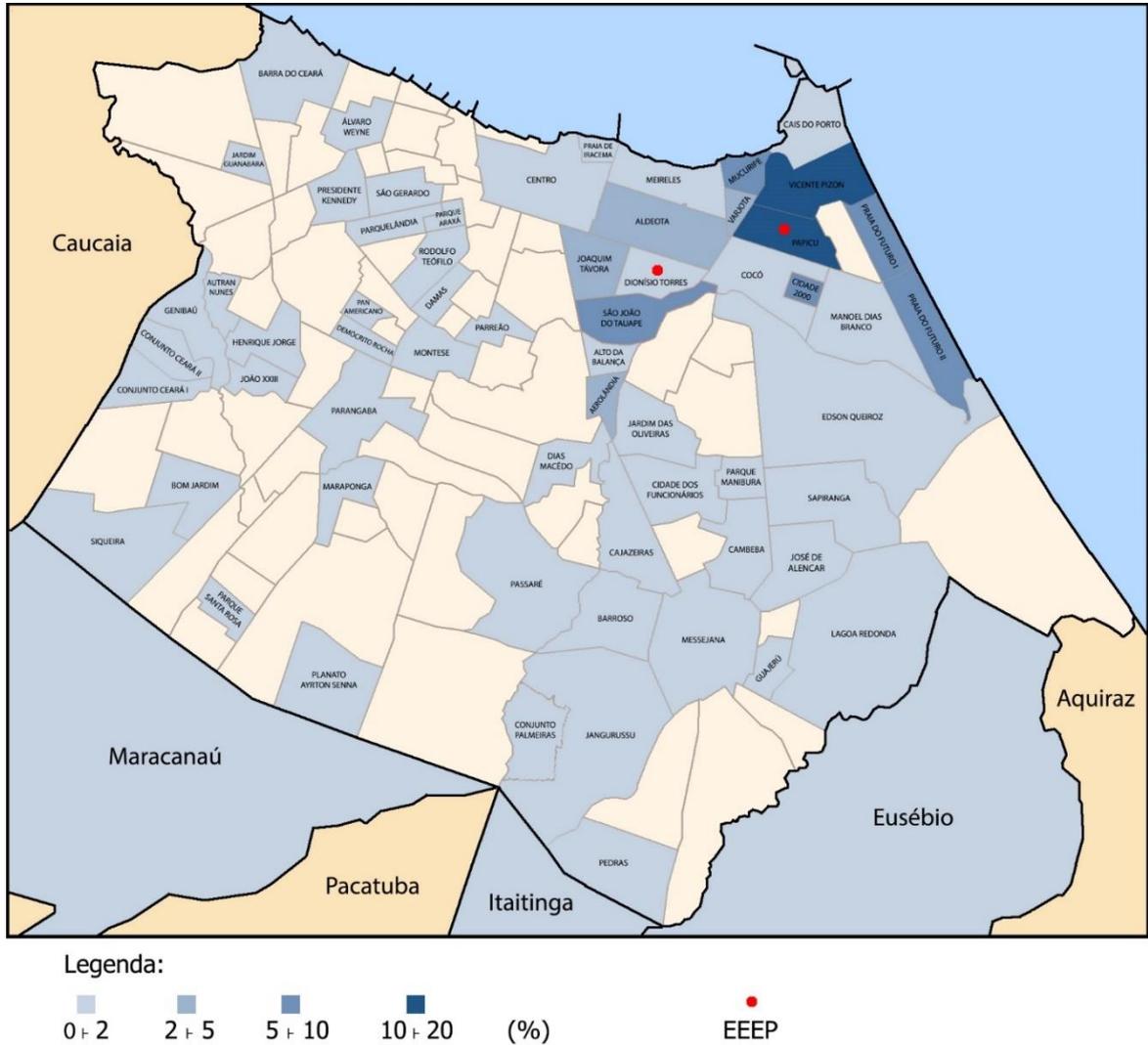


Figura 03 – Distribuição de alunos das EEEP’s estudadas por bairros de Fortaleza e Região Metropolitana



Fonte: Elaboração própria.

3.2.2 Disposições socioeconômicas dos pais e renda familiar

Os dados sobre a escolaridade dos pais (Ver Tabelas 25 e 26) mostram um grupo mais escolarizado, sobressaindo a escolaridade média. Escolaridade média e superior da mãe soma 58,48%, enquanto que dos pais 58,83%, ou seja, quase dois terços dos pais dos alunos pesquisados estão entre escolaridade média e superior. Em relação aos dados gerais anteriormente apresentados (Ver Tabela 09, 10 e 11), os pais dos alunos das duas escolas

pesquisadas apresentam escolaridade maior que a média dos pais de alunos da rede pública estadual cearense, e mesmo das EEEPs em geral. É importante ressaltar que as estatísticas gerais incluem os dados de alunos do interior do estado e de regiões periféricas da cidade, em contrapartida, as escolas estudadas estão tanto na capital, quanto em bairros mais centrais, configurações sociogeográficas que influenciam no tipo de perfil sociológico das famílias que aparecerá nessas escolas.

Tabela 25 - Escolaridade da mãe

Escolaridade	Frequência	%
Baixa escolarização	32	4,94
Escolarização fundamental	237	36,57
Escolarização média	295	45,52
Nível Superior	84	12,96
Total	648	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Tabela 26 - Escolaridade do pai

Escolaridade	Frequência	%
Baixa escolarização	53	8,66
Escolarização fundamental	199	32,52
Escolarização média	293	47,88
Nível Superior	67	10,95
Total	612	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Quanto à renda, há uma predominância de famílias que declaram ter entre um e três salários mínimos como renda familiar mensal. Utilizando como norteador uma nota técnica do INEP para indicadores socioeconômicos contextuais de avaliações educacionais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014b), pode-se dizer que os alunos se situam majoritariamente entre as rendas ‘baixa’ e ‘média baixa’, somando 79,5%. Apenas 5,56% teriam renda ‘muito baixa’ e outros 14,94% estariam nas faixas de renda ‘média’, ‘média-alta’ e ‘alta’. Os dados sobre renda também mostram um grupo de alunos com famílias em situação de renda melhor que o quadro geral dos alunos da rede pública estadual cearense (Ver Tabela 03, 04 e 05).

Tabela 27 – Distribuição da renda em salários mínimos

Salários mínimos	Frequência	%
Menos que 1	35	5,56
Igual a 1	136	21,62
Entre 1 e 2	247	39,27
Entre 2 e 3	117	18,60
Entre 3 e 5	63	10,02
Entre 5 e 10	29	4,61
Mais de 10	2	0,32
Total	629	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Tabela 28 – Distribuição da renda familiar por faixa de renda

Salários mínimos	Frequência	%
Muito baixa	35	5,56
Baixa	383	60,9
Média-baixa	117	18,6
Média	63	10,01
Média-alta	29	4,61
Alta	2	0,32
Total	629	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Quanto à situação ocupacional dos pais (Tabela 29 e 30), os dados mostram que ambos (mãe e pai) estão em sua maioria inseridos numa relação de trabalho/atividade remunerada de maneira formal. Entre as mães que trabalham com carteira assinada, funcionárias públicas e aposentadas, temos um total 48,43%. A proporção aumenta para os pais, 58,1%. Um quarto dos pais são autônomos e alguns são microempresários ou empresários. A proporção de mães ‘desempregadas’ chega a 21%, mas sabe-se que muitas mães ficam voltadas para as atividades domésticas⁵¹. A proporção de pais desempregados não chega a 12%. A partir de um cruzamento simples entre as tabelas, verifica-se que em apenas 15 famílias ambos os pais estão desempregados e em apenas 49 famílias ambos os pais são autônomos.

⁵¹ A Tabela 12 apresenta a profissão/ocupação “dona de casa” como a segunda mais frequente entre as mães.

Tabela 29 - Situação ocupacional da mãe

Situação	Frequência	%
Carteira assinada	271	42,48
Autônoma	156	24,45
Desempregada	134	21,00
Funcionária pública	27	4,23
Microempresária/Empresária	39	6,11
Aposentada	11	1,72
Total	638	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Tabela 30 - Situação ocupacional do pai

Situação	Frequência	%
Carteira assinada	306	51,09
Autônomo	151	25,21
Desempregado	66	11,02
Funcionário público	32	5,34
Microempresário/Empresário	34	5,68
Aposentado	10	1,67
Total	599	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Esse quadro revela certa condição de estabilidade financeira. Como Salata (2016) percebe, tanto entre as classes mais populares como entre a classe média, a estabilidade financeira é tão desejada quanto o nível de renda, além de ser percebida pelos indivíduos dessas classes como algo tão importante quanto o valor da renda para a manutenção do padrão de vida já alcançado.

As Tabelas 31 e 32 apresentam o conjunto das profissões/ocupações principais das mães e dos pais respectivamente, mas apresentadas por classe, tendo a lista completa das profissões informadas no Apêndice I. É interessante notar que há uma diversidade de profissões, mas com um grupo predominante de profissões de nível médio e fundamental, muitos desses trabalhos relacionados a atividades manuais. Essas tabelas demonstram de forma mais sintetizada o quadro geral das profissões/ocupações. Essa classificação levou em consideração as peculiaridades profissionais no Brasil, onde há assentada oposição entre atividades manuais e não-manuais, e, considerando a formação educacional/técnica/profissional relacionada a profissão. As classes da tabela ‘Profissionais de nível superior’,

‘Empresárias/Microempresárias’, ‘Profissionais de nível médio (Técnicas)’ e ‘Empregadas de escritório e serviços especializados’ são autoexplicativas pelo nome; no entanto, cabe dizer que a classe tabular ‘Mão-de-obra profissionalizada (ofícios)’ se refere a profissões manuais mas que são ofícios, tais como costura, carpintaria, alvenaria, decoração, panificação, entre outras. A classe da tabela denominada ‘Mão-de-obra não-qualificada’ abarca atividades manuais tais como as atividades domésticas, de limpeza, serviços gerais, reciclagem, zeladoria, entre outras. Quanto às mães, as duas primeiras profissões, em ordem decrescente, são relacionadas às atividades domésticas. 31% das mães são ‘Empregadas Domésticas’ ou ‘Donas de Casa’, ou seja, um terço do conjunto. Entre as dez primeiras com maior frequência, apenas uma profissão exige obrigatoriamente nível superior (Ver Apêndice I).

Tabela 31 – Distribuição, em classe, das profissões/ocupação principal das mães

Situação	Frequência	%
Profissionais de nível superior	59	11,15
Empresárias/Microempresárias	35	6,62
Profissionais de nível médio (Técnicas)	20	3,78
Empregadas de escritórios e serviços especializados	43	8,13
Mão-de-obra profissionalizada (ofícios)	135	25,52
Mão-de-obra não-qualificada	235	44,42
Outros (não aplicáveis)	2	0,38
Total	529	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Tabela 32 – Distribuição, em classe, das profissões/ocupação principal dos pais

Situação	Frequência	%
Profissionais de nível superior	32	6,87
Empresários/Microempresários	37	7,94
Profissionais de nível médio (Técnicos)	29	6,22
Empregados de escritórios e serviços especializados	45	9,66
Mão-de-obra profissionalizada (ofícios)	232	49,79
Mão-de-obra não-qualificada	83	17,81
Outros (não aplicáveis)	8	1,72
Total	466	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Quanto aos pais, há um grau de heterogeneidade e distribuição maior entre as profissões quando em relação ao quadro de profissões das mães (Ver Apêndice I). Nota-se também que há menos pais em atividades de nível superior e mais pais desempenhando ofícios em relação ao quadro de profissões das mães. Entre as dez profissões dos pais com maior frequência, nenhuma precisa obrigatoriamente de nível superior e nenhuma delas está relacionada com atividades domésticas.

As Tabelas 31 e 32 mostram que os pais de alunos dessas duas escolas estão em profissões predominantemente manuais, que requerem escolaridade média e/ou fundamental, ou seja, profissões mais abaixo no espectro simbólico de distinções sociais das profissões na sociedade brasileira.

3.2.3 Configuração familiar na moradia e religião

Mais da metade dos alunos vive em residências com três ou quatro pessoas. Somando com a faixa seguinte de cinco a sete pessoas, temos uma grande maioria de 84,36% de alunos que vive em residências onde moram de três a sete pessoas. É importante ressaltar que ambiente residencial é importante para o cultivo de hábitos de estudos, percebe-se que em geral, tais alunos vivem em ambientes pouco densos, uma maioria de alunos vivem com até outras três pessoas.

Tabela 33 - Quantidades de pessoas morando na mesma residência

Situação	Frequência	%
Morando só	4	0,62
2 pessoas	72	11,15
Entre 3 e 4 pessoas	359	55,57
Entre 5 e 7 pessoas	186	28,79
Entre 8 e 12 pessoas	24	3,72
Mais de 12 pessoas	1	0,15
Total	646	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

A grande maioria desses alunos vive com a mãe e cerca de metade vivem com o pai ou irmãos, uma menor quantidade vive com outros parentes ou outras pessoas.

Tabela 34 – Distribuição sobre a configuração de moradia (%)

Meios/formas	Sim	Não	Total
Mãe	86,52	13,48	100
Irmãos	52,99	47,01	100
Pai	52,22	47,78	100
Avós	14,24	85,76	100
Tios	11,18	88,82	100
Outros	6,43	93,57	100
Primos	4,13	95,87	100
Cônjuge	0,45	99,55	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: Tabulação a partir de pergunta de múltipla escolha e apresentada em ordem decrescente.

A partir de um cruzamento simples, temos 315 famílias (48,23%) com mãe e pai vivendo na mesma residência o que mostra que um pouco mais da metade dos alunos vivem em famílias monoparentais e que a figura da mãe está predominantemente presente na residência e, portanto, com quem o aluno mantém maior e mais intenso contato cotidiano. Das dez entrevistas realizadas, seis foram feitas com apenas mães, três entrevistas só com pais e uma com ambos os pais. Cinco dos alunos(as) das dez famílias entrevistados vivem apenas com a mãe, sendo duas delas mães solteiras, sem presença ou apoio do pai.

Sobre a distribuição por religião ou posição religiosa/filosófica, temos uma maioria que se declara católica, porém num percentual não tão diferente dos que se declaram evangélicos.

Tabela 35 - Distribuição por religião/posição religiosa

Religião/crença	Frequência	%
Católica	260	40,19
Evangélica	229	35,39
Sem religião	88	13,60
Agnóstico e/ou ateu	35	5,41
Outros	27	4,17
Espírita	6	0,93
Umbanda	2	0,31
Total	647	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Alunos sem religião ou ateus/agnósticos somam 19,01%, seguido por um baixo percentual das demais religiões/crenças (Ver Tabela 35).

Sobre religião, tão importante quanto a declaração pessoal, é a frequência ao culto/reunião/igreja/encontro. A Tabela 36 mostra que 41,91% dos alunos declaram que nunca vão ou raramente vão a igreja. 39,59% vão pelo menos uma vez por semana e 18,49% estão frequentando atividades religiosas pelo menos todo mês.

Tabela 36 – Frequência religiosa informada

Religião/crença	Frequência	%
Nunca vou	79	12,17
Uma ou duas vezes no ano	193	29,74
Todo mês	120	18,49
Toda semana	131	20,18
Mais de uma vez por semana	126	19,41
Total	649	100

Fonte: Elaboração própria

Tanto a Tabela 35 quanto a Tabela 36 mostram um grupo de maioria religiosa, cristã, e que frequenta a igreja/culto pelo menos uma vez ao mês. A partir de um cruzamento simples, verifica-se que os evangélicos são os mais frequentes às suas igrejas.

O Brasil vem vivenciando uma mudança no seu quadro de filiação religiosa. Segundo a série histórica do Censo do IBGE, sobretudo nos últimos 30 anos, tem havido uma diversificação religiosa no Brasil, com aumento expressivo de evangélicos, seguidos de espíritas e pessoas sem religião. Em 30 anos, o percentual de evangélicos saiu de 6,6% para 22,2% no censo de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012), sendo o grupo que mais cresceu nesse período. É interessante notar que há nas escolas pesquisadas um grupo de evangélicos percentualmente mais representativo que o quadro geral da população e no caso específico da EEEP Waldemar Henrique, o percentual de evangélicos é maior que o de católicos. Roberto Dutra (2016) faz uma relação entre a nova cultura evangélica no Brasil e a perspectiva de valorização da iniciativa individual, numa espécie de ‘moral liberal popular’, que não necessariamente nega a solidariedade, mas valoriza a autonomia e a noção de ‘vitória’. As observações e as entrevistas indicam que é muito presente nas escolas e entre pais e alunos essa valorização do indivíduo, da autonomia, da noção de vitória e conquista individual. Apenas um dos pais entrevistados atribuiu aos professores a

principal responsabilidade pelo sucesso escolar. A maioria pensa que essa responsabilidade é do próprio aluno. Essa valorização da conquista individual não é necessariamente uma singularidade evangélica, mas apresenta-se como uma relação disposicional importante.

3.2.4 Passagem pelo ensino fundamental

Como já foi comentado anteriormente, as EEEPs possuem uma cota para alunos oriundos da rede particular. Isso explica porque metade dos alunos tenha estudado em escola particular, sendo durante todo o ensino fundamental ou por sua maior parte. No entanto, vale ressaltar que havia no questionário (Ver Apêndice G) uma pergunta aberta para que os que estudaram em escola particular, escrevessem o nome dessa escola em que estudou. A maioria predominantemente estudou em escolas particulares ‘de bairros’, sem ser aquelas escolas com melhor desempenho no estado ou escolas centrais. Apenas cinco alunos informaram estudar em escolas que, cruzando com os dados do *Enem por Escola 2014* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015a) seriam escolas com alto desempenho no Ceará.

Tabela 37 – Modalidade de escola no Ensino Fundamental

Trajetória	Frequência	%
Somente em escola pública	213	33,02
Maior parte em escola pública	105	16,28
Somente em escola privada	205	31,78
Maior parte em escola privada	122	18,91
Total	645	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

3.2.5 Hábitos de estudo e hábitos culturais

Sobre os hábitos de estudo atuais, a maioria, fora do ambiente escolar, prefere estudar sozinho; esses somam 75,35%. Apenas 15,04% estudam acompanhados, seja com os pais ou com amigos.

Tabela 38 - Hábitos de estudo atuais

Hábitos de estudo	Frequência	%
Estudo apenas na escola	62	9,61
Estudo sozinho	486	75,35
Estudo com meus pais/responsáveis	21	3,26
Estudo com colegas e/ou amigos	76	11,78
Total	645	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

O acesso à internet se dá prioritariamente a partir do celular/smartphone, seguido pelo computador na residência. Menos de um terço acessa a internet pelo laboratório de informática da escola. Esse quadro (Tabela 39) mostra que o suporte preferencial de acesso à internet é justamente o que permite maior mobilidade e conexão permanente a baixo custo. Esses alunos estariam seguindo a tendência nacional de acesso à internet por meios de dispositivos móveis (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2014), que é um meio fácil e prático de ficar conectado durante muitas horas, em diversos espaços, sobretudo conectado às redes sociais e outros mecanismos de comunicação que são o tipo predominante de uso da rede de computadores entre a juventude hoje.

Tabela 39 - Acesso à internet a partir dos meios/formas indicados (%)

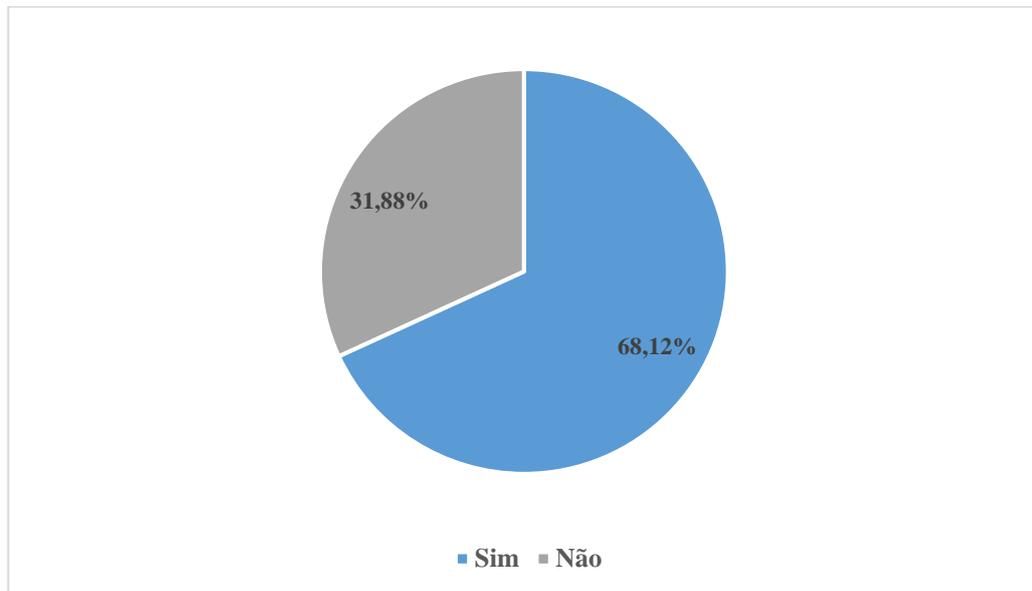
Meios/formas	Sim	Não	Total
Celular/smartphone	88,67	11,33	100
Computador/notebook em casa	53,6	46,4	100
Laboratório de informática da escola	24,04	75,96	100
Notebook na escola	3,369	96,63	100
Outros meios	4,13	95,87	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: Tabulação partir de pergunta de múltipla escolha.

O Gráfico 10 mostra que quase 70% dos alunos declaram ter hábitos de leitura para além dos livros didáticos e leituras escolares, indicando haver um envolvimento com a prática da leitura que ultrapassa a obrigatoriedade escolar e reflete um hábito cultural importante para o desenvolvimento de outras habilidades estudantis.

Gráfico 10 – Hábito de leitura para além das leituras escolares



Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

A Tabela 40 mostra que esse hábito de leitura se dá, sobretudo, a partir de livros próprios e pela internet. Um quarto dos alunos lê a partir de livros de amigos e muitos poucos recorrem à biblioteca da escola ou outra biblioteca para a leitura. Esse quadro condiz com o uso crescente das plataformas digitais em diversas áreas, inclusive na área educacional e no entretenimento literário.

Tabela 40 – Suporte de leitura (%)

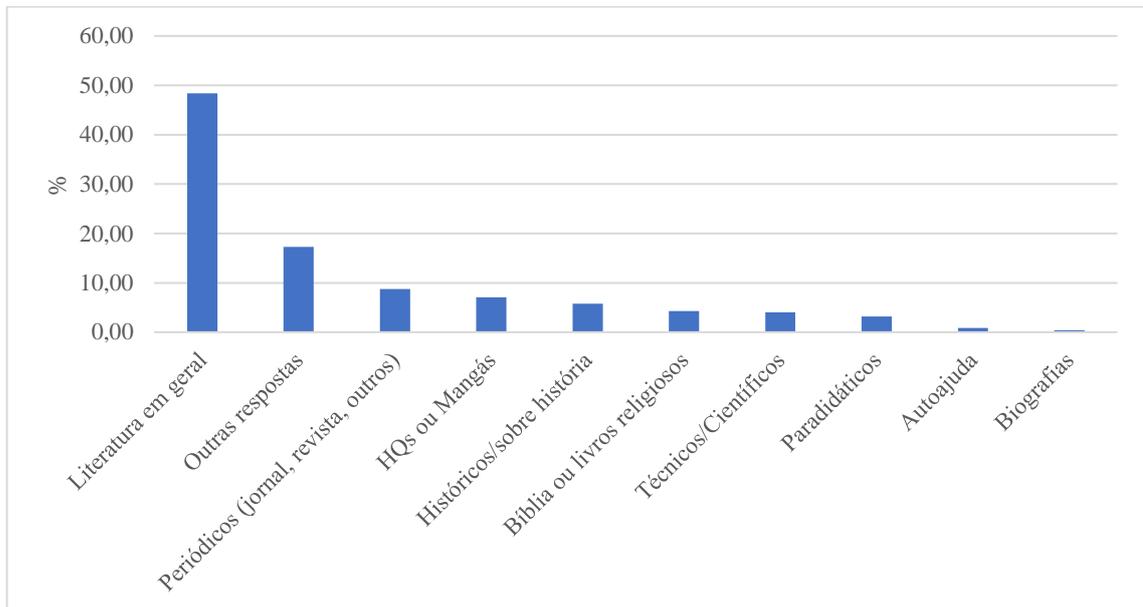
Meios/formas	Sim	Não	Total
Livros próprios	47,78	52,22	100
Na biblioteca da escola	13,78	86,22	100
Em bibliotecas públicas	2,91	97,09	100
Na internet	45,18	54,82	100
Livros de amigos	24,2	75,8	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: Tabulação partir de pergunta de múltipla escolha.

Havia um espaço para indicar o tipo de leitura mais comum e os alunos indicaram quem leem com mais frequência literatura em geral (Ver Gráfico 11). Destacam-se também os periódicos, HQs, livros históricos e livros religiosos em geral.

Gráfico 11 – Tipo de leitura mais frequente (%)



Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: Pergunta aberta e organização por classe de resposta.

Quanto aos hábitos culturais, tem-se uma frequência maior ao cinema, feiras e eventos (games, livros, etc.) e aos shows e apresentações musicais. Em geral, a frequência a esses equipamentos culturais se dá de uma a duas vezes por mês. Entre todos, o cinema é o que apresenta o melhor quadro de frequência; em contrapartida, a linguagem do teatro é a que tem menor audiência por parte desses alunos, conforme pode ser visto na Tabela 41.

Tabela 41 – Frequência mensal à equipamentos culturais (%)

Frequência mensal	Raramente	1x	2x	3x	Mais de 3x	Total
Cinema	11,62	39,56	29,04	11,15	8,63	100
Feiras e eventos	39,84	31,50	14,33	8,19	6,14	100
Apresentações musicais	44,41	31,50	12,60	7,09	4,41	100
Bibliotecas públicas	59,34	22,31	9,34	5,22	3,80	100
Teatro	72,15	21,36	5,38	0,63	0,47	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: Tabulação partir de pergunta de múltipla escolha.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS DISPOSICIONAIS E OUTROS APORTES TEÓRICOS

Os dados gerais apresentados na seção 3.1 e os dados disposicionais específicos apresentados na seção 3.2 aparecem como descritores gerais do grupo de alunos e de suas famílias no contexto das Escolas Estaduais de Educação Profissional. Tais dados não poderiam ser omitidos, ou apresentados de forma muito resumida, uma vez que o perfil socioeconômico e cultural geral desses atores é de extrema importância para compreendermos a relação família-escola, sobre o tipo de configuração familiar presente e assim lançar luz tanto sobre o desempenho escolar, quanto sobre a boa reputação dessas escolas a partir desse foco de análise.

A partir das considerações de Bourdieu (2011, 2015), de Lareau (2003, 2007) além de um conjunto de outros estudos sobre o background familiar, tem-se a importância de se estudar o contexto social desses atores que fazem a escola. Esse grupo de alunos e pais, suas características, são marcantes na construção desse ambiente social que é a escola. Nogueira (2013b) mostra como o pertencimento social é um elemento importante para se entender as estratégias de escolarização. Nesse sentido, as motivações, escolhas, e estratégias que são o foco dessa pesquisa, só ganham densidade sociológica quando compreendidas a partir do contexto disposicional desses alunos e seus pais. A ação desses indivíduos tem relação com a configuração e o perfil sociológico apresentado.

O que esses gráficos e tabelas mostram é que o grupo de alunos das EEEPs apresentam melhores condições sociais, econômicas e culturais que os seus pares das escolas regulares. As diferenças em alguns tópicos são bastante tênues, mas significativas em outros casos, como no que tange à renda, escolaridade dos pais e padrões de consumo. Os dados das duas escolas pesquisadas mostram um grupo ainda mais favorecido que a média geral dos alunos, além de trazer outras informações que acabam por proporcionar um aprofundamento desse contexto social e disposicional. Assim, pode-se considerar que tanto o melhor desempenho apresentado pelas EEEPs, quanto a boa reputação que elas possuem pode ser relacionado ao perfil socioeconômico dos alunos e suas famílias, que acabam por elevar o nível dessas escolas em relação às demais escolas regulares.

No entanto, como já foi brevemente considerado, esses dados disposicionais, oriundos de uma perspectiva da teoria do habitus e dos capitais simbólicos, também têm seu limite de explicação. Bernard Lahire (1997) apontou que os capitais culturais da família não são passados

de forma direta para os filhos⁵², existindo uma dinâmica específica de cada família que interfere numa tentativa de relação direta entre herança cultural e disposições incorporadas. Ou seja, o fato de um aluno ter pais com melhores condições socioeconômicas não garante que ele será influenciado por esses capitais, nem o quanto de influência sobre sua história tais capitais parentais terão. No avançar de sua obra, Lahire (2002, 2004 e 2006) demonstra sociologicamente que a experiência individual implica em considerar o efeito sincrônico e diacrônico de múltiplas influências sociais, em parte contraditórias e mesmo antagônicas, agindo sobre o mesmo indivíduo, em diferentes espaços e tempos físicos e sociais. Implica ainda considerar o modo como os indivíduos articulam internamente essas diferentes influências e as utilizam em suas ações práticas. A tese fundamental, subentendida no argumento de Lahire, é a de que a experiência de vida de um sujeito particular dificilmente pode ser deduzida do seu pertencimento a uma única coletividade ou do fato de estar inserido em uma posição específica da estrutura social. Cada indivíduo possuiria uma história social particular e lidaria, a cada momento, com um conjunto específico de vínculos sociais que fariam com que ele constituísse um quadro diferenciado de disposições e agisse de uma forma singular diante das situações de ação. Ele ainda considera:

[...] É frequente que os sociólogos estudem os comportamentos dos atores no âmbito de um só domínio de atividade (sociologia da família, sociologia da escola, sociologia do trabalho, sociologia da religião...). Então o ator está situado numa só e única cena social. Conforme o caso, é um assalariado, um aluno, um pai de aluno, um pai ou uma mãe de família, um marido ou uma esposa... O costume da sociologia clássica em lembrar as coordenadas sociais da pesquisa do tipo “escolaridade” ou “categoria socioprofissional” leva, todavia, os pesquisadores a reinjetar grosseiramente na análise elementos que são exteriores à cena estudada (LAHIRE, 2002, p. 201-202).

Os conceitos de *disposições* em Lahire (2002) e de *patrimônio individual de disposições* tentam dar abrigo teórico para uma espécie de *habitus* potencializado pela agência e complexidade de experiências sociais, saindo da lógica da unicidade para a pluralidade de disposições incorporadas e de *modus operandi*.

Em uma tomada teórica semelhante, Dubet (1996) considera que os indivíduos se posicionam socialmente a partir de suas *experiências sociais*. Tais experiências sociais seriam um processo histórico e dialético vivenciado pelos indivíduos, ondem imperam, ao mesmo

⁵² LAREAU, Annette; EVANS, Shani Adia; YEE, April (2016) apresentam um estudo em que avançam qualitativamente no destrinchar de outros mecanismos de transmissão dos capitais econômicos e culturais da família e das vantagens familiares às crianças e que não são diretos, mas incertos, num jogo de capacidade de transmissão e legitimidade escolar e social que torna incerta a transmissão dessas vantagens até por parte de pais de alta renda e capital cultural.

tempo e de forma dinâmica, a lógica da coesão/integração social, a lógica da estratégia e a lógica da subjetividade. Dubet (1996, p. 93) afirma:

A noção de experiência social impôs-se-me como sendo a menos inadequada para designar a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais. Por isso, essas condutas não estão diluídas no fluxo contínuo de uma vida quotidiana feita de interações sucessivas; elas são organizadas por princípios estáveis mais heterogêneos. É esta própria heterogeneidade que convida a que se fala de experiência, sendo a experiência social definida pela combinação de várias lógicas de ação.

Assim, as ações dos indivíduos se dão em determinados contextos de integração social e coesão, onde figura a cultura e os laços sociais; ao mesmo tempo, esse indivíduo está situado no mundo social organizado e dotado de racionalidade, por isso a metáfora do jogo; além disso, a complexidade das vivências e construções individuais fazem com que cada indivíduo possua subjetividades distintas e que operam de forma singular no quadro das experiências sociais.

Dubet (1996), ao avançar em suas reflexões, se impõe a pensar o que ele chama de passagem da experiência social do indivíduo ao sistema. Esse sistema social construído não pode ser fadado à lógica da estrutura nem reconhecido apenas como uma relação de posições estratégicas. Seria preciso reconhecer que os sistemas sociais mais globais e comuns lidam, ao mesmo tempo, com coações e estratégias, movimentos dinâmicos dentro de contextos anteriores. A metáfora do jogo se enquadra como exemplo.

Pôr-se em evidência uma lógica da ação autônoma, estratégica e racional, uma ação que não é redutível à aplicação de um programa de socialização, não impede que a estratégia se inscreva em coações e em regras do jogo que preexistem em relação aos atores e se impõem a eles. [...]. As estratégias são racionais e as estruturas são culturais. A rejeição da imagem de um sistema funcional e de uma coerência finalizada, que geram uma causalidade englobante, não pode levar a que se abandonem as ideias de sistema e de determinação da ação. Mesmo quando o sistema é definido em termos de interdependência, ele impõe regras e coações ao indivíduo. Neste registro da ação, só podemos orientar-nos para uma solução mista dominada pela metáfora do jogo, articulando a racionalidade dos atores com a presença de regras e de situações que impõem os atores com a presença de regras e de situações que impõem o jogo e distribuem de modo desigual as capacidades de jogar (DUBET, 1996, p. 151).

Um sistema que Dubet (1996) assume como exemplo, por justamente tê-lo estudado, é o sistema educacional. O campo educacional é um exemplo de um sistema social onde a metáfora do jogo pode ser percebida. Ao considerar o sistema educacional europeu, mas especificamente o caso francês, Dubet (1996) nota que a massificação do ensino e a

universalização da rede pública criou um contexto ou uma estrutura social de mais igualdades de oportunidades escolares. É justamente diante desse contexto ou estrutura determinada que surgem diversas estratégias familiares no sentido de garantir a diferenciação de seus filhos em relação ao grupo geral. Esse exemplo mostra como Dubet (1996) propõe entender os sistemas sociais, como uma relação entre contexto social e estratégias racionais. Sobre esse exemplo ele comenta em português de Portugal:

A massificação escolar tem transformado de maneira muito profunda as modalidades de distribuição das qualificações. Na medida em que todos os alunos começam à partida a mesma competição, com o colégio único, a escolaridade aparenta-se a uma longa prova de seleção durante a qual o talento, as ambições, os recursos e as capacidades estratégicas dos alunos e das suas famílias constituem instrumentos indispensáveis. Do ponto de vista dos atores, o que é essencial na seleção não se passa a montante da escola, mas durante o próprio decurso dos estudos. Mesmo que, afinal de contas, as desigualdades escolares reproduzam uma grande parte das desigualdades sociais, a maneira como as hierarquias escolares são produzidas transformou-se profundamente. As pequenas diferenças e os desvios de pouca monta, acumulados ao longo de todo o percurso escolar, acabam por gerar hierarquias sensíveis no seio do sistema, que se fragmentou de maneira infinita. Instalou-se uma espécie de <<mercado>> escolar no qual as diversas disciplinas, as feiras, os estabelecimentos adquirem valores diferentes. Por isso, não foi somente por um simples efeito de moda intelectual que a sociologia da educação abandonou um tanto os grandes inquéritos macrossociológicos para estudar os processos mais delicados de <<produção>> das desigualdades sociais. É evidente que, em grande medida, é a própria escola, por meio das suas múltiplas ações, que <<acelera>> e reforça as desigualdades que recebe. A imagem da escola viu-se por isso mudada, ela deixou de se essa ilhota de justiça formal no seio de uma sociedade inigualitária; ela gera as suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões. Evidentemente que a massificação quebrou o velho ajustamento do ensino e dos vários públicos escolares (DUBET, 1996, p. 174 e 175).

Nesse sentido, é possível traçar uma comparação com Boudon (1995) que considera que as ações racionais e estratégicas dos indivíduos precisam ser localizadas dentro de contextos sociais e históricos específicos e seria por isso que “a sociologia da ação é simultaneamente contextual e dinâmica” (BOUDON, 1995, p. 18). No caso do campo educacional, mais especificamente no campo da educação básica, entender as ações familiares em prol da escolarização dos filhos seria entendê-las dentro do contexto/estrutura educacional que a elas se impõem.

Diferentemente do que acontece na Europa, no Brasil, a escola pública não é universal e existe um alto nível de hierarquização escolar entre a rede privada e pública. Assim, as estratégias familiares aqui acabam sendo canalizadas na *escolha* e *permanência* em determinadas escolas consideradas de bom desempenho, ou apenas, em ‘boas escolas’. Aos pais com melhores condições econômicas, a escola particular acaba por figurar como uma opção relevante. Aos pais com poucos recursos, e interessados no futuro educacional-profissional de

seus filhos, lhes convém agir para garantir a melhor escolarização possível, buscando a escola pública de melhor reputação (COSTA; et. al., 2013).

É nesse ensejo que os capítulos 3 e 4 acabam por estabelecer um diálogo. Essa descrição contextual e das disposições sociais estatísticas ajudam a situar os processos de escolhas, estratégias e motivações que pais e alunos operacionalizam no que tange a relação família-escola, focando nos processos de estratégias de escolarização, que levam em conta os valores familiares e individuais e o quadro da oferta escolar. Tanto as ações em relação aos valores, quanto as ações em relação ao fim custo-benefício educacional desses alunos e seus pais, são melhores explicadas quanto se tem esse contexto socioeconômico e cultural como horizonte, não determinante, mas potencialmente influenciador.

4 MOBILIZAÇÃO FAMILIAR NO CONTEXTO DE ESCOLAS DIFERENCIADAS

Nesse quarto capítulo serão exploradas e analisadas a segunda parte do questionário e as entrevistas semiestruturadas (Ver Apêndice H). Tanto a segunda parte do questionário, quanto as entrevistas são voltadas para compreender as escolhas, motivações e estratégias dos pais e alunos no contexto das EEEPs. Busca-se analisar a mobilização familiar, fazendo isso no contexto de escolas diferenciadas, e que se insere empiricamente num conjunto de pesquisas e conceitos sobre a relação família-escola que foca nos processos de estratégias de escolarização, projetos de futuro e nos processos de hierarquização das oportunidades educacionais.

4.1 QUASE-MERCADO ESCOLAR, HIERARQUIZAÇÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE ACESSO

O conceito de *quase-mercado escolar* está vinculado com o conceito anterior de *mercado escolar* que surge a partir da análise das estratégias de escolha escolar na rede privada. Esse termo *mercado escolar* aparece na sociologia da educação em meados do século passado, tentando descrever o complexo conjunto de escolas, dos mais variados tipos, de níveis culturais e sociais distintos, privadas em sua maioria, e que eram alvos das escolhas parentais, sobretudo nos EUA e Europa (BARROSO; VISEU, 2013). Tal conceito de mercado escolar não é difícil de ser percebido quando se observa a rede particular de ensino. Esse conceito também está conectado à um contexto político-ideológico da *school choice*, um movimento que tentou e ainda tenta dar aos pais o direito de escolha das escolas para seus filhos, sendo as matrículas/mensalidades financiadas parcialmente ou totalmente pelo governo por meio de *educational vouchers* e/ou bolsas de estudo, entre outras modalidades⁵³. Esse movimento ganhou força nos EUA, Reino Unido, Países Baixos, Austrália, Nova Zelândia e Chile (BARROSO; VISEU, 2013). Nos EUA, berço dessa proposta, foram feitas várias reformas educacionais nas últimas duas décadas que incluíram, entre diversos aspectos, a ampliação das *charters schools*⁵⁴ e da regulamentação da *school choice*, que já é prática comum em vários

⁵³ Nos EUA um forte movimento surge a partir da década de 1950 pelo reconhecimento da *school choice*. Os intelectuais liberais Milton Friedman e Rose Friedman são referências nesse movimento. Ainda hoje é forte esse movimento, e a Fundação Friedman figura como uma das principais instituições nos EUA para a promoção dessa ideia. O site <http://www.edchoice.org/> oferece mais informações. Estudos sociológicos, como os de Mark Berends (2015) analisam sobre o funcionamento, dinâmica e resultados das *charters schools*.

⁵⁴ Escolas de administração privada, mas com recursos governamentais. Seja por meio de repasse direto, bolsas de estudo, ou *educational vouchers*. Nos EUA, essas escolas são, em geral, reconhecidas como de maior qualidade, mas em vista de sua composição social.

estados norte-americanos. Mark Berends (2015) faz um balanço de duas décadas dessa prática educacional e traz a informação de que em 2014 já eram 2.5 milhões de alunos nesse sistema, que se iniciou, na década de 90, com 6 mil alunos. O conceito de mercado escolar está conectado com essa conjuntura social e de política educacional, forte em território norte-americano, em expansão na Europa e outros países, como o Chile.

O conceito de mercado escolar não se mostra difícil de ser trabalhado diante da realidade do ensino privado brasileiro (COSTA; KOSLINSKI, 2011). O desafio, no entanto, é pensar esse conceito contextualizado à escola pública brasileira. A ideia de *quase-mercado* aparece como um recurso analítico interessante, que tenta se aperfeiçoar diante do fenômeno da escolha escolar em situação de parcial liberdade de escolha. No caso das escolas públicas, as famílias têm liberdades de escolha da escola, mas limitadas por questões legais e burocráticas. Essa situação é presente em vários países e pode se configurar tanto com um quase-mercado escolar regulamentado, e as vezes como um quase-mercado escolar oculto. Os pesquisadores em sociologia da educação da UFRJ, Márcio da Costa, Mariane Koslinski e Rodrigo Rosistolato tentam uma apropriação analítica para o caso brasileiro. Algumas considerações iniciais:

[...] a disputa por escolas públicas que não podem ser propriamente caracterizadas como de elite ou de excelência, mas que têm a reputação de escolas de boa qualidade. [...] Pode-se afirmar que existe um expressivo quase-mercado educacional no Brasil, tal como caracterizado na discussão originária do pensamento econômico e das reformas educacionais desencadeadas nas últimas décadas do século XX. Esse quase-mercado apresenta, porém, características originais, uma vez que seus mecanismos são pouco visíveis ou mesmo deliberadamente ocultados. [...] Entre essas escolas ou entre as escolas privadas, é fácil falar de mercado e de escolha escolar (school choice). Nosso foco, contudo, se volta a um fenômeno menos visível, mas de mobilização igualmente acirrada: a disputa por escolas que não frequentam os topos dos rankings, não costumam aparecer em matérias jornalísticas ou não obtêm destaque fora do âmbito restrito do público a que atendem. (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 246, 248 e 250)

O fenômeno estudado por esse grupo se caracteriza por um reconhecimento do público atendido (clientes) em torno da qualidade de algumas escolas públicas em relação a outras escolas públicas de menor reputação. Esse reconhecimento se dá de forma não aparente, mas revela uma capacidade e vontade de seleção da ‘melhor’ escola, mesmo quando na rede pública. O conceito de *quase-mercado* escolar (COSTA; CAMARGO, 2010; COSTA; PRADO; ROSISTOLATO, 2012) pode ajudar a considerar essa prática. Outro aspecto referente a esse conceito está no fato de que as escolas também selecionam seus alunos, ou de forma

regulamentada (os casos onde há seleção formal, por exemplo), ou de forma “oculta” ou “não-republicana” (“jeitinho”, personalismos, etc.) (COSTA; PRADO; ROSISTOLATO, 2012)⁵⁵.

Maria Alice Nogueira (2010) faz uma importante consideração desse processo de estratégias de escolha escolar no âmbito da rede pública, tomando por base a discussão provocada por Dubet sobre o acirramento da concorrência escolar. Tanto na rede privada, como já é esperado, quanto na rede pública, que parece ganhar novos contornos, sobretudo a partir da adoção das avaliações externas e de rankings de desempenho adotados pelos Estados mundo a fora.

Há, em função disso, uma concordância generalizada de que o resultado desse processo é o acirramento da concorrência escolar e da exigência contemporânea de um percurso escolar cada vez mais longo. Como observa Dubet (2007), a competitividade escolar cresce simplesmente porque há mais competidores, com duas consequências principais que os professores condenam, mas que a massificação que defendem produziu: a formação de um mercado escolar no próprio seio da escola pública e o desenvolvimento do utilitarismo das famílias que buscam maior rentabilidade escolar. [...] Dubet refere-se aqui ao fato de que, num contexto de massificação escolar, as famílias reivindicarão “legitimamente” para seus filhos o tipo de formação, o estabelecimento de ensino e, às vezes, até mesmo a sala de aula julgados os mais eficazes. De onde resulta a constituição de um mercado escolar mesmo no interior das redes públicas de ensino que se tornam vulneráveis à demanda social e debilitadas em seu poder de impor suas normas a pais de alunos cada vez mais transformados em usuários “racionalis”, em busca do bem mais rentável. Se Dubet chama a atenção para o fato de que em todos os grupos sociais o investimento em educação aumenta, outros autores irão se ocupar, em particular, de seu impacto sobre as classes médias, evidenciando que elas vêm intensificando e refinando ainda mais suas estratégias educativas para tirar proveito dos recursos (culturais e econômicos) que possuem em prol da escolaridade dos filhos. (NOGUEIRA, 2010, p. 219)

Somando-se a esse processo de avaliações educacionais, temos o que nesse trecho se chama à atenção: os processos de racionalização e competição social, posturas percebidas de forma geral nas sociedades contemporâneas, mas de forma mais intensa nas classes médias que potencializam seus capitais em prol da educação de seus filhos. Esse novo quadro de competição e mercado escolar que se acirra, acaba por chamar à atenção por sua novidade e necessidade de melhor compreensão, sobretudo em termos sociológicos.

A existência desse quase-mercado escolar reflete tanto as iniciativas de pais e alunos por ‘boas’ escolas, como a de escolas públicas por ‘bons’ alunos. Esse encontro de interesses cria um ambiente e ciclo educacional virtuoso, além é claro, de selecionar um alunado com disposições acadêmicas melhores e com capitais sociais mais favoráveis em relação à média

⁵⁵ Os estudos empíricos desse grupo da UFRJ se dá na cidade do Rio de Janeiro, com escolas públicas municipais e estaduais. As escolas militares, escolas técnicas, e o Colégio Pedro II são citados como alguns dos mais fáceis de reconhecimento entre os pais, como de maior qualidade e, por conseguinte, disputa.

geral dos alunos do sistema. Costa (2008, p. 457, 460-461) considera sobre escolas diferenciadas:

A composição social do alunado, os padrões de relacionamento entre os diversos atores, a interação pais-escola, a configuração do corpo docente, os recursos disponíveis e seu uso efetivo e a gestão/organização do trabalho educacional são outras dimensões potencialmente explicativas dos quadros observados que compõem o sintético conceito de ‘clima escolar’. [...] um forte senso de pertencimento a uma coletividade e de prazer e orgulho por tal pertencimento. [...] A imagem externa de uma escola seria um elemento que proporciona competição pelo acesso a ela.

Esse contexto de hierarquização e estratificação educacional na rede pode ser percebido em vários locais. No Ceará, as EEEPs surgem como mais um nível de hierarquização⁵⁶. Esse contexto de parcial competição apresenta-se a partir do interesse de famílias em garantir a melhor oportunidade escolar para seus filhos, mesmo que suas ações sejam limitadas pela estrutura do sistema educacional e pelas suas condições socioeconômicas. Essa situação de limitações acaba por exigir um olhar mais aguçado, buscando entender processos mais complexos de hierarquização escolar e processos mais tênues de escolha escolar e permanência escolar e que em geral estão conectados com projetos de futuro individuais e familiares de longo prazo.

A partir dos dados coletados tanto no questionário quanto nas entrevistas, será possível perceber o conjunto de motivações, escolhas e estratégias que as famílias expressam sobre o processo de escolha e permanência na escola, no caso, nas EEEPs. Esses atores se apresentam tanto motivados por ações racionais que visam fins específicos, como por ações baseadas em valores. Foi possível perceber que a escolha da escola e busca por permanência nela se dá tanto por motivações de cunho estratégico tendo em vista a empregabilidade do filho e a capacidade de inserção no ensino superior quanto por valores compartilhados entre família e escola, tais como a disciplina, o trabalho como princípio educativo, entre outros.

A partir das reflexões de Costa (2008) tem-se delineado a ideia de *escolas diferenciadas*, mas especificamente no contexto da rede pública. Segundo o autor essas escolas são caracterizadas por basicamente três elementos: (I) ampliam a capacidade competitiva dos alunos; (II) gozam de boa reputação entre a comunidade escolar; (III) possuem um grupo de alunos com melhores condições e recursos socioeconômicos. Diante do que foi considerado nos capítulos anteriores, é possível perceber as EEEPs como *escolas diferenciadas*. O passo agora é entender de forma mais profunda como se dão as escolhas, motivações e estratégias desses

⁵⁶ As escolas militares e escolas referências como Adauto Bezerra e Justiniano de Serpa são outros exemplos de escolas diferenciadas dentro da rede pública estadual e que gozam de boa reputação entre a comunidade escolar cearense.

pais e alunos no contexto dessas escolas diferenciadas, e como tais estratégias e disposições acabam por potencializar esse status diferencial dessas escolas no âmbito das ofertas escolares cearenses.

4.2 O MODELO DAS EEEPs E OS PROJETOS FAMILIARES DE FUTURO

As entrevistas realizadas tiveram por objetivo uma aproximação às famílias, tentando entender de forma qualitativa como se deu o processo de escolha da escola, quais as motivações envolvidas, quais os desejos e projetos que os pais e alunos compartilham ou não e sobre a percepção geral a respeito do modelo de escola em que seus filhos estão inseridos. As dez famílias entrevistadas, de diferentes anos na escola, composição e renda, acabaram por manifestar um conjunto de motivações e valores comuns relacionados a escola e ao futuro escolar-profissional de seus filhos. A seguir (Ver Tabela 42 e 43) segue um quadro geral caracterizando as famílias entrevistadas. Pode-se perceber uma heterogeneidade familiar, com pais de renda, escolaridade e profissão diferentes; e uma diversidade em termos das séries de estudo dos alunos, sexo, curso profissionalizante e escola. Buscou-se essa heterogeneidade justamente para verificar uma possível diversidade de falas e motivações. O sorteio das famílias a partir da análise de cluster foi importante para a garantia dessa diversidade familiar.

Apesar dessa diversidade, foi possível perceber elementos comuns importantes nas falas desses sujeitos, além disso, a fala dos pais acabou coincidindo em termos gerais com as respostas dadas pelos alunos sobre algumas questões centrais. Uma questão importante, presente tanto no questionário quanto nas entrevistas era sobre a principal motivação de entrada e busca por uma EEEP. A Tabela 44 apresenta o quadro de motivos, em escala, que os alunos indicaram sobre a busca e entrada na EEEP. Partindo do grau máximo de motivação, que nessa tabela seria o grau 4, tem-se a motivação por uma ‘melhor oportunidade de emprego’ como a principal ou mais forte motivação. Interessante notar que há um forte interesse pela entrada no ensino superior público, o que indica que há um reconhecimento por parte dos alunos de que as EEEPs são capazes de ampliar a capacidade de entrada na universidade pública. Seja pelo melhor desempenho que elas apresentam ou seja pelo fato de que ao estudar numa escola pública o aluno/filho teria acesso ao sistema de cotas. 36,68% dos alunos apontaram que o acesso ao sistema de cotas foi uma forte motivação para a busca da EEEP.

Tabela 42 – Dados gerais das famílias entrevistadas

Identificação	Estudante				Pais				
	Escola	Ano	Curso	Sexo	Renda	Escolaridade mãe	Profissão mãe	Escolaridade pai	Profissão pai
Família 1	WH	2	Administração	M	1 SM	EF incompleto	Dona de casa	EF incompleto	Porteiro
Família 2	IS	3	Enfermagem	F	4 SM	Superior completo	Jornalista/Professora	Superior completo	Artesão
Família 3	IS	2	Seg. do Trabalho	M	3 SM	Superior completo	Professora	EF incompleto	Mecânico
Família 4	IS	3	Enfermagem	F	3-4 SM	EM Completo	Empregada doméstica	Superior incompleto	Supervisor de RH
Família 5	WH	1	Comércio	F	1 SM	EM Incompleto	Empregada doméstica	EM Incompleto	Vendedor autônomo
Família 6	IS	2	Informática	F	3 SM	EM Completo	Vendedora autônoma	EM Completo	Segurança
Família 7	WH	3	Administração	F	3 SM	EM Incompleto	Feirante	EM Completo	Segurança
Família 8	WH	2	Enfermagem	M	1 SM	EF incompleto	Zeladora	EF incompleto	Porteiro
Família 9	WH	1	Enfermagem	M	1 SM	EF incompleto	Dona de casa	EM completo	Segurança
Família 10	IS	1	Informática	M	1-2 SM	EF incompleto	Diarista	EF incompleto	Pedreiro

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas.

Tabela 43 - Composição familiar e religião

Identificação	Mora com quem?	Religião?
Família 1	Ambos os pais e uma irmã.	Os pais e a filha são católicos e o filho é Testemunha de Jeová.
Família 2	Mora com a mãe e irmãos.	Católicos.
Família 3	Ambos os pais.	Católicos.
Família 4	Mora com a mãe e irmãos.	Espíritas.
Família 5	Mora com a mãe.	Evangélicos.
Família 6	Ambos os pais e irmão.	Católicos.
Família 7	Mora com a mãe.	Evangélica.
Família 8	Mora com a mãe.	Evangélica.
Família 9	Ambos os pais e irmão	Católicos não praticantes e o filho se considera sem religião.
Família 10	Ambos os pais	Evangélicos.

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas.

Todos os pais entrevistados manifestaram essa dupla via de motivação. Por um lado, a necessidade de se profissionalizar e garantir melhor colocação no mercado de trabalho e por outro, de estar numa escola que garantisse um melhor acesso à universidade.

Tabela 44 - Motivos em graus (0-4) para entrada numa EEEP

Motivos	Grau 0		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Totais	
	fi	%	Frequência absoluta	Frequência relativa								
Para ter melhores oportunidades de emprego no futuro	5	0,78	2	0,31	17	2,66	110	17,24	504	79,00	638	100
Para adquirir mais conhecimento em geral	2	0,32	1	0,16	40	6,35	160	25,40	427	67,78	630	100
Para melhor ingressar no Ensino Superior Privado	70	11,48	61	10,00	153	25,08	174	28,52	152	24,92	610	100
Para melhor ingressar no Ensino Superior Público	10	1,60	7	1,12	49	7,85	129	20,67	429	68,75	624	100
Para estudar numa boa escola	6	0,96	16	2,57	61	9,79	149	23,92	391	62,76	623	100
Para ter acesso ao Sistema de Cotas e estudando numa boa escola	38	6,25	46	7,57	119	19,57	182	29,93	223	36,68	608	100
Para seguir a orientação/desejo dos meus pais	178	28,99	96	15,64	110	17,92	123	20,03	107	17,43	614	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Os pais indicaram ser importante conseguir emprego logo após o término do ensino médio, mas de preferência já na faculdade. Trabalhar enquanto estiver no ensino superior seria a melhor das situações desejadas por esses pais. A EEEP aparece como uma oportunidade que potencializaria esse duplo desejo, não contraditório e que se encaixa com o perfil de baixa/média renda dessas famílias. Na fala do pai da Família 2, se percebe esse duplo desejo:

H: e ela pensa em exercer a profissão de técnica de enfermagem ou não? Ou quer mesmo ir direto para a medicina?

P: na verdade ela já tá com essa ideia... eu tô já amansando ela... – ‘vai com calma vai com calma...’ – porque na verdade quer... termina o curso ela vota para a Bolívia... entra na faculdade de medicina... mas no período que ela estiver estudando na faculdade de medicina ela quer exercer a profissão de enfermagem⁵⁷

Ou na fala da mãe da Família 05:

H: [logo depois... pegou o canudo ... terminou tudo ... o que que quer fazer?

M: ela quer trabalhar...

H: quer trabalhar... na área do comércio ou?

M: na área do comércio... mas ela quer fazer psicologia também ... desde pequena... não sei o que ela viu... insiste em psicologia...

H: então ela pretende também cursar o ensino superior e fazer o curso de psicologia enquanto trabalha?

M: pretende

H: e o que:: você acha disso?

M: acho ótimo *né*

No caso da Família 09, o filho já queria começar a trabalhar, mas a mãe aconselhou que ele terminasse o ensino médio primeiro, percorrendo uma trajetória diferente daquela que ela havia percorrido, uma vez que ela teve que trabalhar na juventude.

H: certo... e:: durante a juventude do/do Luan ... ele teve que trabalhar alguma vez ou trabalha?

M: não... nunca precisou... sempre fiz o esforço sabe.... o pai dele/ pra não atrapalhar os estudos... ele não vê a hora dele trabalhar para ganhar o dinheirinho...

H: uhum... então por exemplo... pela vontade dele ele já tava trabalhando?

M: já ia trabalhar... vê os amigos *né*

H: e você o que é que pensa?

M: eu acho que ... que ele deve terminar os estudos ... quando ele terminar o/o terceiro ano... ele começa/o a ir trabalhar e fazer a faculdade... tudo junto sabe

H: então ele pode/assim até trabalhar depois... mas só quando já tiver na faculdade?

M: é... depois que entrar já tá garantido *né*... aí pode trabalhar

⁵⁷ A autoria das falas nas entrevistas transcritas são indicadas pelas iniciais ‘H:’ (Harlon, pesquisador); ‘P:’ (pai); ‘M:’ (mãe); e ‘F:’ (filho ou filha). Os nomes que aparecem são fictícios.

Foi possível perceber que independente da classe social, todos os pais entrevistados desejam bons empregos para os seus filhos e acreditam que isentar eles da necessidade de trabalhar durante o ensino médio seja uma ação necessária e importante, assim sendo, uma das razões pela qual o turno integral seja tão bem visto por eles e por consequência o próprio modelo da EEEP.

A Tabela 45 também apresenta esse duplo desejo. De um forte interesse pelo emprego, ao mesmo tempo em que há uma relevante motivação pela continuidade dos estudos no ensino superior, mas especificamente no ensino superior público. O interesse pelo ensino superior privado é baixo. É interessante lembrar que houve, na última década, uma expansão⁵⁸ e diversificação do ensino superior no Brasil, bem como uma maior inclusão. Neves (2014) mostra que esse processo de expansão, diversificação e inclusão se deu, sobretudo, pelo aumento da renda nas camadas mais populares da sociedade, pelas políticas públicas de financiamento educacional (FIES, PROUNI e REUNI) e pelas políticas afirmativas (Sistema de Cotas/SISU). Neves (2014) apresenta os dados que mostram uma maior parcela preta e parda no ensino superior, bem como um percentual maior de pessoas com menor renda familiar per capita, quando comparados aos dados de anos anteriores.

Tabela 45 - Grau de Interesse (0 a 4) logo após o término do ensino médio

Escolhas	Grau 0		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Totais	
	fi	%	Frequência absoluta	Frequência relativa								
Emprego	5	0,80	4	0,64	49	7,80	91	14,49	479	76,27	628	100
Ingressar em IES Pública Federal	15	2,35	10	1,57	50	7,85	86	13,50	476	74,73	637	100
Ingressar em IES Pública Estadual	18	2,95	24	3,93	101	16,53	201	32,90	267	43,70	611	100
Ingressar em IES Privada	76	12,40	73	11,91	162	26,43	159	25,94	143	23,33	613	100
Fazer nada	553	93,41	21	3,55	6	1,01	4	0,68	8	1,35	592	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

⁵⁸ Segundo dados cruzados entre a PNAD e o Censo da Educação Superior, se teve em 2012 15,10% da população jovem de 18 a 24 anos no ensino superior, contra 9,8% em 2003, revelando uma expansão tanto bruta como relativa do número de matrículas. *cf.* INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2013**. Resumo em coletiva. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

No ENADE de 2014 se constatou que entre os alunos universitários em fase de conclusão de curso, em torno de 35% são os primeiros da família a entrar em uma instituição de Ensino Superior (BRASIL, 2015). Esse novo quadro de ingresso ao ensino superior apresentou objetivamente maiores oportunidades de acesso, o que desencadeia processos simbólicos e de reconhecimento de possibilidade entre os jovens que almejam o nível superior.

O alto interesse pelo ensino superior público entre os alunos das EEEPs pesquisadas, sobretudo pelo ensino superior público federal, precisa ser entendido tanto em vista dessas novas condições de acesso, quanto em relação ao reconhecimento de que as EEEPs possuem maior rendimento escolar que as demais escolas públicas estaduais⁵⁹, bem como pelos incentivos e direcionamentos que tanto a EEEP dá ao ensino superior, quanto ao desejo e expectativa dos pais e alunos em relação ao nível superior. Nas duas escolas pesquisadas há preparativos para o ENEM e as entrevistas indicam forte expectativa pela entrada no ensino superior, sobretudo em cursos de maior concorrência, relacionados às profissões de maior distinção social, o que condiz com os dados cruzados na Tabela 50. Por não se tratar de um grupo muito bem favorecido em termos de renda, a estratégia mais comum é a articulação do ensino superior com algum emprego concomitante.

Esse interesse pelo emprego e pelo ensino superior também aparece na Tabela 46. Se somados os percentuais das duas últimas opções, tem-se uma maioria, 61,15%, que gostaria de conseguir um emprego e entrar no ensino superior concomitantemente. Apenas 27,15% expressam desejo de apenas trabalhar após o término do ensino médio e 10,92% querem apenas entrar no ensino superior. Ao serem perguntados sobre a preferência de seus pais sobre as escolhas profissionais/educacionais após o ensino médio (Ver Tabela 48), a ideia de emprego aliado ao nível superior aparece novamente como o interesse/desejo mais forte.

Esse desejo pelo ensino superior talvez explique porque a maioria dos alunos, ao terminar o ensino médio numa EEEP, acabe indo diretamente para o ensino superior e não majoritariamente para o mercado de trabalho, como bem apresenta a Tabela 47. Além desse desejo, tem-se o fato de que as EEEPs apresentam melhor desempenho e isso coloca seus alunos num patamar competitivo maior, se sobressaindo em relação aos demais alunos das regulares. Por ser o ensino superior algo desejado objetivamente e simbolicamente, uma melhor capacidade competitiva acaba sendo aproveitada nesse sentido.

⁵⁹ Como foi dito na seção 1.1, os alunos das EEEPs obtiveram no ENEM 2014 uma nota em média 19,18% superior à dos seus pares das escolas regulares. Em relação a prova de redação em particular, a média de nota é de 71,14% maior.

Tabela 46 - Expectativas/desejos em relação ao futuro educacional/profissional

Expectativa/desejo	Frequência	%
Não pretendo trabalhar	5	0,78
Pretendo trabalhar na mesma área do meu curso profissionalizante	123	19,19
Pretendo trabalhar em outra área, diferente do meu curso profissionalizante	51	7,96
Pretendo entrar no ensino superior	70	10,92
Pretendo entrar no ensino superior e trabalhar na mesma área do meu curso profissionalizante	245	38,22
Pretendo entrar no ensino superior e trabalhar em outra área, diferente do meu curso profissionalizante	147	22,93
Totais	641	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Ao se observar as Tabelas 46 e 48 em relação aos interesses de entrada na EEEP (Tabela 44) junto às falas nas entrevistas, percebe-se que a busca e entrada nesse modelo está bem relacionada com escolhas e estratégias pós ensino médio. Tais dados indicam que as EEEPs e, demais escolas diferenciadas, seriam um potencializador, uma excelente oportunidade para a realização de desejos relacionados tanto a capacidade de emprego quanto à entrada no ensino superior. A EEEP aparece como um ‘meio’ interessante entre as oportunidades de ensino médio possíveis e prováveis. Nas falas dos pais, já por meio das entrevistas, percebe-se novamente essa posição da EEEP como meio potencializador.

Tabela 47 – Proporção de inserção do egresso das Escolas Estaduais de Educação Profissional (2011-2014)

Ano	Ensino Superior	Mercado de trabalho	Outros	Total
2011	16,9	27,7	55,4	100
2012	26,4	28,2	45,4	100
2013	35,6	25,2	39,2	100
2014	37,4	20,4	42,2	100

Fonte: Relatório de Gestão 2008-2014 (SEDUC-CE)

Tabela 48 - Preferência dos pais/responsáveis em relação as escolhas educacionais/profissionais de seus filhos após o Ensino Médio

Preferências	Frequência	%
Continue os estudos no ensino superior	141	21,73
Consiga um emprego	61	9,40
Seja autônomo ou profissional liberal	5	0,77
Continue os estudos no ensino superior e consiga um emprego	395	60,86
Faça outros cursos profissionalizantes	10	1,54
Não sei informar	37	5,70
Totais	649	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: Pergunta feita aos alunos, sobre o que os seus pais desejavam.

O pai da Família 4 relatou sobre a escolha da escola de ensino médio, escolha protagonizada pela própria filha e com seu aval:

H: e quando ela terminou o ensino fundamental como é que foi a decisão os pensamentos sobre como seria o ensino médio? para onde iria e tal?

P: não/o seguinte... com a Tainá não tem decisão... tá entendendo ((fala risonha))... não tem discussão... ela já chegou e disse – quero ser médica quero ser doutora e eu tenho que fazer o curso de enfermagem porque vai me dar uma base boa – e tchau e benção... e foi atrás *né*... quando a gente foi perceber ela já tinha providenciado/encaminhado tudo

H: tudo *né*

P: só faltou a assinatura minha ou da mãe dela quem foi lá foi até eu que fiz o/o/o ... como é!?

H: a matrícula

P: isso... exatamente

O mesmo com a Família 2, como relatado pelo pai:

P: então... lá os alunos já estavam falando... os amigos e tal... todo mundo já estavam comentando que tinha a escola profissionalizante

H: uhum

P: que muita gente já/já tava com essa ideia de ir buscar uma escola profissionalizante... para agilizar *né* a questão de ganhar dinheiro/ por que olha hoje a:: a nova geração ela é bem:: bem pra frente... muito mais do que a minha... então ((tosse) é:: quando se escolheu a escola... quando ela/ decidiu/não eu quero a escola profissionalizante e tal então a gente tirou e colocou/ referências do Inglês de Sousa ((EEEEP)) eu já tinha *né*...

[...]

H: e no caso quando foi o período de escolha da escola... ela chegou a conhecer? Como foi o processo? Foi ela que quis? Vocês...

P: aí ela mesmo... foi decisão dela

H: decisão dela

P: a Samara é muito decidida em tudo que ela quer
 H: certo
 P: o Glauber não muito... mas a Samara ela:: bate diz é assim e vai ser assim até terminar
 H: então foi mais ela que escolheu a escola?
 P: decisão de escola ela disse “pai deixa... não se preocupe não... eu quero essa escola vai dar certo ... é a área que eu quero”... ela sabe o que tá fazendo... então pronto... então tá bom... tu acha que dá certo? ... eu gosto de fazer essa pergunta à eles
 H: uhum
 P: é o que você quer? “é o que eu quero”... então pronto... se acha que dá certo? “dá certo”... então pronto

Nessas duas falas se percebe a EEEP como um meio pelo qual os filhos obteriam melhores condições de emprego e já estando na área de formação pretendida no ensino superior. Essa busca por curso ou interesse por um curso da EEEP que tenha relação com o curso superior pretendido é geral, o que pode ser percebido na Tabela 51. Outras diversas falas como: “uma escola que ajuda pro ENEM”, “prepara pro mercado e pra faculdade”, “boa opção pra ter um emprego no futuro” transmitem essa noção da escola de ensino médio como ponte, passagem em um caminho já pretendido em termos de projetos de futuro. Toda escola, por definição, é um meio de obtenção de reconhecimento social e conhecimento que de certa forma habilita os indivíduos para o futuro. No entanto, no caso das EEEPs, pode-se perceber uma interação de configurações e interesses familiares mais específicos e que acabam dialogando e harmonizando com o modelo e prática dessas escolas.

A Tabela 49 mostra quais eram as outras opções de ensino médio que estavam sendo consideradas pelos pais e filhos, antes da entrada na EEEP. Percebe-se que a maioria, até pela condição financeira, optaria pelo ensino público regular.

Tabela 49 - Outras possibilidades de Ensino Médio consideradas pelo aluno e seus pais/responsáveis

Opções	%		
	Sim	Não	Total
Ensino Médio nas escolas militares (exército, polícia e bombeiros)	15,01	84,99	100
Ensino Médio Particular	25,11	74,89	100
Ensino Médio Público Regular	54,06	45,94	100
Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no IFCE	18,07	81,93	100
Ensino Médio Integrado a Educação Profissional na Rede Particular	1,37	98,63	100
Ensino Médio Regular (público ou particular) e Curso Técnico concomitante/paralelo	13,94	86,06	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Um quarto optaria pela escola particular e 15,01% tentariam as escolas militares, que também figuram positivamente sendo escolas de boa reputação e melhor desempenho. 18,07% buscariam a entrada no IFCE, escola federal onde há o modelo de ensino médio integrado. Poucos procurariam uma escola regular pública ou privada e um curso técnico paralelamente.

Esses dados parecem indicar que apesar da profissionalização ser desejada, ela não seria motivação suficiente. O que tais informações indicam é que esses pais e alunos estavam buscando as melhores oportunidades educacionais possíveis, num jogo de economia, possibilidades e interesses. A EEEP aparece como uma opção gratuita, que oportuniza a entrada no sistema de cotas, que agrega profissionalização e maior capacidade de entrada no ensino superior. A mãe da Família 03, afirma que buscaria outras escolas da rede pública, escolas referências e com bom desempenho no ENEM:

H: se por algum motivo... seja lá qual for não tivesse entrado aqui... quais eram a segunda e a terceira opção?

M: ele iria para o Adauto Bezerra... lá na 13 de maio... ou o Justiniano de Serpa...

H: duas escolas também referência na rede pública...

M: sim... com certeza... que se destacou no ENEM... é... que se destacou no ENEM

Ao se observar o quadro de cursos superiores desejados (Ver Tabela 50), percebe-se que uma grande parte dos alunos se interessam por cursos bastante competitivos. O curso mais desejado é medicina, por exemplo, o que requer uma pontuação elevada no ENEM ou em outros exames/vestibulares. Entre os dez primeiros cursos mais desejados pelos alunos das duas EEEPs, todos são cursos que exigem um escore alto para se classificar.

Tabela 50 – Distribuição por curso de Ensino Superior pretendido

Curso	Frequência	%
Medicina	97	14,10
Enfermagem	69	10,03
Administração	49	7,12
Direito	49	7,12
Odontologia	37	5,38
Psicologia	31	4,51
Engenharia Civil	28	4,07
Nutrição	21	3,05
Fisioterapia	20	2,91
Engenharia da Computação	19	2,76
Arquitetura e Urbanismo	18	2,62
Educação Física	18	2,62

Redes de computadores	17	2,47
Ciências Biológicas	16	2,33
Medicina Veterinária	15	2,18
Ciências da Computação	12	1,74
Gastronomia	11	1,60
Engenharia Mecânica	10	1,45
Informática	10	1,45
Comunicação Social (Publicidade)	9	1,31
Engenharia	9	1,31
Comunicação Social (Jornalismo)	8	1,16
Sistema de Informação	8	1,16
Design	6	0,87
História	6	0,87
Teatro	6	0,87
Biomedicina	5	0,73
Contabilidade	5	0,73
Engenharia Mecatrônica	5	0,73
Estética	5	0,73
Moda	5	0,73
Ciência da Computação	4	0,58
Letras Inglês	4	0,58
Ciências Aeronáuticas	3	0,44
Design Gráfico	3	0,44
Farmácia	3	0,44
Física	3	0,44
Letras	3	0,44
Música	3	0,44
Ciências Econômicas	2	0,29
Engenharia Aeroespacial	2	0,29
Engenharia Industrial	2	0,29
Engenharia Química	2	0,29
Geografia	2	0,29
Marketing	2	0,29
Química	2	0,29
Web Design	2	0,29
Análise de Sistema	1	0,15
Arqueologia	1	0,15
Artes	1	0,15
Astrofísica	1	0,15
Astronomia	1	0,15
Ciências Exatas	1	0,15
Cinema	1	0,15
Dança	1	0,15

Design de Jogos	1	0,15
Design de Moda	1	0,15
Engenharia Ambiental	1	0,15
Engenharia de Segurança do Trabalho	1	0,15
Engenharia de Petróleo e Gás	1	0,15
Eventos	1	0,15
Filosofia	1	0,15
Gestão de Recursos Humanos	1	0,15
Matemática	1	0,15
Oceanografia	1	0,15
Rádio e TV	1	0,15
Secretariado Executivo	1	0,15
Telemática	1	0,15
Turismo	1	0,15
Total	688	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: O aluno(a) podia informar mais de uma opção de curso. Alguns cursos informados foram recodificados para melhor compreensão. Apresentação tabular em ordem decrescente.

Esse panorama ora apresentado mostra um grupo de alunos e seus familiares interessados nas melhores oportunidades escolares e profissionais possíveis. O desejo em entrar no ensino superior aparece de forma latente, e por consequência, a busca por uma escola de ensino médio que auxilie nesse projeto. Apesar de iniciais, tais dados já indicam que a escolha pela EEEP não se dá apenas por critérios funcionais, tais como a conveniência geográfica, mas sim por meio de reflexividade, critérios qualitativos e projetos de futuro.

Tabela 51 – Cruzamento entre o curso técnico na EEEP e o curso de ensino superior pretendido

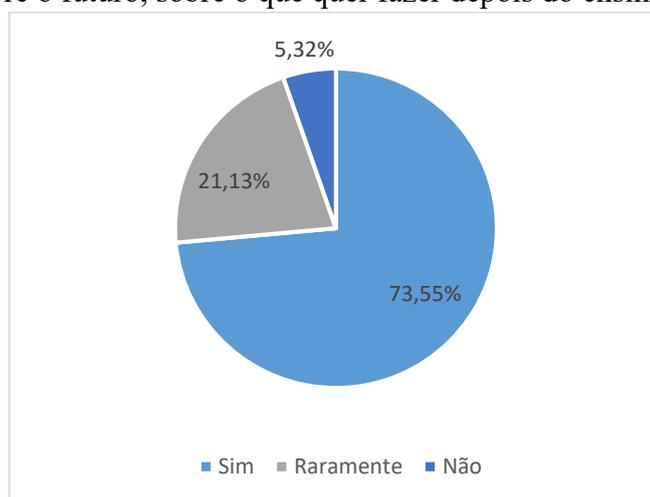
Curso na EEEP	Curso de ES pretendido					Total
	Saúde	Tecnologia da Informação	Ciências Humanas	Administração, Comércio e Serviços	Ciências exatas e/ou da natureza	
Saúde	86,6	0,5	9,3	0,9	2,8	100
Tecnologia da Informação	13,8	32,7	25,2	0,6	27,7	100
Administração e serviços	26	0,5	27,1	22,9	23,4	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: Cruzamento feito entre o curso técnico cursado na EEEP e a primeira opção de curso de ensino superior apresentado na pergunta nº 32 do questionário.

De forma geral, há um envolvimento evidente dos pais tanto no processo de escolha do ensino médio, durante o ensino médio, quanto sobre o futuro, situação marcada por diálogos sobre as expectativas e anseios. Há um forte diálogo entre pais e filhos sobre o futuro destes (Ver Gráfico 12). As entrevistas deixam claro que há um acompanhamento constante e uma preocupação latente dos pais quanto às expectativas dos filhos e sobre o futuro, tão incerto e cercado de desejos. Há um claro reconhecimento das dificuldades contemporâneas que se impõem aos jovens nas áreas do estudo e trabalho, mas há a noção de que seus filhos podem trilhar ‘bons’ caminhos, para muitos pais um trilhar melhor e diferente daquele por eles percorrido.

Gráfico 12 – Representação gráfica da pergunta: “Seus pais/responsáveis conversam com você sobre o futuro, sobre o que quer fazer depois do ensino médio?”



Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

A fala dos pais demonstra um claro interesse e desejo por boas condições econômicas, estudo e qualidade de vida para seus filhos. O pai da Família 01, expressou:

H: e::: o que que vocês esperam pro futuro do João Marcos?

P: eu espero que ele consiga vencer nos estudo dele e consiga um bom emprego né?

[...]

P: porque/ que eu penso em mim né... eu não vou querer uma coisa ruim para mim/ aquilo que eu posso dar de melhor pro meu filho né?

[...]

P: eu acho que tinha que estudar primeiro, depois vai trabalhar... porque ainda tem tanto tempo pela frente...

H: uhum

P: começa a estudar cedo/ e hoje o mercado tá exigindo tanto *né*?

H: é

P: o estudo... pois é... você já pensou/ se você não tem estudo hoje você não tem nada... então é melhor estudar e depois pensar em trabalho

A mãe da Família 08, logo no início da entrevista, já externou:

M: eu não sei lê... e por isso que eu gostaria que ele seguisse essa carreira dele ... embora não fosse enfermagem mas de outra coisa *né*... futuro dele... porque eu não tive a oportunidade que ele tá tendo *né*... apesar que ele estudou dois do... do sétimo pra cá ele estudou no particular... e eu resolvi tirar ele do particular e colocar ele pra cá... no público ... no estado...

[...]

M: por isso meu desejo é ele ir em frente mesmo... terminar... a faculdade... vai depender dele... quem sabe é ele...

A mãe da Família 07 fala das suas expectativas em relação a sua filha, do desejo de superação da própria condição atual da família. Expressando que bom futuro é ter boas condições de vida, mas que isso depende em grande medida da própria filha.

H: vocês conversam sobre as questões do futuro? Questões do trabalho? Como vai ser?

M: sempre... é ela diz que não é fácil não... mas vai levando

H: e:: no caso... para a senhora porque que seria importante estudar hoje?

M: é pro futuro *né* deles *né* ...

H: uhum

M: importante para eles

H: a senhora fala o futuro fala em ter um bom emprego essas coisas?

M: isso

H: que mais que seria esse futuro?

M: o que os pais não podem dar *né* ... o futuro bom pra eles eles mesmo que tem que ter o estudo para ele ter o futuro bom para eles

[...]

H: e o que que você espera pro futuro da Renata?

M: ... é o que todos os pais esperam o melhor... o melhor pro filho...

H: certo... e no caso ... você considera que o futuro da Renata vai ser melhor igual ou pior que o seu hoje?

M: melhor

H: a senhora acredita nisso?

M: se ela tiver uma mente boa e não fizer besteira como eu fiz *né*... vai depender/ melhor... depende dela

O pai da Família 06 também expressa esse sentimento e expectativa de superação:

H: e o que que o senhor espera para o futuro do seu filho?

P: só melhoras... só melhoras ... que seja pelo menos diferente do meu... eu quero que ela brilhe bem mais do que eu ... *né*... e:: *né* seja feliz... seja feliz

H: e o senhor considera que o futuro dos seus filhos seja melhor ou pior o que do/de vocês hoje?

P: vai ser bem melhor

A mãe da Família 05 usa a sua própria experiência de vida e situação para convencer a filha de buscar o que ela chama de independência, ou seja, um futuro melhor.

H: conversa com ela sobre o futuro?

M: converso com ela muito... muito mesmo... ela mesmo vê... ela mesmo quer ... ela disse – mãe quando eu terminar eu quero um trabalho – tem que arrumar um trabalho porque ela sabe que a vida é ...

[...]

M: eu quero/ eu quero um futuro pra minha filha melhor do que o meu...

H: e pra você é importante estudar porquê?

M: pra ter um futuro

H: e o que seria esse futuro?

M: ah sei lá ...

H: que seria ter um futuro melhor?

M: futuro melhor

H: pois é o que que seria isso?

M: ser independente... ser ter um trabalho uma remuneração ... sei lá ... acho que isso... eu falo sempre pra ela ... ela tem que ficar/ ela não vai me ter o resto da vida então eu tenho que deixar ela ... pelo menos independente...

Todas essas falas expressam expectativas e desejos que estão conectados com a escolarização. A crença na escolarização como meio mais eficiente de se ter um ‘bom futuro’. A EEEP aparece nesse contexto como uma opção viável e interessante. A Tabela 52 apresenta, de forma sintética o conjunto das intenções pós-ensino médio e das profissões desejadas.

Tabela 52 – Quadro geral dos projetos e profissão desejada

Identificação	Intenções pós-ensino médio	Profissão desejada
Família 1	Trabalhar na mesma área do curso profissionalizante e ingressar no ensino superior na mesma área.	Na área de administração.
Família 2	Trabalhar na mesma área do curso profissionalizante e ingressar no ensino superior na mesma área.	Médica.
Família 3	Conseguir um emprego logo após o término do EM e depois ingressar no ensino superior.	Engenheiro Civil ou Oceanógrafo.
Família 4	Trabalhar na mesma área do curso profissionalizante e ingressar no ensino superior na mesma área.	Médica.
Família 5	Trabalhar na mesma área do curso profissionalizante e ingressar no ensino superior em outra área.	Psicóloga.
Família 6	Buscar concurso público na área da segurança pública e ingressar no ensino superior em área não definida.	Policial.
Família 7	Ingressar no ensino superior na área do curso profissionalizante.	Na área de administração.
Família 8	Trabalhar e ingressar no ensino superior em outra área.	Arquitetura (em definição)
Família 9	Ingressar no ensino superior.	Psicólogo.
Família 10	Ingressar no ensino superior na área de informática.	Designer.

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas.

A seção a seguir (4.3) explora os processos de escolha da escola, entrada, adaptações, desejos e ações pela permanência nesse modelo que eles creem que seria a melhor das oportunidades escolares possíveis – em vista ao que eles conhecem das opções do mercado escolar e ao alcance de suas possibilidades financeiras – para a realização dessas expectativas e projetos futuros externados nas entrevistas e questionários

4.3 ESCOLHER, ENTRAR E PERMANECER

O processo de escolha escolar é um ponto crucial. Aparece como um momento singular nas estratégias de escolarização das famílias, sobretudo no Brasil, uma vez que a estratificação escolar é grande e faz diferença o tipo de escola sobre a trajetória escolar. O processo de escolha e capacidade de reconhecimento das oportunidades está totalmente relacionado tanto ao capital cultural (BARG, 2013; 2015), quanto à capacidade de reconhecimento dos meandros e jogos da vida escolar (COSTA; PRADO; ROSISTOLATO, 2013 e LAREAU; EVANS; YEE, 2016). No caso das EEEPs, há o processo seletivo que é um ponto chave, como filtro do grupo social que comporá a escola.

É interessante notar que a busca pela escola de ensino médio, mais especificamente pelo processo de entrada na EEEP, contou, em sua maioria, com a participação dos pais. Seja de forma direta ou indireta. A Tabela 53 apresenta os dados sobre a expectativa de entrada numa EEEP ao final do ensino fundamental. A maioria dos alunos já considerava essa possibilidade junto com os pais. E em alguns casos, apenas os pais já haviam pensado na possibilidade, 19,02%.

Tabela 53 – Sobre a expectativa de entrada em uma EEEP no término do Ensino Fundamental

Situação	Frequência	%
Eu já pensava, mas meus pais não	130	19,94
Eu e meus pais já pensavam nessa possibilidade	356	54,60
Eu não, mas meus pais já pensavam	124	19,02
Nem eu nem meus pais sabíamos das EEEPs	42	6,44
Total	652	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

A Tabela 54 mostra a participação dos pais nesse processo de escolha da escola, onde apenas 12,31% não ajudaram na escolha da escola, deixando tal escolha à vontade do aluno. Já nas entrevistas, todos os pais afirmaram ter participado do processo de escolha, uns de forma mais ativa e outros apenas dando aval à escolha dos filhos. Em todos os casos entrevistados, ou os pais pesquisaram e procuraram saber sobre a escola que lhe eram apresentadas (pelos filhos ou pela escola do fundamental) ou eles mesmos procuraram uma escola e acabaram encontrando o modelo da EEEP.

Tabela 54 - Participação dos pais/responsáveis no processo de escolha da escola de Ensino Médio (EEEP)

Participação dos pais/responsáveis	Frequência	%
Meus pais me apoiam, mas não me ajudaram a escolher a escola	79	12,31
Meus pais me apoiam e me ajudaram na escolha da escola	360	56,07
Meus pais me apoiam e foram os mais interessados nessa escola	149	23,21
Meus pais discordam entre si sobre essa escolha	12	1,87
Não sei informar como foi o processo	42	6,54
Total	642	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Sobre como o aluno tomou conhecimento da existência das EEEPs, tem-se os dados da Tabela 55, mostrando que as relações interpessoais foram o caminho de indicação e tomada de conhecimento sobre essas escolas.

Tabela 55 – Sobre como o aluno soube pela primeira vez da existência das EEEPs

Informação sobre a EEEP	Frequência	%
Por meio da escola/professores do ensino fundamental	79	12,32
Por meio de propaganda (televisão, rádio, publicidades em geral)	23	3,59
Por colegas/amigos/conhecidos que conheciam ou já estudaram nesse modelo de escola	331	51,64
Meus pais que pesquisaram e me disseram	85	13,26
Por meio de outros parentes	108	16,85
Pesquisando na internet	2	0,31
Outros	13	2,03
Total	641	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Outros 30,11% souberam das EEEPs ou por meio dos pais ou por meio de outros parentes. A indicação por meio da escola de ensino fundamental também ocorreu, mas somente em 12,31%

dos casos. Nas entrevistas pais relataram que conheceram a escola (I) por meio de amigos e vizinhos, (II) porque já haviam estudado lá (ou algum parente) quando não era profissionalizante e (III) por meio das escolas de ensino fundamental. Três pais relataram que as escolas de ensino fundamental em que seus filhos estavam organizaram uma reunião ao final do nono ano para mostrar opções de escolas de ensino médio possíveis’.

A rede de relações, as indicações, seja de amigos ou da escola, apareceu como um elemento importante na escolha da escola. Ter conhecidos, referências, indicação, já ter estudado, ou conhecer alguém que estudou ou estuda na escola foi elemento importante na escolha da escola. Percebe-se isso tanto pelos dados do questionário (Ver Tabela 55) quanto pelas falas dos pais entrevistados:

Mãe da Família 08.

M: a:: ela pagava pra ele colégio particular... aí ele mandou procurar um colégio particular... aí andei procurando e os colégio tudo caro.. aí eu cheguei pra ela: - olha ele vai estudar num colégio/ num colégio público/do estado ... porque:: os colégios tão caro ... e eu peguei e falei eu vou/vou atrás de um colégio e aí que a minha vizinha foi e me indicou esse daqui... mas se ele não tivesse dado certo eu teria ido atrás de outro ...

Mãe da Família 07.

M: já... já sabia... já sabia porque uma vizinha minha ela/ era a filha dela estudou aqui tá com dois anos e até fez o estágio em enfermagem ... passou e agora ela é enfermeira no caso profissional... e ela não ter nada do que reclamar daqui não
H: então a senhora chegou a conversar com esses vizinhos?
M: eram quase da mesma idade

Mãe da Família 05.

H: certo ... mas assim aí você ouviu dos amigos que tinha essa escola e aí o que eles contaram?
M: exatamente... que era muito boa... que era uma escola integral... que era muito boa... que os professores não eram/ eram bons...
H: e quem são esses amigos?
M: pra lhe falar a verdade... a Janaína que estudou lá no colégio aqui perto... tem ... eu não sei te dizer... mas foram amigos assim... conversando

Mãe da Família 10.

H: uhum... e:: como foi que conheceram a escola atual... a EEEP?
M: a filha de uma irmã da igreja estudou lá... até terminou ... aí ela disse/disse que era bom lá... que tinha bons professores... passava o dia estudando... tinha almoço tudo assim... e tinha uma outra irmã aqui do Tauape que tinha filho lá também... assim com/com os conhecidos que eu fiquei sabendo

Pai da Família 01

H: e como é que vocês souberam da escola lá?

P: a gente já/já sabia já
 H: mas teve algum momento em que o senhor soube *né?* ((fala risonha))
 ((risos singelos de ambos))
 M: o colégio que mandou a lista né ... mandou a gente escolher a escola *né?*

Houve casos também, como no caso da Família 02 e 04 em que os pais pesquisaram na internet sobre as EEEPs e buscaram referências de maneiras outras.

As famílias entrevistadas são diversas em vários aspectos gerais e específicos como já demonstrado. As expectativas e escolhas variam, bem como as estratégias de incentivos e acompanhamentos. Essa diversidade reflete o quadro geral de família, o que também pode ser percebido nos dados do questionário aplicado. Quanto as estratégias de entrada e permanência, também foram relatadas nas entrevistas um conjunto de táticas e ações que buscaram garantir a entrada e permanência na escola. No entanto, é possível perceber, no conjunto total das falas e dos diálogos empreendidos, que essas famílias mantiveram um *modus operandi* de acompanhamento escolar e interesse ao processo educativo dos filhos, que possivelmente influenciou positivamente na trajetória escolar desses alunos desde o fundamental, dando-lhes inclusive maiores condições na seleção de entrada na EEEP. O potencial dos filhos, refletido no bom histórico escolar, também parece ser reconhecido e aproveitado, sendo um elemento que aumenta o nível de ação dos pais em prol da vida escolar desses alunos. Essas iniciativas, no momento do ensino médio, convergem com o modelo das EEEPs, sendo justamente esse tipo de escola o alvo dessas ações. A seguir, um conjunto de falas, de cada família, mostrando algumas ações empreendidas pela entrada na escola, bem como os pontos da configuração escolar das EEEPs que foram por eles considerados e valorizados, reunindo um conjunto de táticas, motivos e valores. As falas extensas são dessa forma apresentadas no intuito de dar uma certa fluidez geral para os diálogos de cada entrevista.

4.3.1 Conjunto de falas de cada família

O pai da Família 01 possui um forte senso de desejo de mudança da condição social da família. Acredita que os estudos são o melhor caminho para a realização desse desejo. Quando a escola de ensino fundamental lhe apresentou a opção das EEEPs, ele ficou interessado, sobretudo pelo fato de que a escola possui turno integral. Isso significaria mais estudo, mais envolvimento com o mundo escolar, o que ele deseja para o filho. O curso técnico também foi um elemento importante de valorização do modelo. O fato de que o filho sempre teve bom

rendimento escolar lhe deu segurança para participar da seleção. O filho, por sua vez, relutou em querer entrar na EEEP pelo fato de que o turno integral iria atrapalhar na busca por um emprego e para assim, poder comprar as suas “coisinhas de jovem”. O pai disse ao filho que iria fazer bicos e horas extras para poder dispensá-lo de trabalhar e assim garantiu que ele estudasse na EEEP, turno integral. A família é de baixa renda, vive numa região periférica do bairro e numa casa pequena de poucos cômodos. Numa situação dessas, o aumento de renda através de um trabalho do filho seria bem-vindo, mas o pai e a mãe resolveram empreender esforços para garantir um “futuro diferente” ao filho.

H: *ah* certo e::: assim quando ele era pequeno na escola ... ele dava trabalho na escola ou ele sempre foi um bom aluno?

P: não ... nunca deu trabalho

M: nunca

H: sempre bom aluno? ... tirava notas boas?

P: sempre tirou notas boas ... nunca repetiu

[...]

H: e assim ... na opinião de vocês ... o que é uma boa educação?

P: () para mim/no meu conhecimento uma boa educação é você dá aquilo que você não teve ... pro seu filho é o estudo *né*?

[...]

H: aí no caso de vocês é::: precisou/é/ como ficou/vocês queriam que ele não trabalhasse? Ou/ou ele chegou a pensar que queria trabalhar?

P: não até hoje ele pensa em trabalhar ... “não tenha calma” ... “quando chegar seu tempo cê vai trabalhar”

H: então foi vocês que/que pediram mais que

P: [eu que não deixo *né*

H: [que pediram mas para ele

P: [aham

H: [esperar

P: exato

H: porque o senhor acha que é mais importante estudar agora e depois trabalhar?

P: exatamente

H: *tá* certo... então por ele/ele já tava trabalhando?

P: é o desejo dele.... haha

H: há certo

P: sonho dele é comprar um computador... “mas tenha calma... fica calmo que tudo vai dá certo” ((suspiro forte))

[...]

H: e o que vocês acham dele já sair com o técnico?

P: *ah* eu acho uma boa... uma maravilha

[...]

H: *tá* certo... e::: no caso da opinião de vocês/não só em relação ao João Marcos mas em relação ao jovem em geral... vocês acham mais importante estudar primeiro do que trabalhar ou fazer as duas coisas ou o quê?

P: eu acho que tinha que estudar primeiro, depois vai trabalhar... porque ainda tem tanto tempo pela frente...

H: uhum

P: começa a estudar cedo/

M: [e hoje o mercado tá exigindo tanto né?]

H: é

P: o estudo... pois é... você já pensou/ se você não tem estudo hoje você não tem nada...

H: uhum

P: então é melhor estudar e depois pensar em trabalho

H: hã.... certo... e::: então ele terminando o ano que vem/ aí ele vai terminar o técnico tudo... cês acham que ele vai querer fazer o vestibular também?

P: ele tá pensando

M: [tá pensando]

H: pensando em fazer o ENEM? ... hoje a gente tem dois modelos de escola... as profissionalizantes que são essa em que o aluno fica o dia todo... como lá e tem o curso técnico né? e tem as outras escolas em que ele só fica a amanhã e volta para casa meio dia... o senhor acha que essa escola profissionalizante deveria ser geral ou/ou todo mundo? Cê acha que ela é melhor do que a outra? Como é que é?

P: eu acho que seja... eu acho que seja... porque assim tiraria muito jovem da rua... porque os que estuda de manhã passa a tarde todinha sem fazer nada... e os que estudam a tarde passam a manhã todinha sem fazer nada... então tando no colégio se ocupa com alguma coisa...

Na entrevista com o pai da Família 02 ficou claro o protagonismo da filha na escolha da escola, mas acompanhado de perto pelo pai. Entusiasmado com a filha, busca sempre estar presente e acompanhando a vida escolar da filha, mesmo estando divorciado da esposa e estando os filhos morando com ela. Acredita no potencial da filha e dos demais filhos e relata o “bom” histórico escolar e pessoal deles. Por questões de saúde de um dos filhos, houveram muitas mudanças de vida, inclusive de residência de outro país, onde ambos os pais estavam estabilizados financeiramente. A vinda para o Brasil trouxe mudanças e certas complicações. Apesar disso, acredita na capacidade da filha em conseguir entrar no curso de Medicina. A escola, e o curso técnico de enfermagem apareceu como uma oportunidade de estar numa boa escola pública e que garantiria tanto um emprego técnico na área de saúde para sua filha, como a potencializaria para o árduo desafio de entrada no curso de medicina.

H: e a Samara vive com a

P: [com a mãe]

H: ah vive com a mãe... mas quando vocês/ escolheram a escola... você estava envolvido no processo de escolha ou:::?

P: na verdade... é::: pela separação a gente nunca deixou de ter contato

H: ah certo

P: contato todo dia... com relação à escola... é::: ela é/era próximo a casa do meu pai... ele morava ali na ((Rua)) Andrea Brígido... era uma casa bem próximo... e é onde atualmente mora a mãe dela... a gente veio pro Brasil... porque a gente morava na Bolívia

H: certo

P: então quando a gente veio pro Brasil... a gente escolheu pela área é... próximo aqui... facilidade então... é::: eu já sabia... onde meu pai morava... ali na Aldeota mesmo é::: a gente já conhecia o colégio... a gente morou ali mais de dez anos... e::: então já conhecia a escola

H: mas antes ela não era profissionalizante... era normal

P: era normal

H: regular

P: uhum... como a S. desde de criança vem com a ideia de querer ser médica

H: uhum... eu acho/ enfermagem né que ela faz?

P: enfermagem... técnico em enfermagem... então quando se soube da escola profissionalizante que era próximo a casa... que tinha enfermagem... que era a área da saúde... então a Samara fez a escolha...

H: uhum

P: então ela levou/ inclusive quando ela estava no outro colégio...

H: qual era esse colégio?

P: Colégio Equipe

H: ah o equipe

P: então... lá os alunos já estavam falando... os amigos e tal... todo mundo já estavam comentando que tinha a escola profissionalizante

H: uhum

P: que muita gente já/já tava com essa ideia de ir buscar uma escola

profissionalizante... para agilizar né a questão de ganhar dinheiro/ por que olha hoje

a:: a nova geração ela é beP::: bem pra frente... muito mais do que a minha... então

((tosse) é::: quando se escolheu a escola... quando ela/ decidiu/não eu quero a escola profissionalizante e tal então a gente tirou e colocou/ referências do Inglês de Sousa ((EEEP)) eu já tinha né...

[...]

H: e assim uma opinião sua geral... o que que é educação pro senhor?

P: a educação é tudo... sem educação um país nenhum sobrevive... nenhum país se mantém... porque é a base é

H: certo

P: é a base de tudo

H: na sua opinião o que seria uma boa escola?

P: a boa escola... a boa escola é aquela que... ela/ela/ela tem um/ eu chamo de laço

H: certo

P: um laço com a escola... é um laço com a família... ela ajuda a família... mas a família tem que ajudar a escola também... ((barulho interferindo)) ... é isso... se uma boa escola tem esse laço com a família... pode ter certeza que tudo vai dar certo... a educação do tu filho... a comunicação entre pais e professores...

[...]

P: olha interessante essa pergunta porque é:: os meus quatros filhos, eles nunca deram trabalho para estudar

H: nunca né

P: nunca... a Samara ... se você chegar e perguntar quem é a Samara lá.. você vai saber porque... são filhos que não dão trabalho para estudar mais é de jeito/ mais é de jeito nenhum ((fala enfática))

H: são sempre responsáveis?

P: graças a Deus... chegar e saber o que tem pra fazer... de estudar/ ontem eu tava louco para sair com a S. ... a S. disse “não posso tô estudando”... então tem/ sabe da responsabilidade/ na verdade a gente eu/eu como pai eu sempre procurei mostrar isso que é::: essa responsabilidade é importante... pra gente ser alguém para gente ser alguma coisa

H: uhum

P: então com relação a isso nenhum problema... eles sempre foram

H: [mesmo no ensino fundamental... eles sempre foram...

P: sempre

H: a S. também sempre foi tranquila?

P: na verdade desde de pequeno... aquela coisa de criança mesmo... já/já ter a responsabilidade de chegar do colégio... e era para pintar... já sabia que tinha que chegar... tomar banho almoçar sentar na mesa e fazer a tarefa e depois era/era a brincadeira

[...]

H: e no caso quando foi o período de escolha da escola... ela chegou a conhecer? Como foi o processo? Foi ela que quis? Vocês...

P: aí ela mesmo... foi decisão dela

H: decisão dela

P: a Samara é muito decidida em tudo que ela quer

H: certo

P: o Gabriel não muito... mas a Samara ela:: bate diz é assim e vai ser assim até terminar

H: então foi mais ela que escolheu a escola?

P: decisão de escola ela disse “pai deixa... não se preocupe não... eu quero essa escola vai dar certo é a área que eu quero”... ela sabe o que tá fazendo... então pronto... então tá bom... tu acha que dá certo? ... eu gosto de fazer essa pergunta à eles

H: uhum

P: é o que você quer? “é o que eu quero”... então pronto... se acha que dá certo? “dá certo”... então pronto

H: e em relação ao turno integral... o fato de ser os dois turnos... teve alguma dificuldade?

P: não... não

A mãe e o filho da Família 03 deixaram claro que estavam procurando uma escola de ensino médio de qualidade. Citaram outras escolas públicas possíveis, também de referências no Estado. A vontade de trabalhar e o desejo de ingressar na universidade mais uma vez aparece de forma latente. A EEEP Inglês de Sousa em que ele estuda é reconhecida como uma escola de qualidade, com boas referências anteriores a sua adaptação para escola profissionalizante. O curso técnico, a preocupação com o ENEM e o tempo integral são outras características dessa escola também valorizadas por eles.

H: certo e assim... quando foi a primeira vez na vida que você ouviu falar da/da escola profissionalizante?

M: sempre... desde que quando eu me entendo de gente... ah da escola profissionalizante

H: [por que aqui essa escola é antiga mas ela

M: é

H: [se tornou profissionalizante em 2009

M: o meu filho já estudou aqui

H: ah

M: o meu filho mais velho... então quando ele saiu daqui é porque ia se tornar uma escola profissionalizante... e ele já tava fazendo o terceiro ano...

H: certo...

M: ai não podia...

H: então você já soube

M: [já soube nessa época

H: então quando foi para decidir para vim para cá... é::: quem foi quem bateu o martelo?

M: foi o pai dele...

H: o pai dele

M: o pai dele escutou muitas boas informações daqui e como eu já tinha também ai eu uni o útil com o agradável...

H: certo aí quem veio aqui pegar documento ((ela aponta para si))... certo foi a senhora... e::: é o P. ... teve... quando soube que veio para cá como é que foi... gostou? Ficou meio receoso?

F: no início você fica meio assim *né*... o dia todo você não tá acostumado com isso...

H: uhum

F: mas é bom... depois que você vem para cá... aqui não falta tipo... tem sempre o que fazer... bem uma coisa agradável...

[...]

H: é::: e que que vocês esperavam da escola de ensino médio... correspondem as expectativas?

F: bom... com certeza... até mais que a gente esperava

H: quiser comentar mais...

M: por exemplo... a gente sempre ouvia falar que a escola pública... escola profissionalizante entre aspas... a gente achava que não ia ter esse acompanhamento... por que aqui sempre tem reunião... se tem algum problema ele comunicam aos pais... porque isso *é/é* da/de da escola particular...

F: como se fosse uma segunda família... esse percepção de alguma mudança na sua vida... comportamento de sala... ele vão atrás liga... vão atrás de saber

M: então é até muito mais do que eu esperava

[...]

H: agora sobre a questão do ensino superior... pretende fazer o não?

F: pretendo

H: pretende?

F: ou em engenharia civil ou em oceanografia

H: certo tu achas que a escola te ajuda para pensar/passar no vestibular e no ENEM?

F: ajudam... porque aqui eles dão muitas dicas

M: eles dão incentivos

F: ele visam muito o ENEM... visam muito o ENEM...visam muito nesses cursos... como é? Aqueles cursos

M: olimpíada?

F: olimpíadas também... como é? ...

M: olimpíada de matemática... ele até conseguiu ficar em segundo lugar ano passado...

F: SPAECE... é SPAECE

H: ah do SPAECE

F: é SPAECE

H: SPAECE é uma avaliação estadual...

F: é

H: então pretende fazer *né*... e::: algum momento teve vontade de trabalhar já

H: conseguir uma graninha?

F: praticamente todo dia ((risos))

H: todo dia *né* ((risos))... mas ai como fica essa questão de esperar ou não?

F: ah o jeito é esperar porque não tem tempo... mas se deus quiser eu vou chegar lá

M: além de não ter tempo o mercado está muito difícil no país

F: uhum

H: mas quando tu tentou/pensou em vim para cá... tu chegou a pensar nisso - - ah não vou pode trabalhar é integral - - ?

F: não/ não...

H: então esse seu pensamento é mais recente?

M: é... é

Uma família complexa e com muitos filhos (Família 4), configuração essa declarada como um “desafio” pelo pai. Para ele foi e ainda é árduo garantir educação para todos eles e tratando-os com o máximo de igualdade. Uma de suas filhas estuda na EEEP Inglês de Sousa. Buscou o modelo da EEEP pelo curso profissionalizante na área em que ela quer cursar o ensino superior e pela preparação ao ENEM. O pai destaca o bom histórico escolar, a motivação e o protagonismo da filha, bem como a crença no seu sucesso. O pai valoriza a educação profissional e acredita ser um ganho para a educação em geral e pra a formação dos jovens.

P: sim/ sim ... Tainá sempre teve boas notas... sempre teve boas notas... nunca teve dificuldade com os estudos.... o/o que ela aprendia muitas vezes ela aprendia por si mesmo ... tanto é que na época a gente tinha uma vida difícil e a gente resolveu fazer um investimento no computador e internet justamente prá é/é facilitar as pesquisas dela

H: certo... e assim ... em termos de tarefas de casa assim as tarefas escolares em casa ... ela desenrolava sozinha?

P: sim sempre sozinha... raras as vezes que ela nos pedia alguma orientação ... até porque é/é eu já li pouco mas já li Piaget ... eu gosto... já percebeu que estudo uma coisa faço outra...

[...]

P: não/o seguinte... com a Tainá não tem decisão... tá entendendo ((fala risonha))... não tem discussão... ela já chegou e disse – quero ser médica quero ser doutora e eu tenho que fazer o curso de enfermagem porque vai me dar uma base boa – e tchau e benção... e foi atrás né... quando a gente foi perceber ela já tinha providenciado/encaminhado tudo

H: tudo né

P: só faltou a assinatura minha ou da mãe dela quem foi lá foi até eu que fiz o/o/o ... como é!?

H: a matrícula

P: isso... exatamente

H: então ela já chegou com a escola... já sabia que tinha o curso técnico e aí falou para vocês?

P: falou... inclusive já estava tudo encaminhado quando eu fui - - a irmã dela já tinha estudado lá anteriormente - - a irmã dela falou com a coordenadora disse que era irmã - - e as minhas filhas graças a deus tem o comportamento muito bom - - aí disseram/ a coordenadora já estava esperando chegar enfim foi super tranquilo ela já sabe o que quer da vida

H: e::: é o senhor já/já soube que era tempo integral e que tinha o curso técnico?

P: sim/sim eu já sabia... até como eu disse eu gosto de acompanhar a educação da meninada e a escola

[...]

H: e como foi a questão dos horários ... ela se adaptou bem ao tempo integral?

P: não tranquilo... super tranquilo

H: tranquilo

P: não teve problema... até porque a Tainá é muito determinada... ela ter muita força de vontade *sabe!*? Ela diz – eu quero! – pode se preparar que vai vir ((risos)) não tem meio termo

[...]

H: uhum... no caso sobre o ensino superior pelo que eu ouvi ela vai fazer medicina *né?*

P: isso

H: e:: tá se preparando para o ENEM etc. ou/ou pensa em outra possibilidade?

P: não... ENEM... ela tá se preparando para o ENEM *tá* ... ano passado ela fez... não se deu bem mas era o primeiro *né*.... esse ano ela vai fazer de novo é fazer medicina na UFC e não tem ...

H: certo...

P: de repente pode até não entrar porque pode ter a questão limitação capacidade de cada um ... mas a ideia é sim entrar

H: uhum... ((alguém entra na sala e sai)) e no caso ela/durante esse período em que ela estava lá no ensino médio ela chegou em pensar em trabalhar ou não?

P: prioridade pro estudo primeiro... o desejo dela é trabalhar ... a ideia dela é realmente trabalhar ... mas aí o que que nós entendemos/ entendemos... não adianta você prejudicar estudos para trabalhar ... *né* você estuda estuda estuda e na época certo o mercado de trabalho *lhe/lhe* ... *lhe* chama

H: certo... então ela pretende fazer isso... se ela não entrar no ensino superior ela vai tentar trabalhar?

P: é a ideia é trabalhar e continuar estudando

[...]

H: e:: sobre o fato de ser uma escola profissional ou seja sobre o fato de dar uma formação técnica junto com o ensino médio... qual a sua opinião sobre isso?

P: olha eu acho que uma das maiores e melhores ideias que já se teve nessa terra quanto a/a/a situação de educação... quando/eu tiro por mim... quando eu sair da escola eu conseguir entrar no mercado de trabalho foi muito complicado... foi muito difícil... *né* você sai com a formação escolar e pro mercado de trabalho não é nada... você tem que ter educação profissionalizante ... eu acho inclusive que esses cursos profissionalizantes poderiam ser melhorados... poderiam tipo começar no ensino fundamental dois... a partir da quinta série ou da sétima já começa profissionalizar pra quando o adolescente chegar no ensino fundamental/ ou

Mãe solteira (Família 05) e apenas uma filha, com quem compartilha a vida cotidiana. A família mais ampla mora em outro estado do Nordeste e a decisão de permanecer no Ceará se deu pelo fato de que a filha havia passado na EEEP. A educação para essa mãe significa mudança de trajetória, futuro melhor que o seu e oportunidade para ser independente. Investe na filha esforços para que sua trajetória seja diferente da sua. Tem expectativa de que a filha continue e termine na EEEP, de que consiga trabalho na área do curso técnico e depois ou concomitantemente faça uma graduação, de preferência em instituição pública.

H: conversa com ela sobre o futuro?

M: converso com ela muito... muito mesmo... ela mesmo vê... ela mesmo quer ... ela disse – mãe quando eu terminar eu quero um trabalho – tem que arrumar um trabalho porque ela sabe que a vida é ...

[...]

H: porque o estágio é remunerado *né* e obrigatório isso?

M: eu quero/ eu quero um futuro pra minha filha melhor do que o meu...

H: ah certo...

M: eu tive oportunidade mas não busquei ...

H: e você acha que fez tudo que foi necessário pela educação dela durante esse período? Tudo que foi possível

M: estou fazendo ainda

H: e no período da juventude... você teve que estudar e trabalhar ou só estudar ou só trabalhar?

M: eu tive que estudar e trabalhar ao mesmo tempo

H: certo.. e aí ... e porque que deixou o ensino médio?

M: porque eu ... engravidei dela *né* casei...

H: então não foi nem por causa do trabalho... foi por outras questões?

M: foi...

H: certo... e no caso hoje... não apenas em relação à ela... mas nos jovens em geral... você acha que eles tem que estudar primeiro e trabalhar depois? Estudar trabalhar?

Que que você acha?

M: ... eu/eu na minha opinião estudar... mais escola de período integral seria ... remédio ... melhor que construir presídios... *entendeu?* ... eu acho ((risos)) bota os alunos nem que não queira... e as mães tem que incentivar e acho que vai muito da família...

H: uhum

M: eu incentivo muito a Luane ... eu vejo muita mãe que não incentiva que não *sabe* ... e eu acho/ não acho certo... tem que incentivar ... além do professor na escola ... a família em casa tem que ajudar bastante...

H: então no caso você acha então que ... *é::* trabalhar/ então acha que os jovens deveriam estudar primeiro e depois trabalhar?

M: estudar... depois trabalhar

[...]

H: e no caso você acha que ela vai ter um futuro melhor igual ou pior que o:: seu?

M: acho que melhor ((risos)) com certeza

H: ah tá certo... e você considera que fez tudo que podia pela educação dela?

M: dela? ... ainda não vou concluir mais

H: mas assim... do que poderia ter feito acha que se dedicou?

M: acho que sim

[...]

M: *é::* na verdade... antes dela passar na seleção... nós já tava de mala pronta pra ir pro Piauí

H: então iriam voltar se ela não passasse lá?

M: *é::* como nós somos sozinha aqui ... tinha aquela vontade de voltar para o Piauí... por causa da família... a gente nos separamos e o pai não é presente então...

H: *é::* então vocês só não foram porque ela passou na profissionalizante aqui?

M: foi... e vou ficar aqui até ela terminar

H: e aí *é::* vocês acham que ela vai concluir lá na escola?

M: vai... porque ela tá firme...

Os pais já haviam estudado na mesma escola da filha (Família 06), quando ainda não era profissionalizante. Moram no mesmo bairro desde a infância e tem o colégio na sua memória afetiva. O pai trabalha em outra escola pública, que possui tempo integral, valorizando essa configuração como algo produtivo e benéfico. Deseja que a filha conquiste uma posição no mercado, tendo o concurso público é uma opção desejável, junto com uma formação superior. Os pais demonstraram ter um histórico de acompanhamento e interesse pela trajetória dos filhos. A filha hoje estuda numa EEEP e o filho mais novo, segundo o pai, também vai estudar numa EEEP depois que terminar o fundamental.

H: huhum... tranquilo... e no caso pra escolher essa escola ... como foi o processo?
Como vocês ficaram sabendo dessa escola?

P: assim... a gente mora aqui próximo

H: certo

P: essa escola também sempre teve boas referências... mesmo antes da/da

H: de se tornar profissional?

P: exatamente ... eu estudei aqui ... a mãe dela estudou aqui

H: ah vocês estudaram aqui

P: é/é ... então tem uma história bem legal com a escola ... eu conheci a mãe dela até aqui na escola

H: ah::

P: aí assim.... tem boas referências... então foi tudo isso

H: ah então vocês já conheciam a escola

P: é ... já

[...]

H: e uma ideia bem geral assim... o que é que é educação para o senhor?

P: ... rapaz eu... assim educação é tudo... eu vou puxar um pouco dos antigos aí

H: uhum

P: as vezes eu pego muito os conselhos dos mais velhos *né*.... diz que a grande riqueza que a gente pode deixar é a educação *né*.... é o que eu tô tentando fazer *né*.... eu tenho ela que já vai fazer dezesseis anos e a gente tenta fazer uma trajetória bem diferente da minha *né*... que seja bem melhor ... não querendo dizer que a minha foi ruim

H: uhum

P: mas deu muito trabalho... para construir o que eu tenho hoje ... na verdade a gente tenta facilitar a vida dos filhos.... em algum momento eu acho que gente peca ... nesse detalhe... em a gente facilitar e não valoriza tanto esse trabalho que a gente tá tendo

H: ah

P: mas eu vou fazendo dessa forma até hoje... tá dando certo eu não tenho nada ... assim a mim arrepende do que eu fiz... tento trilha nessa mesma ideia... investir na educação dela

H: certo

P: o que eu puder fazer eu tô fazendo...

H: então o senhor considera a educação um passo para um futuro melhor?

P: com certeza... com certeza... uma riqueza

[...]

H: e o que que o senhor espera para o futuro do seu filho?

P: só melhoras... só melhoras ... que seja pelo menos diferente do meu... eu quero que ela brilhe bem mais do que eu ... *né*... e:: *né* seja feliz... seja feliz

H: e o senhor considera que o futuro dos seus filhos seja melhor ou pior o que do/de vocês hoje?

P: vai ser bem melhor

[...]

H: então assim... Gabriela depois daqui pretendes trabalhar ou fazer faculdade ou o quê?

G: pretendo fazer faculdade

H: em que que você pretende?

G: não sei ... pretendo fazer um curso pra polícia ou pra guarda municipal

H: no caso tu pretende fazer concurso então pra/pou ou?

G: mas também quero fazer faculdade

H: quer fazer as duas coisas então?

G: é ... eu sei que posso fazer

H: pode sim

[...]

H: se passar na universidade vai fazer o concurso para trabalhar né?

P: ela quer muito... ser concursada... eu trabalho na segurança privada... mas eu também sou concursado lá no município do Eusébio... a aí ela vê muito isso... a estabilidade...

H: a estabilidade

P: ela tá com ... trabalho isso... hoje segundo grau... até formação

H: não é garantia

P: pois é... conheço muita gente formada aí ... é complicado... digo assim você precisa ter inúmeras opções para poder se encaixar no perfil do mercado... né... tem que correr atrás

A mãe da Família 07 também demonstra o desejo de que seus filhos consigam melhores condições socioeconômicas. Acredita que a educação é uma das coisas que ela pode dar aos filhos e busca incentivá-los nesse sentido. A escolha da escola se deu pelo fato de que seu filho mais velho já havia lá estudado, pela proximidade da escola e pelo curso profissionalizante. A filha teve dificuldades de adaptação com o horário novo, mas possui expectativas de terminar o ensino médio na EEEP com sucesso e de seguir avançar nos estudos e conseguir um bom emprego futuro.

H: e assim... numa opinião bem geral... o que que seria educação para você?

M: ... educação é tudo né... para você começar/ser alguém na vida é primeiro preciso educação ... primeiramente dentro de casa né... e depois a gente pode dar o estudo né... pros filhos da gente pra eles progredir na vida né

[...]

H: e como foi a escolha dessa escola?

M: primeiramente porque tava mais perto... mais próximo.. devido ao transporte

[...]

H: certo.. e:: então o principal motivo para escolher aqui a escola é porque era próximo?

M: primeiramente porque era próximo... segundo porque já era conhecido... antes não era profissional era só escola mesmo... meu irmão estudou aqui

H: antes de se tornar profissional?

M: isso... estudava aqui... uma boa referência... o local

H: no caso ... o período em que vocês estavam pensando em qual escola estudar é:: ela queria vir para cá ou não quis?

M: é... ela sempre queria pra cá...

H: então não foi uma decisão só sua?

M: não:: ela também quis

H: certo... no caso... por exemplo ... a escola aqui é integral e tem o curso técnico... você levaram isso em consideração? Ou era mais só por causa da proximidade mesmo?

M: não... o curso técnico é importante...

H: o que ela está fazendo?

M: sim

[...]

H: vocês conversam sobre as questões do futuro? Questões do trabalho? Como vai ser?

M: sempre... é ela diz que não é fácil não... mas vai levando

H: e:: é:: ... tá/né o principal ponto foi a questão da proximidade... seu irmão já estudou aqui... já sabiam ... e no final do ensino fundamental a escola lá - - era a Z8 né? - -

M: é

H: chegou a falar dessa escola... sei que a escola tinha uma lista dos colégios?

M: é ... tinha uma lista dos colégios... tinha Joviniano... é o Joaquim... Joaquim ... é aquele colégio quem tem lá... em cima

H: Inglês de Sousa?

M: isso o Inglês de Sousa... e esse e outro... e nós optamos por esse... por que já tinha conhecimento daqui... da escola...

H: ah certo... então de alguma forma a escola falou para vocês...

M: é tinha uma lista né... mandou escolher... melhor para nós que achava

H: certo... o fato de ser turno integral... o aluno não vai poder trabalhar né... passa o dia na escola... querendo ou não é cansativo... tem toda uma nova forma de estudar e tal... como é que foi essa adaptação pro turno integral?

M: no começo eu achei/ela achava que tá muito cansativo *sabe*... até se adaptar... hoje em dia ela não quer nem perder ((risos))... é ... ela diz que tá sentido é falta quando terminar se sair né... passar terminar ela diz que vai sentir é falta se acostuma né

[...]

H: e:: no caso... para a senhora porque que seria importante estudar hoje?

M: é pro futuro né deles né ...

H: uhum

M: importante para eles

H: a senhora fala o futuro fala em ter um bom emprego essas coisas?

M: isso

H: que mais que seria esse futuro?

M: o que os pais não podem dar né ... o futuro bom pra eles eles mesmo que tem que ter o estudo para ele ter o futuro bom para eles

A mãe da Família 08 conheceu a escola pelas suas próprias redes sociais e de conhecidos. A indicação e referências de pessoas próximas foram um elemento importante para ela, assim como para a maioria dos pais e mães no processo de escolha escolar aqui estudado. Ela positiva a disciplina e organização escolar, bem como elogia o turno integral, considerando-a como uma característica escolar ou oportunidade para que os jovens se ocupem, afastando-se do mundo ‘violento’ e das ‘drogas’. Seu filho teve “problemas de adaptação” com o horário extenso de aulas durante um período inicial, mas hoje está com expectativas de término na EEEP com sucesso.

H: é:: certo... e agora... terminou o ensino fundamental né... e agora tinha que escolher uma escola de ensino médio... como foi a escolha dessa escola? quem falou da escola pra senhora?

M: quem falou foi a senhora que trabalha aqui na secretaria ... ela perguntou se eu queria ... se eu tinha desejo de colocar ele aqui né...

H: uhum

M: porque ela me falou que aqui era muito bom... realmente eu não tenho queixa daqui... eu no ponto de vista de mãe eu gosto daqui ... é:: que eu acho que toda mãe gostaria que eu filho tá num colégio o dia todo... porque o mundo que tá hoje... tem muito jovem se perdendo no mundo da droga... o mundo tá muito violento... eu

gosto daqui porque eu sei que o meu filho tá seguro... se ele sair daqui eles ligam... se ele passar mal eles ligam dizendo que ele tá passando mal e que só sai com o pai ou com a mãe ou com a avó... eu gosto daqui

H: então essa senhora falou com você?

M: foi::

H: e aí você soube que era o turno integral?

M: o dia todo

H: e a senhora gostou dessa ideia?

M: eu gostei... gostei porque eu acho que se eu não tivesse colocado ele ... porque eu acho que ele não ia ter a oportunidade que ele tá tendo né... na vida dele

H: oportunidade de tá aqui e o que mais?

M: de/de ... de os estudos.. os cursos que ele tá fazendo..

H: o curso técnico?

M: é

H: então a gente pode dizer que quando a senhora pensou em colocar ele aqui a senhora levou em consideração tanto tempo/o tempo que passa o dia todo quando também a oportunidade dele fazer o curso técnico:

M: é... o curso técnico... sair daqui tanto com o ensino médio quanto com o curso pro trabalho

H: certo... e/e ele nessa história da escolha? Como ele viu isso?

M: não... como eu disse no começo se ele/ele achou estranho porque ele nunca num teve esse/esse

H: sistema

M: esse sistema de ele/ ele dormia a manhã todinha e acordava bem na hora de ir pro colégio... ele estranhou mas depois agora ele já se acostumou...

H: então o único problema foi esse aí do horário né?

M: foi do horário... mas agora ele já se acostumou e tá bem já graças a deus... ele gosta daqui

[...]

M: eu não sei lê... e por isso que eu gostaria que ele seguisse essa carreira dele ... embora fosse enfermagem mas de outra coisa né... futuro dele... porque eu não tive a oportunidade que ele tá tendo né... apesar que ele estudou dois do... do sétimo pra cá ele estudou no particular... e eu resolvi tirar ele do particular e colocar ele pra cá... no público ... no estado...

H: uhum

M: aqui eu gosto... da maneira apesar dele botar banca ... porque ele era acostumado a estudar só de manhã né... e:: e a tarde/ né ele estudava a tarde e de manhã ele passava a manhã todinha dormindo... mas agora já tá se acostumando

[...]

H: certo... e:: durante a juventude do/do Isaac ... ele teve que trabalhar alguma vez?

M: não... o sonho dele é trabalhar ... não vê a hora dele trabalhar para ganhar o dinheiro dele... eu falo até brincando ((fala risonha)) – sustentar a família pra pagar o que eu gastei com você né?

H: tá certo... então por exemplo... pela vontade dele ele já tava trabalhando?

M: já tava trabalhando

H: e você o que é que pensa?

M: eu penso assim... que ele deve terminar os estudos ... quando ele terminar o/o terceiro ano... ele começa/o meu sonho é esse ir trabalhar e fazer a faculdade...

H: ao contrário do que aconteceu com a senhora a senhora quer que ele estude primeiro?

M: estude primeiro... termine lá o terceiro e depois passar na faculdade e/faculdade e trabalhar

Estudar primeiro e depois trabalhar é uma vontade comum entre as famílias, também destacada pela mãe da Família 09. Futuro para ela significa educação e mudança da trajetória social e econômica da família. O turno integral, a preparação para o ENEM são destaques daquilo que ela valoriza na EEEP. Espera e incentiva para que seu filho termine na EEEP e deseja que ele tenha estabilidade econômica no futuro.

H: certo... e não sua opinião em geral... o que que é educação para a senhora?

M: pra mim é tudo de importante... pra mim a educação é o mais bom/ quer dizer é tudo de bom pros futuros dos jovens...

H: uhum... e que seria um jovem ... ter um bom futuro?

M: é::... assim... ficar longe das más amizades... das drogas... é trabalhar/ganhar um bom salário ... *né*

H: certo... e porque você quis essa escola pro Luan?

M: é::: uma boa escola... e fica o dia todo... ocupa o tempo

H: boa escola porque?

M: eu conversei com umas mães/vizinhas... falavam que era boa escola... e ele ocupa o tempo... em vez de ficar na rua... fica estudando ... se preparando para o ENEM

[...]

H: e a senhora acha que a escola ajuda pro ENEM e:: ou vestibular?

M: eu creio que sim *né* ...

H: porque a senhora acha que/que ajuda?

M: ah... assim *né*... eles sempre incentivam... falam muito... tem os aulões *né*... os professores se preocupam assim/ ... acompanham *né*

H: certo... e:: durante a juventude do/do Luan ... ele teve que trabalhar alguma vez ou trabalha?

M: não... nunca precisou... sempre fiz o esforço sabe.... o pai dele/ pra não atrapalhar os estudos... ele não vê a hora dele trabalhar para ganhar o dinheirinho...

H: uhum... então por exemplo... pela vontade dele ele já tava trabalhando?

M: já ia trabalhar... vê os amigos *né*

H: e você o que é que pensa?

M: eu acho que ... que ele deve terminar os estudos ... quando ele terminar o/o terceiro ano... ele começa/o a ir trabalhar e fazer a faculdade... tudo junto sabe

H: ao contrário do que aconteceu com a senhora a senhora quer que ele estude primeiro?

M: estude primeiro... termine e vá pra faculdade...

H: então ele pode/assim até trabalhar depois... mas só quando já tiver na faculdade?

M: é... depois que entrar já tá garantido *né*... aí pode

[...]

H: e:: teria uma outra coisa a mais que a senhora gostaria de comentar?

M: só que eu gostei de vir aqui... quero que/ele/Luan tenha um futuro diferente... a gente é limitado mais quer um futuro pros nossos filhos... ter um emprego... ser empregado numa coisa boa... fixa assim sabe *né*... termine os estudos... ele e o irmão dele

H: fixo a senhora fala tipo um concurso público?

M: é assim *né*... o pai dele as vezes fica muito tempo sem emprego... algo certo *né*

A EEEP para a mãe da Família 10 é uma oportunidade singular. Os problemas com a adaptação no começo não foram suficientes para desistir dessa escola. Ela acredita que seu filho pode ter um futuro diferente da sua realidade atual e que a formação superior deve ser buscada. Ela valoriza o turno integral, o curso profissionalizante e a preparação para o ENEM como pontos positivos da EEEP. Defende que o filho deve estudar primeiro e só depois trabalhar e deseja sucesso e felicidade para a trajetória do seu filho.

H: certo... e:: na sua opinião... o que é uma boa educação?

M: ah... educação é tudo...

H: certo... e assim... fale mais... assim na sua opinião?

M: é assim... tipo... uma boa escola... um bom ensino... ter futuro... né... assim... eu mais o pai dele num/num teve estudo... então agente quer assim ... futuro/um futuro pro Leandro né

H: certo... então a senhora acabou não tendo:: oportunidade de/de estudar... mas porque?

M: não... assim... num tive empurrão né... sair mesmo da escola porque quis

H: e a senhora acha que essa escola vai... vai ajudar no futuro do Leandro?

M: acho que vai... eles preparam/ assim os professores são dedicados... preocupados ... ajudam muito e assim o ENEM *né*

H: e esse ano ele vai tentar já o ENEM?

M: vai... pra treinar *né*... se deus quiser vai passar... em nome de Jesus...

H: então ele vai querer fazer faculdade na área de informática?

M: é

H: sabe qual o curso?

M: não... assim... deixa eu vê ((manda mensagem para o filho via celular))

H: e ele quer universidade pública ou privada?

M: melhor *né*... a pública... mas tem esse negócio do governo *né*.... P/UNI assim

[...]

H: e:: quando ele entrou aqui... teve algum problema... ponto negativo?

M: não/ ... assim o tempo *né*... se acostumar /assim passar o dia todo... aí tinha que ficar incentivando... adaptação

H: teve que se/se adaptar?

M: até se acostumar... tive que ficar incentivando... hoje tá bem... tudo bem... pra não perder a vaga... oportunidade *né*

H: e depois de terminar aqui... vai logo trabalhar... tentar um emprego ou ir para a universidade? Ou outra coisa?

M: tentar um emprego e:: a faculdade

H: conseguir um emprego *né*... na área de informática?

M: é... na área dele *né*

H: certo... e o que você espera do futuro do seu filho?

M: ah... bom emprego *né*... muito sucesso... que ele consiga realizar todos os objetivos dele *né* ...

H: e o seu marido... que ele espera?

M: o mesmo *né*.... felicidades e sucesso pra/prá ele

Uma análise mais geral das entrevistas possibilita perceber, a despeito das heterogeneidades de escolaridade e renda entre as famílias, que os pais em geral são participativos na vida escolar de seus filhos (tanto no período fundamental como agora no ensino médio), buscaram participar no processo de escolha da escola de ensino médio, tem o

desejo de que seus filhos terminem na EEEP em que estão, apesar da necessidade de adaptações dos hábitos de vida. Valorizam o turno integral, o curso profissionalizante e a preparação para o ENEM. Alguns pais reconhecem as escolas, mesmo antes de se adaptarem para EEEP, como boas escolas e todos buscaram informações, sobretudo com amigos e parentes sobre as escolas pretendidas. A Tabela 56 apresenta um quadro geral, reunindo alguns tópicos chaves de descrição sobre essas famílias a partir das entrevistas. É interessante notar que o questionário respondido pelos alunos em sala, também indica tais aspectos gerais percebidos nas entrevistas. Em geral há uma certa harmonia de informações e interesses entre as preferências dos filhos e seus pais entrevistados.

Sobre a valorização de algumas características e configurações da escola é importante ressaltar que tais valores estão referenciados por cada família de uma forma singular. Para alguns, o turno integral significa maior tempo de estudo (Família 02, 03 e 04, por exemplo), para outros significa ocupar a mente com algo produtivo (Família 01, 09, 10) e tirar da ociosidade (Família 06), para outros, como relatados no questionário⁶⁰ significa ocupar a mente pois “mente vazia é oficina do diabo”; ou como situação de maior proteção, como para a mãe da Família 08 que fica mais confortável ao saber que seu filho está o dia todo na escola, menos exposto ao ‘mundo violento e das drogas’. Da mesma forma, o curso profissionalizante e o estágio remunerado. Para uns significa aproximação da área do curso superior pretendido, para outros, grande oportunidade de trabalho e melhora da condição familiar a curto prazo. Esse leque de significações e valores refletem, apesar da diversidade de sentidos, um *modus operandi* comum de preocupação dos pais para com os filhos, cuidados e agenciamentos pelo futuro educacional-profissional. Tal ação é reflexo e diz sobre as disposições socioeconômicas e culturais dessas famílias bem como de particulares padrões de comportamento e reflexividade.

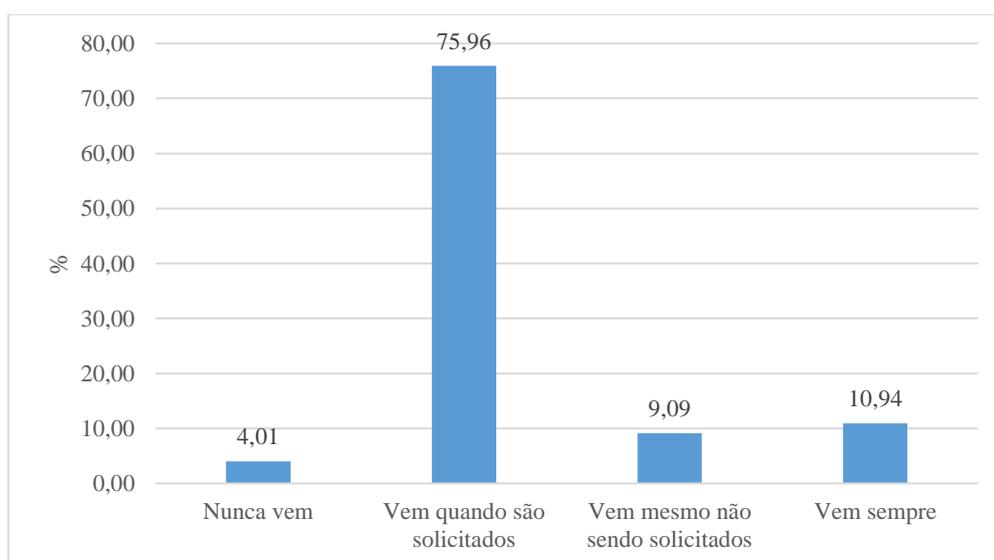
Pode ser percebido aqui, de forma geral, um certo efeito de composição em pequena escala social. Boudon (1979) conceitua os efeitos de composição como efeitos não intencionais da ação intencional. No contexto dessas famílias pesquisadas, tem-se um conjunto de comportamentos cotidianos, de valores e ações (hoje e no passado) voltadas para os filhos e que acabam por contribuir, a longo prazo, para uma trajetória estudantil diferenciada. Da mesma forma, esse interesse, valorização e até mesmo respeito pelo modelo EEEP acaba por criar um ciclo virtuoso (*cf.* COSTA, 2008) e um clima escolar favorável aos estudos, onde há correspondência de interesses entre escola, alunos e pais e, por conseguinte um nível maior de cooperação. Por mais que se tenha uma grande diversidade de sentidos de ação e valores entre

⁶⁰ Questão nº 22 do Questionário, sobre pontos positivos/benefícios da EEEP.

os atores/famílias, essas ações acabam compondo uma situação específica, no caso, de melhor desempenho escolar individual e favorável clima escolar.

A frequência na escola é uma dessas ações que demonstram interesse dos pais. E os dados mostram que os pais em geral são bastante frequentes na escola, em especial, quando solicitados. Nas entrevistas os pais declararam sempre estar indo na escola, tanto quando no fundamental quanto agora, sobretudo para reuniões e outras solicitações (Ver Gráfico 13). O pai da Família 04 disse, inclusive que “dá umas incertas”, aparecendo de surpresa na escola. No questionário, os alunos disseram que em geral os seus pais vão à escola quando são solicitados. Cerca de um quinto de pais vão mesmo não sendo solicitados ou que estão sempre presentes na escola. Esse quadro de participação dos pais com a sua presença na escola indica um envolvimento com a vida estudantil dos filhos, o que reflete um projeto coletivo familiar de busca e manutenção das oportunidades.

Gráfico 13 - Frequência dos pais/responsáveis à escola



Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Tabela 56 – Visão geral sobre as famílias a partir das entrevistas

Identificação	Escola de ensino fundamental	Histórico escolar	Como conheceu a escola?	Principal motivo para buscar a EEEP	Percepção sobre o sucesso escolar	Pontos positivos e pontos negativos do modelo EEEP	Estratégias para entrada/permanência
Família 1	Escola particular de bairro e depois escola pública.	Sempre teve bom desempenho e comportamento.	Por meio da escola de ensino fundamental. Reunião com pais apresentando uma lista de escolas de EM.	Tempo integral e curso profissionalizante. Proximidade da residência.	Aluno e seus professores como os mais importantes.	Pontos positivos: Tempo integral. Boa organização da escola e interesse pelos alunos. Pontos negativos: nenhum.	Trabalhar horas extras e bicos para isentar o filho da necessidade de trabalhar durante o ensino médio.
Família 2	Em escolas particular de porte médio.	Sempre teve bom desempenho e comportamento	Por meio da escola de ensino fundamental e de amigos.	Curso técnico na área do curso superior pretendido e proximidade da residência. Conhecia a escola antes de ser EEEP.	Do próprio aluno.	Pontos positivos: curso profissionalizantes e prepara para o ENEM. Pontos negativos: nenhum.	Pesquisas sobre a escola e incentivo por parte dos pais.
Família 3	Escola particular de bairro.	Sempre teve bom desempenho e comportamento. Teve problemas de saúde durante o ensino fundamental que atrapalharam.	A mãe já conhecia a escola e o sistema das EEEPs.	Boas referências da escola (qualidade do ensino). Ensino gratuito e curso profissionalizante.	Do próprio aluno.	Pontos positivos: Ensino de qualidade. Pontos negativos: nenhum.	Incentivo para a permanência e adaptação ao horário.
Família 4	Em três escolas particulares de bairro.	Sempre teve bom desempenho e comportamento	A filha pesquisou.	Curso profissionalizante na área do curso superior pretendido.	Do próprio aluno e do conjunto (pais e escola).	Pontos positivos: profissionais atenciosos, curso profissionalizante, tempo integral. Pontos negativos: nenhum elencado.	Houve problema na matrícula por questão da idade da aluna. O pai foi na SEDUC e abordou o subsecretário para resolução do problema.

Família 5	Em escola particular do bairro.	Sempre teve bom desempenho e comportamento	Por meio da escola de ensino fundamental. Houve uma reunião sobre o EM.	Curso profissionalizante e tempo integral.	Do próprio aluno.	Ponto positivo: bons professores. Pontos negativos: nenhum elencado.	Ficar em Fortaleza, longe da família, para garantir que ela estude numa escola com melhores oportunidades.
Família 6	Em escola particular do bairro.	Sempre teve bom desempenho e comportamento	Os pais haviam estudado na escola quando era regular e o pai trabalha numa EEEP.	Tempo integral e proximidade da residência.	Do próprio aluno.	Pontos positivos: tempo integral. Pontos negativos: nenhum elencado.	Incentivos para a filha terminar o EM na EEEP.
Família 7	Em escola pública municipal.	Sempre teve bom desempenho e comportamento	O irmão da mãe já havia estudado na escola e a mesma fica no caminho da mãe.	Proximidade da residência e curso profissionalizante	Do próprio aluno.	Nada elencado.	Conselhos para continuar estudando.
Família 8	Em escola pública municipal.	Sempre teve bom desempenho e comportamento	Conheceu por meio de uma vizinha que era secretária da escola.	Mais oportunidades e turno integral. Influência da rede social.	Do próprio aluno e professores.	Pontos positivos: Organização escolar e turno integral. Pontos negativos: nada elencado.	Dispensar das atividades domésticas e outros apoios para incentivar o aluno a manter-se na EEEP.
Família 9	Somente em escola pública.	Sempre teve bom desempenho e comportamento	Por meio de amigos que já estudaram na escola.	Boa escola e tempo integral.	Do próprio aluno.	Pontos positivos: boa escola e bom curso profissionalizantes. Pontos negativos: sala numerosa e ambiente escolar bagunçado	Conheceu a escola por meio de amigos. Os pais sempre incentivam para terminar.
Família 10	Somente em escola pública.	Sempre teve bom desempenho e comportamento.	Por meio de amigos que já conheciam a escola. Amigos do círculo de amizades da igreja também.	Curso profissionalizante relacionado ao curso superior pretendido	Do próprio aluno e também da escola.	Pontos negativos, nenhum. Pontos positivos: curso na área do ensino superior e para ajudar a entrar na faculdade.	Conheceu a escola por meio de amigos. Os pais incentivam para terminar.

Fonte: Elaboração própria a partir de entrevistas.

É interessante lembrar, como já foi dito, que no Brasil a principal estratégia educacional é a escolha escolar, tendo em vista o alto nível de diferenciação e hierarquização do nosso sistema de ensino. Sendo assim, a participação dos pais se dá mais nos momentos de escolhas e menos durante o processo de ensino em si. Por isso que na Tabela 38, temos apenas 3,26% dos alunos estudando com os pais. Em geral esse acompanhamento mais de perto acontece no ensino fundamental e esmaece no ensino médio. As formas de acompanhamento dos pais no Brasil se dão mais pela escolha, pela conversa e pela presença na escola, quando necessária, e menos em uma condução mais intensa do processo educativo. Os dados anteriores e o Gráfico 13 mostram justamente esse padrão de comportamento: mais presença dos pais no processo de escolha escolar e por meio de incentivos, diálogos e aconselhamentos, deixando a condução do processo educacional nas mãos da escola e dos professores. Lareau (2007) vai indicar que esse acompanhamento menos intensivo é uma característica mais presentes nas famílias de baixa renda, no entanto, não significa desinteresse por parte dos pais, mas uma ação comum para aqueles envolvidos intensamente com o trabalho e sem muito capital cultural e conhecimento para transmitir.

Não é por menos que os alunos, ao indicar, em graus (0-4), o incentivo que recebem de determinados atores, apontam o pais como grandes incentivadores, tanto quanto a escola e os professores. A Tabela 57 mostra que os alunos consideram receber bastante incentivo para os estudos dos professores, dos pais e dos responsáveis, em percentuais semelhantes.

Tabela 57 – Incentivo recebido, em graus (0 a 4), para os estudos

Incentivadores	Grau 0		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Totais	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	Frequência absoluta	Frequência relativa
Da escola	5	0,78	14	2,18	30	4,68	131	20,44	461	71,92	641	100
Dos professores	2	0,31	2	0,31	26	4,08	114	17,87	494	77,43	638	100
Dos amigos da escola	23	3,61	33	5,18	161	25,27	242	37,99	178	27,94	637	100
Dos pais/responsáveis	6	0,93	19	2,95	45	6,98	95	14,73	480	74,42	645	100
Dos membros da família	25	3,92	25	3,92	83	13,01	151	23,67	354	55,49	638	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: Pergunta 37 – “Numa escala de 0 a 4 (0 = nenhum incentivo; 4 = muito incentivo), indique o grau de incentivo para os estudos que você recebe: ”.

Quando perguntados sobre que são os maiores responsáveis pelo sucesso escolar, os alunos indicam, no grau 4, que eles mesmos são os mais responsáveis (Ver Tabela 58).

Perspectiva esperada dentro de uma sociedade orientada pela meritocracia e pela noção moderna de indivíduo. Os professores aparecem como o segundo grupo mais importante nesse grau máximo de incentivo, talvez por serem os principais condutores do processo educacional; os pais aparecem de forma interessante também, mais que a escola.

Tabela 58 – Graus de Importância (0 a 4) sobre a responsabilidade pelo sucesso escolar

Responsável pelo sucesso	Grau 0		Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Totais	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	Frequência absoluta	Frequência relativa
Eu mesmo	3	0,47	9	1,42	19	3,00	120	18,93	483	76,18	634	100
Meus pais/responsáveis	22	3,48	35	5,53	91	14,38	179	28,28	306	48,34	633	100
Escola	21	3,38	28	4,51	86	13,85	253	40,74	233	37,52	621	100
Professores	15	2,41	20	3,21	60	9,63	186	29,86	342	54,90	623	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Nota: Pergunta 39 – “Numa escala de 0 a 4 (0 = nenhuma importância; 4 = muita importância), indique o quão estes indicados são responsáveis pelo seu sucesso escolar: ”.

Nas entrevistas os pais reafirmaram essa noção, destacando que o maior responsável pelo sucesso escolar é o próprio aluno. Professores, escola e família também contribuem, mas a chave principal para o ‘sucesso escolar’ entendida por eles é o próprio aluno. Algumas falas realçam essa percepção:

H: certo... e::: na sua opinião... quem o senhor acha que é mais responsável pelo sucesso escolar? A escola... os pais... ou os professores?

M: eu acho que a base na verdade... o fundamental é o aluno

H: ah o aluno

M: se ele quer... ele tem sucesso... se ele não quer... não tem professor não tem escola não tem pai não tem mãe não tem tio não tem parente nenhum que vai fazer ele mudar de ideia... a base fundamental do sucesso é você mesmo... se você não tem isso... de querer galgar de querer ter melhor... de querer ter o melhor... não sai do canto não (Pai da Família 2)

H: e... vamos lá ... no caso para você dona Franciane ... o que que é mais importante pro:: pro sucesso escolar do aluno... é a escola os pais ou os professores ... ou ele mesmo?

F: acho que vai muito do aluno né ...

H: então a senhora acha que o mais importante pra ter sucesso é o próprio aluno

F: é o próprio aluno

H: o próprio aluno se dedicar e querer e tal...

F: e aí vem a mãe... os professores na escola ... fazer o resto né ... eu acho ... (Mãe da Família 5)

H: certo... e no caso assim ... quem é o maior responsável pela sucesso do alunos? É ele mesmo? A escola? Os pais?

M: é ele mesmo *né* ... não adianta os pais incentivar incentivar e eles no querer nada *né* ... se fizer de tudo e ele não tá nem aí... porque acontece até/até com pessoas de classes mais altas... os pais leva pros colégios melhores mais o aluno não quer nada... sempre tá repetindo mudando de escola

H: certo... por mais que tenha uma boa escola e os pais incentivando... se o filho não quiser não vai... isso?

M: não adianta *né*... (Mãe da Família 07)

H: tá certo... e na sua opinião dona Mariana o que é o mais importante pro sucesso escolar do aluno... ele mesmo os pais ou os professores?

M: eu creio que seja ele/ele mesmo...

H: acha então que o mais importante é:: o próprio aluno?

M: é:: ... ele mesmo

H: a escola... os professores... os pais ajudam?

M: ajudam... mas se ele não quiser *né*... os professores tem que/que ajudar também (Mãe da Família 09)

É interessante notar também que essa responsabilidade sobre aluno também é incentivada pela escola. Nas EEEPs o discurso do mérito e do sucesso individual é visível nas paredes, cartazes e nas falas dos coordenadores e professores. Mijs (2016) elenca estudos que apontam para o fato de que em geral o discurso escolar, expresso no próprio ambiente escolar, é de esforço e cultivo de habilidades. Em escolas diferenciadas essa prática se torna ainda mais comum, pois segundo ele, as escolas de elite insistem aos alunos de que eles possuem o mérito do sucesso. A escola e o aluno percebem as suas configurações diferenciadas e aproveitam isso, potencializando os resultados. A automotivação é um elemento importante para o desempenho escolar. Segundo Bozick (2010) os alunos que possuem autoconfiança, que acreditam ter controle sobre seu processo de estudo e que são capazes de reconhecer os seus louros, tendem a ter melhor desempenho educacional ao longo do tempo. Nesse caso, tanto os próprios alunos, como seus pais e a escola atribuem ao aluno a principal responsabilidade pelo sucesso escolar o que indica ser um discurso forte e recorrente.

4.4 DIFICULDADES E O DISCURSO DA NÃO-ADAPTAÇÃO

Outro discurso recorrente é o de que não há evasão escolar nas EEEPs. Nas entrevistas exploratórias realizadas com os coordenadores foi clara essa noção. As EEEPs mantêm a prática de acompanhar o andamento dos alunos e ofertar a transferência quando o aluno ‘não consegue se adaptar’ ao modelo da EEEP. Como foi dito, em alguns anos, no período de seleção, foram feitas palestras explicativas sobre o funcionamento das EEEP e a questão do turno integral é ponto chave e crucial. Em geral as *taxas de abandono* dessas escolas são muito baixas, próximo

de zero. No caso das escolas pesquisadas, a taxa de abandono da EEEP Inglês de Sousa e da EEEP Waldemar Henrique foi de 0% e 1,4% respectivamente⁶¹. Não foi possível obter as *taxas de transferência* junto às escolas pesquisadas, nem na SEDUC-CE e nem por meio do banco de dados eletrônicos do portal de Avaliação Educacional da SEDUC-CE⁶². A ausência desses dados, ou a dificuldade de obtenção do mesmo acaba inviabilizando um melhor entendimento sobre esses processos de transferências dos ditos ‘não adaptados’. Além da seleção formal, parece haver uma seleção informal cotidiana que busca manter integrado à escola somente aqueles que oferecem menos problemas em se adequar e de se enquadrar à dinâmica de funcionamento da EEEP.

Nas falas das famílias entrevistadas é possível perceber que houve dificuldades de adaptação, principalmente quanto a questão do horário extenso de aulas. Para todos esses alunos, acostumados com apenas um turno, ficar de 7h às 17h na escola, sem contar com os deslocamentos entre escola e casa nesses horários de picos, é uma mudança que para a maioria constitui modificações de hábitos muito impactantes. Nas falas dos pais fica evidente que o receio com uma possível não-adaptação está relacionada com a saída do aluno da escola, não sendo evidenciado nenhuma iniciativa da escola no sentido de contornar essas dificuldades. A dita ‘não-adaptação’ significa conversa com o aluno e com seus pais, e, em última consequência, a saída por meio de uma transferência para uma escola regular. As falas dos pais mostram as situações de adaptação e busca por permanência:

P: não... não ela nunca pensou em desistir não... na verdade ela se desestimulou...

H: certo

P: final do segundo ano... - - porque como eu sempre converso/ todo/ ainda hoje eu já falei com ela/ então todo dia a gente se fala - - então quando terminou o segundo ano... eu já notei ela desestimulada... então me aproximei perguntei que que tá acontecendo? Ela disse: “não pai... eu tô louca para terminar... eu quero terminar”... mas em função somente/ não da escola... mas pela:: aquela questão de amigos...

H: uhum

P: então... a vontade dela hoje é terminar... (Pai da Família 02).

H: e::: por ser turno integral... entra de manhã só sai no final da tarde... é como foi adaptação?

M: normal... tranquilo... no começo teve aquela resistência que ele não era acostumado... mas com o passar dos dias que ele frequentava... logo se acostumou e deu certo (Mãe da Família 03).

⁶¹ Segundo dados do INEP de 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/taxa_rendimento/tx_rendimento_escolas_2014.zip>. Acesso em: 25 set. 2016.

⁶² Avaliação Educacional, estatísticas da educação no Ceará. Disponível em:

<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8864-estatistica-da-educacao-no-ceara>>. Acesso em: 20 set. 2016.

H: certo... e/e ele nessa história da escolha? Como ele viu isso?

M: não... como eu disse no começo se ele/ele achou estranho porque ele nunca num teve esse/esse

H: sistema

M: esse sistema de ele/ ele dormia a manhã todinha e acordava bem na hora de ir pro colégio... ele estranhou mas depois agora ele já se acostumou...

H: então o único problema foi esse aí do horário né?

M: foi do horário... mas agora ele já se acostumou e tá bem já graças a deus... ele gosta daqui (Mãe da Família 08).

H: :: quando ele entrou aqui... teve algum problema... ponto negativo?

L: não/ ... assim o tempo né... se acostumar /assim passar o dia todo... aí tinha que ficar incentivando... adaptação *né*

H: teve que se/se adaptar?

L: até se acostumar com o horário... tive que ficar incentivando... hoje tá bem... tudo bem... pra não perder a vaga... oportunidade *né* (Mãe da Família 10).

O conjunto de impressões qualitativas, conversas com os coordenadores e vivências na escola permite afirmar que a “não-adaptação” significa faltas, indisciplina ou baixas notas. Dificuldades comuns presentes na realidade escolar como um todo, mas que ganham aspecto de “não-adaptação” ao modelo da EEEP e não uma dificuldade corriqueira que alunos do ensino médio brasileiro enfrentam. Nesse sentido, qualquer problema é classificado como não-adaptação e quando se chega à um ponto limite se chama os pais para conversa e se convida para a saída da escola, somente por meio de transferência para uma escola regular de preferência da família. A partir das observações foi possível perceber que as duas escolas possuem um acompanhamento intenso do cotidiano dos alunos, sobretudo quanto a presença e notas, e, antes que o aluno chegue em uma situação mais ‘grave’, a própria escola toma providência para transferi-lo, evitando assim índices de repetência e de abandono escolar⁶³.

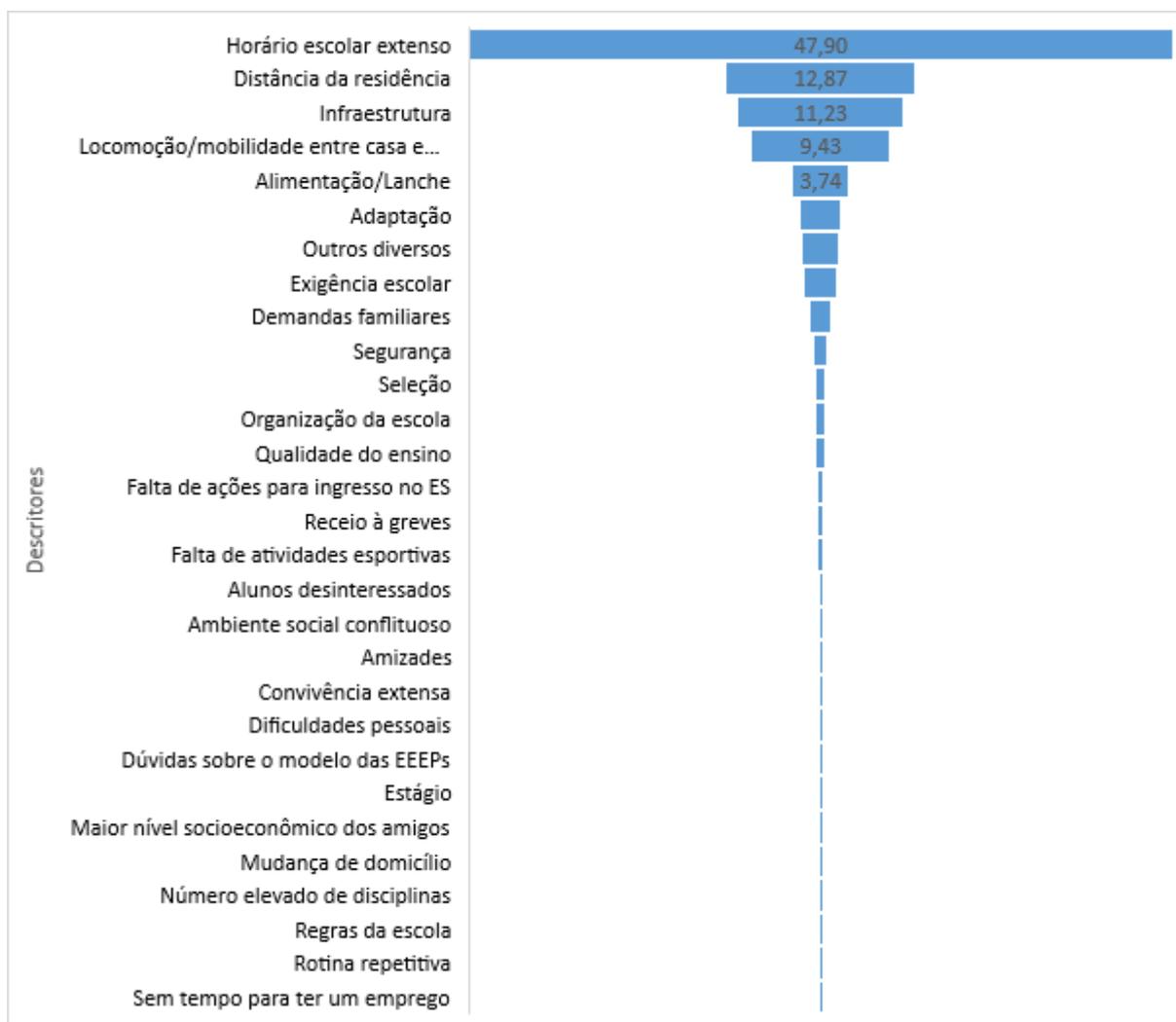
Os dados sobre movimento escolar, como foi dito, não se encontram disponíveis nem pela SEDUC-CE nem pelas escolas. O único dado disponível seria verificar a proporção de alunos por série, mas tal dado apresentaria problemas uma vez que a oferta de vagas e cursos varia anualmente, em cada escola. Nas duas escolas pesquisadas, considerando apenas o total de alunos dos cursos que tiveram ofertas consecutivas nos últimos três anos, temos a seguinte proporção por série: alunos dos primeiros anos representam, numa média das duas escolas, 68,6% desse total de alunos; os do segundo ano representam 52,7%; e os do terceiro chegam a 43%. Se não houve mudanças no número de vagas ofertadas nesses mesmos cursos ao longo

⁶³ Um excelente estudo seria sobre a trajetória desses alunos ‘não-adaptados’ que saem do sistema das EEEPs e vão para a escola regular.

dos últimos três anos, essas proporções indicam que há uma diminuição de 25,6% entre alunos do primeiro ano e terceiro ano⁶⁴.

Os problemas ou as dificuldades mais apontadas pelos alunos em relação à EEEP é justamente a questão do tempo integral, desejada por muitos alunos e pais, e enfrentada pela crença de que seja uma boa oportunidade. O Gráfico 14 apresenta as principais dificuldades ou pontos negativos elencados em resposta aberta pelos alunos no questionário, em relação à escola em que eles estão. O horário extenso de aulas, a distância/mobilidade da residência para a escola, e a infraestrutura aparecem como as principais dificuldades.

Gráfico 14 - Principais dificuldades/pontos negativos elencados pelos alunos



Fonte: Elaborado a partir de questionário próprio.

Notas: Respostas de uma questão aberta (n. 22) que foram dispostas em classes de resposta, a partir da análise do conteúdo.

⁶⁴ Proporções elaboradas a partir dos totais de alunos por curso, das duas escolas, obtidas juntas às secretarias no primeiro semestre de 2016, na ocasião da aplicação do questionário.

Sobre as duas escolas pesquisadas em específico, é preciso lembrar que são escolas antigas, adaptadas ao modelo das EEEPs, trazendo desafios quanto à infraestrutura e são localizadas em bairros não periféricos, próximos de avenidas e em locais de grande movimento, não inseridas dentro de um bairro mais popular. Interessante notar que não há comentários sobre o estágio, até porque no período em que foi aplicado o questionário, os alunos do terceiro ano ainda não haviam vivenciado essa experiência. Quanto aos cursos profissionalizantes em si e em relação as aulas técnicas, também não aparecem apontamento negativos ou dificuldades.

Os conjuntos de dados apresentados nesse capítulo indicam uma diversidade de significações, ações, motivações e situações familiares e escolares tanto referenciadas a partir do contexto disposicional desses atores quanto a partir de projetos de futuro. As dificuldades e problemas apresentados aqui também se inserem na totalidade da organização escolar e das configurações escolares reais e não apenas formais. Destrinchar esse contexto escolar das escolas estaduais de educação profissional no Ceará é entender mecanismos, sobretudo – que é o foco da pesquisa –, na relação família-escola, envolvendo o conjunto das expectativas, realizações, não-realizações que essa relação impõe.

Os capítulos dessa dissertação estão uma ordem específica de apresentação, onde um confere base e informações aos seguintes, juntos fornecem dados e reflexões que caminham para a construção de uma reflexão maior e conclusiva sobre a configuração familiar presentes no contexto escolar das EEEPs, alcançando, a partir de relações teóricas norteadoras, uma contextual e localizada contribuição sociológica, com aportes da sociologia da educação, a partir dessa realidade local estudada.

5 CONCLUSÃO

O objetivo da pesquisa era descrever a configuração familiar presente nas EEEPs e compreender o conjunto de suas disposições e valores em relação ao modelo dessas escolas profissionalizantes. Potencializando assim, tanto o entendimento sobre esse espaço social específico, como permitindo compreensões em torno do melhor desempenho dessas escolas, bem como de sua reputação entre a comunidade de pais e alunos.

A introdução permitiu situar os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a pesquisa. Esses pressupostos afirmam que a escola é um espaço social por excelência, impactado pelo grupo que a compõem. Os alunos e suas famílias não são meros expectadores da cena escolar, mas atores de alto impacto dentro dessas instituições. As realizações e desempenhos alcançados pelas escolas não podem estar desassociados do *background* familiar presente. A pesquisa buscou uma abordagem metodológica que refletisse esses pressupostos.

O capítulo dois apresentou o contexto histórico de surgimento das Escolas Estaduais de Educação Profissional e do modelo de Ensino Médio Integrado, e, apresentou a dinâmica de funcionamento dessas escolas. Tal seção demonstrou a trajetória ambivalente da educação profissional no Brasil, e indicou os princípios/ideias que sustentam o surgimento mais recente do EMI, como o trabalho como princípio educativo, tudo ainda em discussão e em face a divergências ideológicas e estratégicas. A formulação dessa política no Ceará ainda ganhou contornos mais singulares, inaugurando um modelo de escola que tem parâmetros e financiamentos nacionais, mas práticas, organização e dinâmicas de operação e seleção locais.

A partir de uma gama de dados estatísticos gerais sobre o ensino médio cearense, foi possível estabelecer comparações entre as escolas do sistema público estadual regular com as EEEPs desse mesmo sistema. A comparação permitiu realçar características das EEEPs, diferenciações que ajudam a compreender o perfil sociológico dessas famílias, avançando no entendimento sobre as configurações e mobilizações familiares mais latentes nas escolas profissionalizantes. Os dados indicaram que há diferenças pontuais entre os grupos familiares das escolas regulares em relação aos das EEEPs. As famílias das EEEPs apresentam melhores condições de renda, escolaridade, não em uma diferença tão larga, mas significativas. Também apresentam práticas de consumo e ações singulares que indica um padrão de comportamento mais atento e responsável com a trajetória educacional e cultural dos filhos. Esses dados gerais, que montam um quadro disposicional maior, acabam por servir de base para as reflexões mais focadas nos processos de escolha, entrada e permanência na escola. Processos esses relacionados aos conjuntos de valores e crenças educacionais; motivações, projetos de futuro e

estratégias familiares que se moldam reflexivamente diante o quadro de oferta escolar, diante as possibilidades e oportunidades educacionais e em relação ao modelo de escola e suas configurações específicas.

É possível perceber que o processo de escolha e estratégia de escolarização desse grupo de alunos e pais das EEEPs é guiado, em geral, pelo reconhecimento das oportunidades educacionais possíveis. Para pais e alunos entre renda baixa e média, que desejam adentrar no ensino superior público, que querem trabalhar enquanto cursam o ensino superior e que desejam ampliar suas chances competitivas (melhor desempenho da EEEP, cotas, disciplina escolar, entre outros) o modelo da EEEP aparece como uma das melhores oportunidades educacionais de nível médio para esse grupo específico de famílias, no contexto atual cearense.

Boudon (1981) acentua a importância do processo, segundo ele, racional, de tomada de decisão por parte dos agentes (alunos e famílias) ao longo das trajetórias escolares. Ele insiste que as famílias e os alunos não seguem simplesmente um preceito cultural, mas, ao contrário, avaliam racionalmente os riscos do investimento escolar, calculando, em cada caso, suas chances de sucesso futuro a partir da experiência escolar passada e do reconhecimento das oportunidades educacionais presentes. Os indivíduos ou famílias de todas as classes agiriam da mesma maneira, avaliando racionalmente os custos, os benefícios e os riscos associados a cada uma das alternativas disponíveis. A diferença seria apenas a de que quanto mais baixo o nível social, maiores seriam os custos, menores os benefícios, isto é, a utilidade, e por isso, menos toleráveis seriam os riscos. Boudon (1981), em síntese, vai afirmar que todos os tipos de famílias avaliam os riscos do investimento escolar, os indivíduos quase sempre buscam a melhor relação de custo-benefício educacional. No caso das EEEPs essa relação custo-benefício é potencialmente positiva uma vez que o ensino é gratuito. É importante lembrar, como critica Nogueira (2012), que apesar de Raymond Boudon possuir uma análise rica para entender a escolha escolar, fica a necessidade de se reconhecer que essas escolhas podem ser motivadas também por valores, redes sociais, por imposição severa dos contextos socioeconômicos, ou mesmo acontecerem sem a participação dos pais. No caso das famílias estudadas, percebe-se uma participação ativa dos pais, que veem o modelo da EEEP como (I) potencializador das chances de emprego e acesso à universidade, somando-se ao fato de ser um (II) ensino gratuito. Esses dois elementos já indicariam uma ótima relação custo-benefício: baixo investimento financeiro e reconhecidos benefícios a longo-prazo. Além disso, se percebe pelas entrevistas uma valoração das EEEPs também pela organização escolar, envolvimento do corpo gestor e professores, disciplina escolar e turno integral. Ou seja, é positivado para esses pais o fato de

seus filhos estarem numa escola disciplinada, como ‘bons colegas’ (todos passaram por seleção), passando o dia todo estudando, ‘ocupando a mente’, almoçando e lanchando na própria escola, em um ambiente seguro livre do mundo ‘violento e das drogas’, sendo ensinado por professores ‘envolvidos’ e num modelo de escola que vai lhe conferir ao final, um estágio remunerado, dupla certificação e ampliadas chances de acesso à universidade pública (bom ensino e cotas). Esses seriam aspectos da configuração escolar das EEEPs que são valoradas pelos pais e que também figuram como benefícios imediatos, entre outros.

No alcançar das reflexões teóricas atuais, dos dados e das leituras, é possível delinear três conclusões. Primeira (I) a de que as estratégias familiares, ou seja, o nível de mobilização familiar e o próprio desempenho escolar do aluno têm relação com um conjunto característico de disposições sociais, econômicas, culturais, entre outras, valorizadas ou simbolicamente/materialmente melhor dispostas na sociedade. (II) Que a diferenciação escolar, mesmo na rede pública, entre escolas de ‘boa reputação’ e de ‘má reputação’; entre escolas diferenciadas e normais, cria um ‘ciclo virtuoso’ de estratégias e realização escolar. ‘Boas’ escolas atraem ‘bons’ alunos, e ‘bons’ alunos (e suas famílias) se sentem atraídos por ‘boas’ escolas. Mesmo no contexto de seleção formal (como é o caso das EEEPs) se tem um conjunto de disposições e mobilizações familiares que levam o aluno ao encontro da EEEP, motivações e estratégias para entrada e permanência nela. A não necessidade de trabalhar, confiança, acesso mais regular a internet e outros meios de comunicação, rede de relacionamentos específicos, interesse por uma boa escola, busca por informação, crença no futuro profissional do filho, desejo por uma ‘vida melhor’, sistema de cotas, vontade e perspectiva de acesso ao ensino superior, disciplina escolar, profissionalização, valores outros, etc. Todos esses elementos estão no jogo das escolhas e motivações, fazendo a opção pela EEEP e o interesse de permanência dos filhos nela, um reflexo de agenciamentos em termos de escolha da melhor oportunidade escolar e manutenção dela. Tudo num jogo de custo benefício que inclui a gratuidade e o potencial educacional de um tipo de escola que amplia as capacidades competitivas do aluno, tanto em direção a inserção profissional, quanto pela opção da formação de nível superior.

Uma terceira (III) consideração seria o fato de que as EEEPs, assim como as demais escolas diferenciadas, acabam por criar mais um nível de estratificação, voltadas sobretudo ao desempenho e não preocupadas com a integração de indivíduos em desvantagens socioeconômicas ou sem motivações profissionais. A adaptação necessária parece ser sempre a do aluno e não da escola ou do sistema. Ainda sobre esse terceiro ponto, adiciona-se a reflexão

sobre os processos de diferenciação escolar ao nível do sistema escolar, numa mesma rede de ensino (no caso a rede pública). Essa estratificação dentro sistema público, que se pretende universal e de gratuito acesso, acaba por gerar diferenciação de acesso. Bourdieu (2015) lembra que anteriormente o acesso à educação era objetivamente limitado, sem espaço suficiente para todos, após a universalização do acesso, apesar de se garantir oportunidades educacionais para todos, tais oportunidades se mostram de maneira diferenciada ou hierarquizada. Num texto chamado *Os excluídos do interior* Bourdieu (2015) faz essa análise sobre o sistema público francês da década de 1990 e afirma que as famílias e alunos de maiores capitais econômicos, sociais e culturais acabam por estar “em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções, etc.” (BOURDIEU, 2015, p. 250). Haguette e Pessoa (2015) analisam qualitativamente grandes diferenças de desempenho e padrões de funcionamento entre escolas de um mesmo sistema de ensino, disparidades que refletem essa estratificação e hierarquização escolar no Ceará. É nesse contexto histórico que há, aliada a uma preocupação com a qualidade educacional, uma forte noção de igualdade educacional bem como de equidade. Tanto ‘igualdade de oportunidades educacionais’ se impõem, quanto de condições de ‘equidade’ para aproveitamento efetivo dessas oportunidades escolares. Quanto mais obstáculos tais como: seleções, sem condições temporais para emprego, sem bolsa de estudos compensatória, sem preocupação com a adaptação do aluno, como é o caso das EEEPs, menores serão as chances dos intensamente desfavorecidos; e, potencialmente melhores serão as chances dos já ligeiramente melhor dispostos socialmente/educacionalmente.

Os dados organizados em tabelas e gráficos formam um indicativo disposicional geral, permitindo um primeiro passo na compreensão da configuração familiar que está em relação com o modelo das EEEPs. As escolhas, motivações e estratégias envolvidas nesse contexto de escola são em parte reflexões desses patrimônios disposicionais que em muito norteiam as ações dos atores na sociedade, no caso específico, na relação família-escola. As entrevistas, aliadas a esses dados gerais, forneceram um maior aprofundamento e riqueza de análise, buscando aproximações ao nível dos indivíduos. Boudon (1995, p. 28), refletindo uma inspiração weberiana, lembra que todo fenômeno social “é sempre resultado de ações, atitudes, de convicções, e em geral de comportamentos individuais” e que para se compreender as ações “deve-se procurar o sentido dos comportamentos individuais que estão em sua origem”. Tantos esses dados gerais quantitativos quanto as entrevistas buscam compreender os sentidos que elucidem sobre a configuração e mobilização familiar relacionado ao modelo das EEEPs.

A complexidade da realidade social impõe uma narrativa sociológica explicativa mais fina e elaborada. Abdicar das análises estruturais por aquelas do ator racional e visse versa é tornar manca a narrativa sobre a realidade em sua diversidade e complexidade. Não é por menos que as interpretações sobre a realidade escolar enfrentaram e enfrentam essa situação multiparadigmática das ciências humanas (HAECHE, 2008). Assim, constitui um desafio pensar os dados dessa pesquisa tanto a partir de uma perspectiva disposicional-estrutural, colocando como chaves de análises os conjuntos de capitais sociais, econômicos e culturais, quanto a partir de uma perspectiva do ator racional que valoriza a noção de reflexividade e, por conseguinte, a categoria de projeto ou projeto de futuro. Tanto Lahire (1997, 2002) quanto Dubet (1996, 2006) oferecem uma análise teórica integradora dessas diferentes perspectivas sociológicas. Lahire (2002, 2006) indica que o próprio indivíduo tem condições de agência sobre seu próprio patrimônio individual de disposições, como se ele pudesse interferir e alterar rotas e influências que a estrutura social impõem. Dubet (1996) fala que a estrutura social integradora/socializadora interage com outras lógicas de ações sociais, com aquelas que são fruto da competitividade e com a capacidade de subjetivação dos indivíduos. Da mesma forma as instituições, moldadas pelos atores que a compõem, vivem em uma dinâmica de estabilidade e mudanças constantes. A escola como uma instituição moderna por excelência, experimenta essa dinamicidade da vida social.

A partir da esteira teórica disposicional/habitus, é possível narrar, mesmo que em forma de hipóteses, que as EEEPs tanto possuem um melhor desempenho quanto uma boa reputação, sobretudo, pelas suas configurações singulares, como a seleção para ingressos, que cria uma circunstância que influencia fortemente na composição social da escola. Essa composição apresenta disposições econômicas e culturais diferenciadas e melhores que a média das escolas regulares. O capital cultural, percebido pela maior escolaridade dos pais, reflete muito sobre o processo de escolha escolar e cultivo das habilidades dos filhos. Katherin Barg (2013; 2015) fez um estudo longitudinal (1995-2001) sobre o processo de transição entre o *collège* (ensino fundamental II) e o *lycée* (ensino médio) na França⁶⁵, demonstra a forte influência do capital econômico e cultural das famílias no processo de escolha, e demonstra que pais com maiores capitais econômicos e culturais tendem a requisitar e a conseguir colocar seus filhos nas

⁶⁵ O sistema educacional francês é dividido em três grandes partes: (I) ensino primário que incluiu a *école maternelle* (1-4 anos, equivalente a educação infantil) e a *école élémentaire* (6-10, equivalente ao ensino fundamental I); (II) o ensino secundário que inclui o *collège* (10/11-13/14 anos, equivalente ao ensino fundamental II) e o *lycée* (15-17 anos, equivalente ao ensino médio); e o (III) terciário que é o ensino superior.

melhores posições. E que ter mais capital cultural também influencia a equipe escolar para recomendar o aluno de famílias com maiores capitais culturais.

Nesse caso francês e em outras realidades, como a do Rio de Janeiro⁶⁶, as famílias possuem um maior poder no processo de escolha, mesmo que parcial. No caso das EEEPs, esse poder é mais reduzido, pois a seleção é formal e com o critério objetivo e claro: média das notas no ensino fundamental. No entanto, é possível traçar algumas considerações comuns aos três casos: (I) independentemente da forma de transição escolar, formal ou informal, mais ou menos objetiva, sempre haverá algum tipo de *school tracking* ou estratificações intra-escolar ou entre-escolas. (II) O capital cultural das famílias é determinante no processo de escolha escolar, mais capital cultural indica mais capacidade de percepção, reconhecimento tanto das potencialidades dos filhos quanto dos tipos de escolas. (III) Esse capital cultural também influencia o rendimento escolar na etapa anterior ao processo de escolha, sendo que alunos com melhores rendimentos, em média, são os alunos de famílias com melhores condições socioeconômicas. (IV) O tipo de transição, a forma como está institucionalizada o processo de escolha e o tipo de seleção muda a forma como os pais e os profissionais da escola vão agenciar e operar as escolhas e recomendações. As EEEPs criaram um *school tracking* não premeditado, onde o capital cultural da família tem pouco poder de interferência sobre o processo de escolha (seleção), mas tem forte impacto diante do maior rendimento escolar dos alunos no ensino fundamental e do maior acompanhamento educacional que esses pais tiveram sobre seus filhos. Além disso, o capital cultural das famílias contribui tanto para que elas percebam melhor a capacidade de seus filhos, como estão mais dispostas em reconhecer e interessadas nas melhores oportunidades escolares disponíveis, dentro das possibilidades que a relação custo-benefício-educacional permite para cada tipo de família.

Ao mesmo tempo, como outros estudos apontam (LAHIRE, 1997; LAREAU; EVANS; YEE, 2016) ter capitais socioeconômicos e culturais não significa melhor realização escolar, de forma linear. Há inúmeras situações e jogos sociais, influências corriqueiras, habilidades cognitivas que não estão necessariamente conectadas com as posses materiais e simbólicas das famílias. Haguette e Pessoa (2015) e Sales e Vasconcelos (2016), ao estudarem qualitativamente escolas estaduais de educação profissional no Ceará, indicam categorias de interpretação como o ‘desejo de aprender’, ‘projetos de futuro’ e ‘resiliência’ à situação social da família, indicando que há nessas escolas um conjunto de mobilizações e ações reflexivas que

⁶⁶ As famílias têm maior poder de escolha da escola de ensino fundamental II, pois elas podem indicar uma lista de até três escolas de seu interesse, uma dessas escolas é sorteada, apesar de inúmeras interferências e desvios que esse processo sofre (COSTA; KOSLINSKI, 2011).

buscam contornar situações e condições sociais significadas como negativas, como a baixa renda e escolaridade média da família. Boudon (1981) considera ser o espaço escolar e a escolha escolar um lugar e um momento de exercício da reflexividade, da economia da vida cotidiana, uma vez que nas sociedades industriais a escolarização é vista como um meio crucial para a mobilidade social.

Dubet (2006) considera a importância de se ampliar a noção de socialização. Para ele os processos de socialização são complexos, onde operam as estruturas. Esses processos são, no entanto, tensionados pela vontade de liberdade e autonomia dos indivíduos de agenciarem de forma singular as suas trajetórias. A família e a escola são espaços de socialização por excelência, por isso de certa forma, também são espaços de tensão e dinâmica, sobretudo nesse momento de complexidade das relações sociais. Para Dubet (2007, p.43, tradução livre) existe um paradoxo entre socialização e liberdade:

Assim, a socialização dos indivíduos está dominada por uma ambivalência fundamental posto que supõe, por sua vez, que os atores estão perfeitamente socializados e que, ao mesmo tempo, cada um deles dispõem de um sentimento de liberdade fundamental, aquele que o constitui como sujeito singular e não simplesmente como um caso particular de um modelo social geral. Em grande medida a sociologia clássica se enforcou em responder o paradoxo segundo o qual a socialização é também uma subjetivação.

Essa situação indica que tais instituições sociais podem influenciar os indivíduos em seus processos de socialização, mas não prender suas trajetórias e caminhos futuros. Ao mesmo tempo, enfrentando esse paradoxo é que Dubet (2006) considera que “de alguma forma, as expectativas em relação ao futuro são baseadas na realidade percebida pelos estudantes”. Assim, tanto os capitais e disposições socioeconômicas pesam como elementos explicativos nas análises de desempenho e contexto escolar, quanto a subjetividade e reflexividade. De forma integrada é possível perceber que existe uma interação de fatores, pesos e circunstâncias que refletem a complexidade da vida social.

Assim como se propõe aqui uma análise integrada entre perspectivas disposicionais e da ação racional para narrar sobre as configurações e mobilização familiares aqui apresentadas, se buscou uma análise integrada sobre a relação família-escola e realização escolar. Como já foi indicado, há uma clássica literatura que mostra a força das configurações familiares sobre o desempenho e reputação escolar. Ao mesmo tempo, há um debate corrente de que as configurações escolares ou *feito escola* não podem ser desprezados. A partir de uma extensa revisão de literatura, as autoras Buchmann e Hannum (2001), ao analisar a estratificação social em países em desenvolvimento, consideram a educação/escolarização como fator decisivo tanto

na reprodução das desigualdades existentes quanto na possibilidade de mobilidade social, sobretudo daqueles mais desfavorecidos socialmente. As autoras afirmam que as diferenças de desempenho educacional entre os indivíduos podem ser explicadas pela interação entre os chamados fatores de oferta e de demanda. Fatores de oferta são as oportunidades educacionais disponíveis, que incluem a sua qualidade, ou seja, a configuração escolar disponível, enquanto os fatores de demanda dizem respeito às decisões familiares quanto à educação, processo diretamente ligado ao status socioeconômico da família. O mais interessante é uma proposta de análise integrada que as autoras (BUCHMANN; HANNUM, 2001) colocam: o desempenho escolar e as desigualdades educacionais entre os alunos, dependem da ação conjunta de variáveis mais relacionadas ao background familiar e comunitário com variáveis macroestrutural relacionadas à oferta educacional⁶⁷.

Um significativo corpo de pesquisa tem examinado como elementos macroestrutural, tais como forças globais e políticas de estado, moldam a estratificação educacional através de seus efeitos sobre a demanda por educação ou estrutura e garantia da escolarização. Há também um conjunto substancial de pesquisas sobre como os aspectos do background familiar, tais como o status socioeconômico, estrutura familiar, recursos materiais, influenciam os resultados das crianças nos países em desenvolvimento. Possivelmente como resultado da preocupação com o debate “família *versus* escola”, poucos estudos têm considerado como os fatores familiares e escolares interagem para produzir estratificação educacional (BUCHMANN; HANNUM, 2001, p. 78, tradução livre).

Douglas Downey e Dennis Condrón (2016) argumentam que as escolas podem possuir mecanismos compensatórios e que teriam efeitos positivos sobre a realização escolar dos estudantes, sobretudo em situação de desvantagens educacionais. Eles reconhecem que a maioria dos acadêmicos e dos estudos indicam a força do contexto socioeconômico e que as escolas, sob esse olhar dominante, ou reproduzem essas diferenças socioeconômicas e culturais ou até mesmo as aumentam. Eles (DOWNEY; CONDRÓN, 2016), no entanto, investem em considerar que as escolas podem sim reproduzir ou aumentar as diferenças, mas também podem compensá-las. Os mecanismos de compensação que eles indicam, entre outros possíveis é a consolidação ou diferenciação curricular que uma escola poder ter, o foco que a equipe escolar pode ter em tentar compensar tais desigualdades e a qualidade e vontade dos professores em equalizar desigualdades e de se aproximar dos alunos a despeito das diferenças culturais. Esses argumentos mostram que há possibilidades de um efeito escolar positivo sobre a trajetória dos alunos.

⁶⁷ As autoras apresentam na página 79 uma figura que apresenta visualmente o conjunto das variáveis relacionadas as pesquisas sobre estratificação educacional nos países em desenvolvimento.

A configuração escolar, no entanto, pode incluir mecanismos seletivos ou demandar um tipo diferenciado de agenciamento familiar, o que implicaria em maior rendimento escolar, mas não por mecanismos compensatórios e sim por configurações intensificadoras das diferenças sociais e individuais pré-existentes à escola. Nesse sentido chama-se atenção para o *efeito dos pares*, que está tanto relacionado ao background familiar do grupo, como à determinadas configurações escolares que, seja por seleção ou por organização de turmas, separam grupos de alunos/alunos entre os mais ou menos favorecidos em termos de condições socioeconômicas ou habilidades escolares. César e Soares (2001, p. 09) comentam que “há diversas evidências empíricas de que o fato de o aluno estar em uma sala de aula com alunos com alta motivação, por exemplo, exerce uma influência no desempenho deste aluno, independente do efeito da sua própria motivação”. No caso das EEEPs, a seleção formal acaba contribuindo para esse efeito dos pares.

Propõe-se, portanto, um investimento analítico em que se valorize a interação de fatores familiares e escolares, como hipótese de interpretação tanto do ambiente e composição social da escola, quanto do desempenho e reputação escolar. Há uma interação de *atributos individuais*, *configurações familiares* e *valores familiares* com *configurações escolares*. Aqui, entende-se por *configuração escolar* todo o conjunto de características e dinâmicas relacionadas à infraestrutura, formação dos professores, aos parâmetros curriculares e pedagógicos, ao tipo de escola (rede de ensino), a forma de ingresso, sobre sua posição na estratificação escolar do sistema em que está inserida, bem como a posição (reputação) em relação a demanda das famílias, e o efeito contextual ou efeitos dos pares (médias dos alunos por turma, escola ou localidade). Entende-se por *atributos individuais* as características eminentemente particulares como idade, cor, gênero, trajetória escolar; e por *disposições familiares*, o conjunto de capitais econômicos, sociais e culturais bem como outras características contextuais; por *valores familiares* o conjunto de crenças educacionais e valores que as famílias julgam importantes num eventual modelo de ensino ou escola em particular. Há uma clara interação entre a configuração escolar das EEEPs e os interesses/sentidos e valores dos pais e alunos, que por sua vez tem interação com seu patrimônio disposicional. Essa interação cria uma relação de conciliação de interesses que cria um efeito de composição positiva para os envolvidos no processo, cria um ciclo virtuoso de sucesso escolar. A Tabela 59 mostra os principais pontos de interação, valorização de determinadas características escolares pelos pais e alunos, tornando a escola agregadora dessas características uma escola desejada e alvo de escolha e ações por permanência.

Tabela 59 – Interação de configurações escolares e valores familiares

Tópicos da configuração escolar das EEEPs	Efeitos objetivos da configuração	Interesses e valores dos pais e alunos em relação ao modelo
Seleção formal	Seleciona alunos com melhor trajetória acadêmica	“bons alunos”, “bom ambiente”, “alunos interessados”
Tempo integral	Maior tempo de escolarização	“aproveita bem o tempo”, “melhor que ficar em casa sem fazer nada”, “melhor que ficar na rua”, “mente fazia é oficina do diabo”
Profissionalização	Dupla certificação, trabalho como princípio educativo	“preparação para o mercado de trabalho”, “ajuda a ser alguém na vida”, “prepara o curso que o aluno quer na universidade”, “o trabalho é bom”.
Infraestrutura	Melhores condições de estudo e prática profissional	“tem laboratório”, “tem bom espaço”, “boa estrutura”
Disciplina	Maior controle e condução do clima escolar	“tem que ter regras”, “bom comportamento”, “ficar na cola dos meninos”
Seleção do corpo docente	Seleciona professores com melhor desempenho na seleção	“bons professores”, “professores comprometidos”, “professores envolvidos”
Ensino gratuito	Custo-benefício positivo	“sem custo”, “do Estado”
Rede pública	Possibilidade de acesso ao sistema de cotas	“acesso ao sistema de cotas”, “me surpreendi com a escola pública”

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

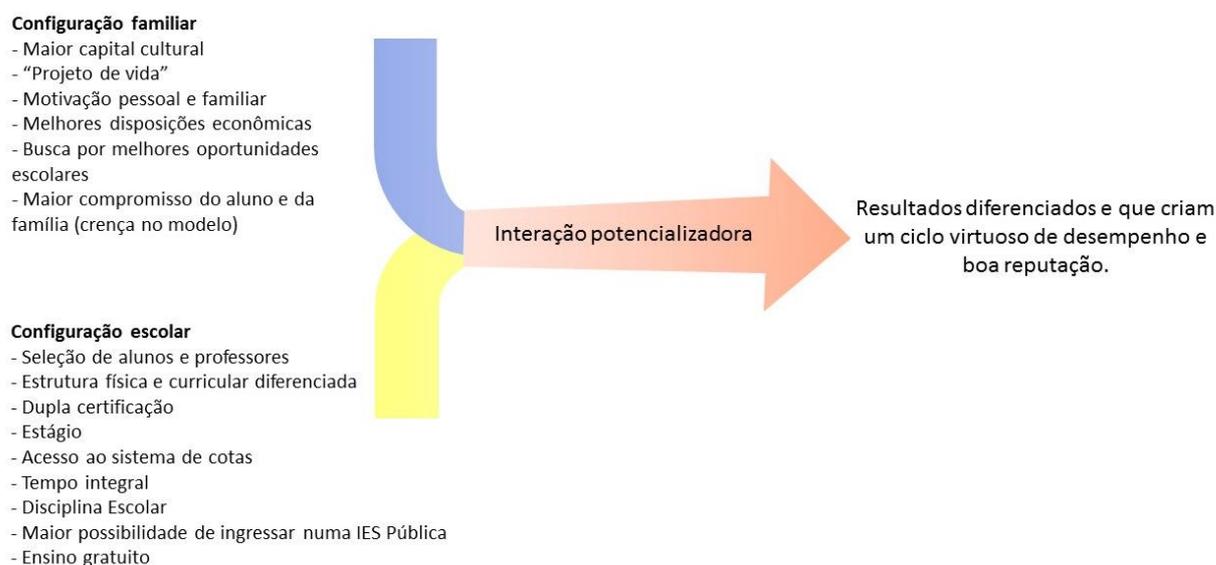
Nota: Tabela elaborada a partir das entrevistas e da questão aberta (n. 22) do questionário.

Assim, é possível propor uma agenda de pesquisa buscando asseverar as seguintes percepções já aqui delineadas: (I) as EEEPs, tanto pela sua configuração quanto pelos seus resultados, podem ser caracterizadas como *escolas diferenciadas*, e assim se (II) posicionam dentro de um contexto de *hierarquização escolar pública*, onde figuram positivamente e são alvo dos interesses e mobilizações de alunos e famílias interessadas em aumentar sua capacidade competitiva. (III) Tal interação de determinadas *disposições escolares* com determinadas *configurações/disposições familiares* criam um ciclo virtuoso, que converge tanto na construção da boa reputação quanto em um melhor desempenho escolar (Ver Figura 04).

Essa pesquisa, em diálogo com diversos outros estudos na área de estratificação escolar e relação família-escola, busca sugerir, com base nas reflexões teóricas e nos dados, uma abordagem de estudo que considera a complexidade e a interação dos fatores escolares e familiares. Segue o desafio de se pensar uma categoria mais objetiva para esse processo,

inclusive para possibilitar uma modelagem quantitativa que considere essa variável, que se caracteriza pela interação de disposições, que se potencializam somente quando em interação.

Figura 04 – Interação de configurações familiares e escolares no contexto de escolas diferenciadas



Fonte: Elaboração própria

Tais disposições isoladas não alcançariam o mesmo resultado, no caso específico, de sucesso escolar. Ou seja, pais com melhores disposições, mais capital cultural, alunos interessados, com claros projetos de futuro não teriam a mesma realização escolar/profissional se estivessem em um modelo de escola sem o turno integral, sem o estágio remunerado, sem a seleção e a dupla certificação, entre outros. Da mesma forma, tais escolas não alcançariam os mesmos resultados sem o perfil específico, mais motivado e disciplinado de alunos que atualmente possuem. Assim se propõem um olhar sobre a escola e seus resultados como processos sociais, onde interagem configurações e disposições específicas, exigindo uma abordagem analítica múltipla e integrativa escola-aluno-família, enfrentando, por conseguinte, os desafios que tais abordagens impõem. Se constrói aqui, portanto, uma análise que vai além do discurso oficial, que atribui ao modelo das EEEPs as variáveis de sucesso escolar⁶⁸; e, ao mesmo tempo, não se limita à uma análise rasamente reprodutivista.

Essa abordagem integrada também informa um interesse em enfrentar a dualidade agência e estrutura, marcante nas Ciências Sociais. Analisar sociologicamente a ação dos

⁶⁸ cf. CEARÁ, 2014.

indivíduos significa enfrentar a complexidade que envolve perspectivas teóricas que, ou focam nas disposições sociais que impactam sobre a trajetória dos indivíduos e, por conseguinte nas suas ações sociais; ou que focam na capacidade dos indivíduos de racionalizar e calcular sua situação e traçar estratégias que resultam também em ações. A realidade da escola, a dinâmica escolar e o desempenho acadêmico são resultados de uma determinada configuração de ação, impactadas pelo conjunto das condições econômicas, sociais e culturais que acabam por se incorporar nos sujeitos, mas também moldadas pelas ações interessadas de seus atores que a despeito dessas condições, conseguem traçar projetos, emplacar desejos e ações que dinamizam e reorganizam a vida escolar, implicando em mudanças, seja no nível de uma escola ou de um sistema educacional. Essa situação talvez seja um padrão de movimento da sociedade, que acontece entre estabilidades e rupturas e esta pesquisa insistiu teórica e metodologicamente nessa reflexão integrada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alberto Carlos. **Como são feitas as pesquisas eleitorais e de opinião?** Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ALMEIDA, Ana Nunes de. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. **Análise Social**, v. 11, n. 176, p. 579-593. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400006&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2014.
- ALEXANDER, Jeffrey. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 2, n. 4. 1987.
- AQUINO, Jakson Alves de. As teorias da ação social de Coleman e de Bourdieu. **Humanidades e Ciências Sociais**, v. 2, n. 2, p. 17-29. 2000.
- AUR, Bahij Amin. Integração entre o ensino médio e a educação profissional. In.: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.
- A IMPORTÂNCIA do ensino integrado. **Diário do Nordeste Online**, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/a-importancia-do-ensino-integrado-1.622376>>. Acesso em 10 mar. 2015.
- BARG, Katherin. The Influence of Students' Social Background and Parental Involvement on Teachers' School Track Choices: Reasons and Consequences. **European Sociological Review**, v. 29, n. 3, p. 565-579. 2013.
- BARG, Katherin. Educational choice and cultural capital: examining social stratification within an Institutionalized dialogue between family and school. **Sociology**, v. 49, n. 6, p. 1113-1132. 2015.
- BARRETO, Mariana. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Os Herdeiros: uma análise sociológica singular sobre o tema da educação, 50 anos após sua publicação. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 11, n. 22, p. 195-197. 2014.
- BARROSO, João; VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planejamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 887-921. 2003.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BERENDS, Mark. Sociology and Scholl Choice: what we know after two decades of Charter Schools. **Annual Review of Sociology**, v. 41, n. 27, p. 15.1-15.22. 2015.

BOUDON, Raymond. **Efeitos perversos e ordem social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades**: a mobilidade social nas sociedades industriais. Brasília: UNB, 1981.

BOUDON, Raymond. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In.: ORTIZ (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: EdUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Capítulo 2 – Introdução à uma sociologia reflexiva.

BOURDIEU, Pierre. **Senso prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOZICK, Robert. et al. Framing the Future: revisiting the place of educational expectations in status attainment. **Social forces**, v. 88, n. 5, p. 2027-2052. 2010.

BUCHMANN, Claudia; HANNUM, Emily. Education and stratification in developing countries: a review of theories and research. **Annual Review of Sociology**, v. 27, p. 77-102. 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2678615>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 39, de 08 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **CNE-Consultas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>>. Acesso 20 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **CNE-Consultas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>>. Acesso 20 mai. 2015.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **35% dos formandos são os primeiros na família a chegar à universidade**. [S.l.]: Portal Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/12/35dosformandossaoosprimeiros-nafamiliaachegarauniversidade>>. Acesso em: 31 mai. 2016.

CÂMARA, Fernando Portela. Psiquiatria e estatística. Parte II: fundamentos da análise de clusters (classificação numérica). **Psychiatry on line Brasil**, v. 21, n. 1. 2009. Disponível em: <<http://www.polbr.med.br/ano09/cpc0109.php>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. [S.l.], 1971. Disponível em: <<http://goo.gl/P0USRW>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

CASTRO, Bruno. Escolas profissionalizantes têm cota para alunos da rede privada. **O Povo Online**, Fortaleza, 29 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2013/11/29/noticiasjornalcotidiano,3169955/escolas-profissionalizantes-tem-cota-para-alunos-da-rede-privada.shtml>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

CEARÁ. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2008. Disponível em: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/10488134/pi_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Brasil Profissionalizado: experiência do ensino médio integrado à educação profissional**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2009. Disponível em: <http://www.esp.ce.gov.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=61:apresentaes-exibidas>. Acesso em: 10 mar. 2015. Slides apresentados na IV EXPOESP.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Relatório de Gestão: o pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008-2014**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2014. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/relatorio_de_gestao_2008_2014/relatorio_de_gestao_2008_a_2014.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

CÉSAR, Cibele Comini; SOARES, José Francisco. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos de Populações**, v. 18, n. 1/2. 2001.

COLEMAN, James (Coord.). **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2015.

COSTA, Márcio. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 455-469. 2008.

COSTA, Márcio; CAMARGO, Paulo de. Lógica de quase-mercado. **Revista Educação**, n. 153. 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/153/artigo234697-1.asp>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 245-266. 2011.

COSTA, Márcio; PRADO, Ana Pires do; ROSISTOLATO, Rodrigo. "Talvez se eu tivesse algum conhecimento...": caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. **Interseções**, v. 14, n. 1, p. 165-193. 2012.

COSTA, Márcio. et al. Oportunidades e escolhas - famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In.: ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 109-130.

DOWNEY, Douglas; CONDRON, Dennis. Fifty years since the Coleman Report: rethinking the relationship between schools and inequality. **Sociology of Education**, v. 89, n. 3, p. 207-220. 2016.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François. **El declive de la institución**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, François. El declive y las mutaciones de la institución. **Revista de Antropología Social**, v. 16, p. 39-66. 2007. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A/9122>>. Acesso em: 20 out. 2016.

DUTRA, Roberto; OLIVEIRA, André. Há cegueira da esquerda para entender a nova classe trabalhadora. [S.l]: **El País**, 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/25/politica/1464213018_877456.html?id_externo_rsc=FB_CM>. Acesso em: 05 jun. 2016.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

ENSINO médio integrado. **Portal do Governo do Estado do Ceará**, Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes/ensinomedio-integrado>>. Acesso em: 11 mar 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; POCHMANN, Marcio. Educação e juventude na sociedade pós-industrial. In.: OLIVEIRA; DUARTE (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 239-260.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação secundária profissionalizante brasileira (1909-1953). **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 14, n. 19, p. 91 -110. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86926976005>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento humano, por bairro, em Fortaleza**. Fortaleza: 2014.

FORTALEZA. Coordenadoria Especial de Participação Social. **Lista de bairros e territórios**. S.l. 2016. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/cpp/lista-de-bairros-e-territorios>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Juventude conectada**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2014. 200 p.

FREITAS, Henrique. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, v. 35, n. 3, p. 105-112. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marisa. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HAECHE, Anne Van. **Sociologia da Educação: a escola posta à prova**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HAGUETTE, André. Racionalismo e empirismo na sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, v. 44, n. 1, p. 194-218. 2013.

HAGUETTE, André; PESSOA, Márcio. **Dez escolas, dois padrões de qualidade: uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

IANNI, Octavio. A crise de paradigmas na Sociologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32, p. 195-215. 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Sócioeducacional (TESE)**. Recife: ICE, AVINA, 2008. 59 p. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/publicacoes/>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica: Indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas**. Brasília: INEP, 2014a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **ENEM por Escola 2013**. Brasília: INEP, 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enempor-escola-ja-esta-disponivel-para-consulta>. Acesso em: 30 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **ENEM por Escola 2014**. Brasília: INEP, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em: 30 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2013**. Brasília: INEP, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 30 mai. 2015

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2014**. Brasília: Inep, 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil da Raça da População Cearense**: análise a partir dos dados do Censo Demográfico 2010. Fortaleza: IPECE, 2012. Informe nº 23.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Análise da Participação das Escolas Públicas Estaduais Cearenses no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 2009-2011**. Fortaleza: IPECE, 2013. Informe nº 54.

KIVIAT, Barbara. The social side of schooling. **Johns Hopkins Magazine**, n. 50. 2000. Disponível em: <<http://pages.jh.edu/jhumag/0400web/18.html>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

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

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 373-389. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200011&nrm=iso>. Acesso em: 09 jun. 2011.

LAREAU, Annette. **Unequal childhoods**: class, race and family life. Los Angeles: University of California Press, 2003.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista. Belo Horizonte**, n. 46, p. 13-82. 2007.

LAREAU, Annette; EVANS, Shani Adia; YEE, April. The Rules of the Game and the Uncertain Transmission of Advantage: middle-class parents' search for an urban kindergarten. **Sociology of Education**, v. 89, n. 4, p. 279-299. 2016.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In.: CHAMPAGNE, Patrick (Org.). **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 59-106.

LUZ, Luciana Soares. Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambu, MG. **Anais eletrônico**: ABEP, 2014. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006_899.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

MACIEL, C. M. **O lugar da escola técnica frente às aspirações do mMercado de trabalho**. 2005. 116f. Dissertação (Mestrado em Antropologia e Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

MASSON, Philippe. A produção de Os Herdeiros. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, p. 105-136. 2016.

MELO, Savana Diniz Gomes. Políticas para o ensino médio e a educação profissional: implicações sobre o trabalho docente na Argentina e Brasil. In.: OLIVEIRA; DUARTE (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 207-224.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MERLLIÉ, Dominique. A construção estatística. In.: CHAMPAGNE, Patrick (Org.). **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 107-170.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MIJS, Jonathan. Stratified failure: educational stratification and students' attributions of their mathematics performance in 24 countries. **Sociology of Education**, v. 89, n. 2, p. 137-153. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, n. 23, p. 4-30. 2007.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO AMERICANOS. 2012, Califórnia. **Anais**, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto da sociologia da educação. **Paidéia**, p. 91-103, Fev-Ago. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, v. 11, n. 176, p. 563-578. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 213-231. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria "família" na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Revista Inter-Legere**, n. 9, p. 156-166. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4410>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Introdução. In.: ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 11-25.

NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha - A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In.: ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 109-130.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista**, v. 28, n. 3, p. 15-38. 2010.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. **Revista Histedbr Online**, n. Especial, p. 188-204. 2006.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**. Porto: Ambar, 2001.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1974.

POPPER, Karl. **A lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

PRETI, D. **O discurso oral**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. v. 2.

QUINTAL, Guida Maria da Conceição Caldeira. **Análise de clusters aplicada ao Sucesso/Insucesso em Matemática**. 2006. 171 f. (Mestrado) - Departamento de Matemática e Engenharias, Universidade da Madeira, Funchal, 2006.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI (Org.). **Por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis: Vozes, 2005.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 25, p. 251-269. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982008000200004&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2016.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

SALATA, André Ricardo. **A classe média brasileira: posição social e identidade de classe**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 69-90. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100069&nrm=iso>.

STINCHCOMBE, A. **Constructing Social Theories**. Harcourt: Brace & World, 1968.

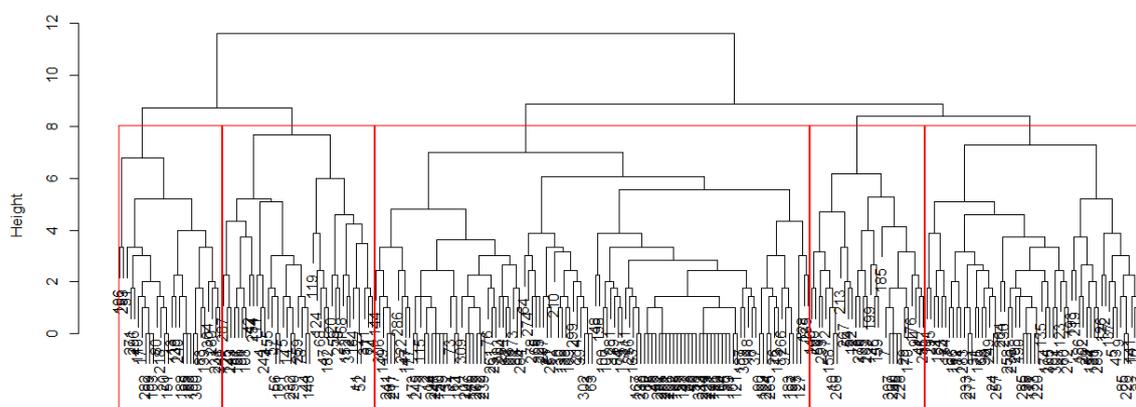
TEDIN, Kent; WEIHER, Gregory. General social capital, education-related social capital, and choosing charter schools. **Policy Studies Journal**, v. 39, n. 4, p. 609-629. 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A contribuição da sociologia da educação para a compreensão da educação escolar. [S.l]: **UNESP**, 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/169>>. Acesso em: 01 jan. 2014.

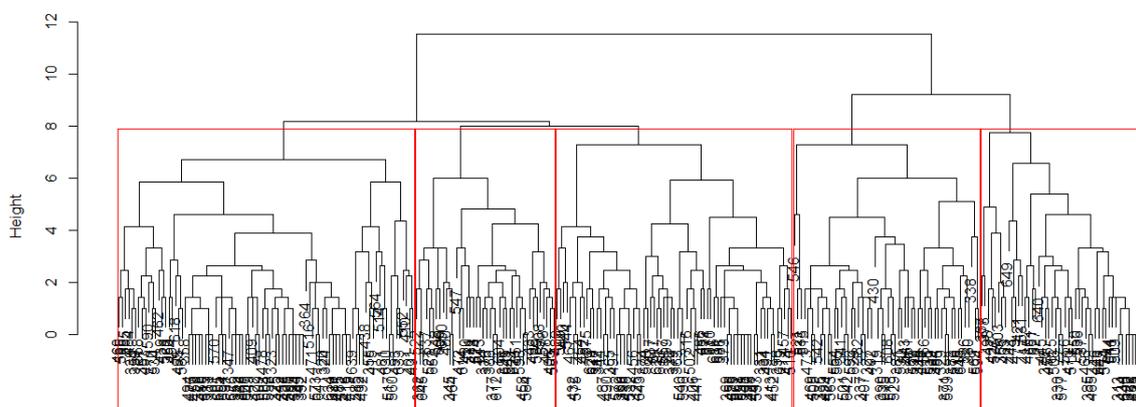
WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais: parte 1**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICE A – Dendogramas das escolas

Padrão de agrupamento da EEEP Inglês de Sousa



Padrão de agrupamento da EEEP Waldemar Henrique



Pode se observar cinco grupos entre os níveis intermediários três e quatro do dendrograma, em cada escola. As secções em vermelho indicam esses grupos. Foi sorteada uma família de cada grupo para as entrevistas.

APÊNDICE B – Tabela de legislações, pareceres, notas técnicas e publicações referente a política nacional de educação profissional.

Tipo/Nome e Data	Instituição/Agente	Discriminação geral
Lei 9.394 (20/12/1996)	Congresso Nacional e Presidência da República	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Conhecida pela sigla LDB. Especificamente os artigos, 36 e 39 a 41.
Decreto nº 2.208 (17/04/1997)	Presidência da República	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 5.154)
Parecer CNE/CEB nº 16/99 (05/10/1999)	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica	Apresenta argumentos para regulamentar a LDB no que tange a integração do “ensino técnico” com o ensino médio regular, amparando-se nos artigos 36, 39 a 41 da mesma.
Resolução CEB/CNE nº 04/99 (08/12/1999)	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Decreto nº 5.154 (23/07/2004)	Presidência da República	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (08/12/2004)	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio: documento base (12/2007)	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica	Documento base que orienta a política de Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio.
Decreto nº 6.302 (12/12/2007)	Presidência da República	Institui o Programa Brasil Profissionalizado.
TESE - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (2007)	Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE (Fundação AVINA)	Propõe um modelo de operacionalização do Ensino Médio Integrado (EMI), trata-se de uma adaptação e aprimoramento da TEO (Tecnologia Empresarial Odebrecht).
Tendências da educação e formação profissional do hemisfério norte (2008)	SENAI/DN	Apresenta um quadro da educação e formação profissional no hemisfério norte.
Lei nº 11.741 (16/07/2008)	Congresso Nacional e Presidência da República	Altera dispositivos da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
Lei nº 11.788 (25/09/2008)	Congresso Nacional e Presidência da República	Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Estabelece que o aluno do ensino médio pode ser estagiário.
Tendências da educação e formação profissional do hemisfério sul (2009)	SENAI/DN	Apresenta um quadro da educação e formação profissional no hemisfério sul.

Resolução nº 6/2012 (20/09/2012)	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade - I (11/2013)	UNESCO e Conselho Nacional de Educação	Documento técnico contendo estudo analítico dos dados coletados junto ao INEP, às Secretarias do MEC, em especial, SETEC, SERES e SESU, bem como em outras fontes disponíveis, inclusive na Rede Internacional da Internet, em relação à demanda e oferta de cursos superiores de tecnologia, para subsidiar a Comissão Bicameral na definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Tecnológica, no nível da Graduação.
Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade - I (02/2014)	UNESCO e Conselho Nacional de Educação	Documento técnico contendo estudo analítico comparativo entre os dados coletados sobre a oferta de cursos superiores de Graduação em Tecnologia e aqueles relacionados com o mundo do trabalho, consolidando análise do estado da arte no desenvolvimento desses cursos, incluindo indicativos para subsidiar a Comissão Bicameral na definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais sobre a Educação Profissional Tecnológica, no nível da Graduação.
Decreto nº 8.268 (18/06/2014)	Presidência da República	Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB.

Fonte: Elaboração própria a partir de consultas ao Portal de Legislação do Palácio do Planalto (<http://www.planalto.gov.br/legislacao>) e ao buscador Google (<http://www.google.com.br>).

APÊNDICE C - Tabela de legislações, pareceres, notas técnicas e publicações referente a política cearense de educação profissional.

Tipo/Nome e Data	Instituição/Agente	Discriminação geral
Resolução nº 413/2006 (18/04/2006)	Conselho de Educação do Ceará	Regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências.
Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do CE (03/2008)	SEDUC	Apresenta o Plano de EMI e que dá base técnica para as EEEPs.
Lei nº14.272 (19/12/2008)	Assembleia Legislativa e Poder Executivo	Dispõe sobre a criação de cargos de provimento efetivo do grupo ocupacional magistério, quadro I – poder executivo, e dá outras providências.
Lei nº14.273 (19/12/2008)	Assembleia Legislativa e Poder Executivo	Dispõe sobre a criação das escolas estaduais de educação profissional – EEEP, no âmbito da secretaria da educação, e dá outras providências.
Portaria GAB nº105/2009 (27/02/2009)	SEDUC	Resolve autorizar, nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, a matrícula de alunos que tenham concluído o Ensino Fundamental em escolas privadas.
Decreto nº29.705 (08/04/2009)	Poder Executivo	Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da secretaria da educação (SEDUC). Cria células para o ensino técnico, estágios e protagonismo juvenil.
Decreto nº30.282 (04/08/2010)	Poder Executivo	Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da secretaria da educação (SEDUC), e dá outras providências.
Portaria GAB nº859/2010	SEDUC	Calendário das matrículas de 2011 para as EEEPs e confirmação da cota de 20% para alunos oriundos da rede particular.
Decreto nº30.865 (03/04/2012)	Poder Executivo	Regulamenta os artigos 2º e 3º da lei 14.273, de 19 de dezembro de 2008, dispondo sobre A estrutura organizacional, a constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das escolas estaduais de educação profissional - EEEP, e dá outras providências.
Lei nº15.181 (28/06/2012)	Assembleia Legislativa e Poder Executivo	Altera os arts.2º e 3º e acrescenta o art.3º-a da Lei nº14.273 de 19 de dezembro de 2008. Institui o turno integral para o corpo docente das EEEPs e obriga seleção simplificada para provimento de professores para a base comum e diversificada nessas escolas. Necessidade de seleção para os cargos de Diretor e Coordenador.
Decreto nº30.933 (29/06/2012)	Poder Executivo	Institui o programa de estágio para alunos e egressos do ensino médio da rede pública estadual voltados à formação técnica e qualificação profissional, e dá outras providências.
Portaria GAB nº1143/2014 (11/11/2014)	SEDUC	Estabelece as normas para matrícula de alunos nas escolas públicas estaduais para o ano de 2015 e dá outras providências. O anexo II traz as normas referentes a matrículas e seleção nas EEEPs.

Fonte: Elaboração própria a partir do Sistema de Pesquisa do Diário Oficial do Estado do Ceará (<http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doepesquisa/>) e do Portal de Educação Profissional da SEDUC (<http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>).

APÊNDICE D – Quadro das dissertações e teses sobre as EEEPs/EMI defendidas em IES públicas no Ceará⁶⁹ ou que tiveram o objeto no Ceará.

Temática geral	Autor(a)	Título*	Programa	IES	Ano
Currículo	Xênia Diógenes Benfatti	O currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização (T)	PPG Educação	UFC	2011
Avaliação da política pública (do plano e estudo de caso)	Paulo Gurgel Mota	Educação e trabalho: uma avaliação do Plano de Ensino Médio Integrado à educação profissional em fortaleza. (D)	MAPP	UFC	2011
Avaliação da política pública (em campo)	Ana Léa Bastos Lima	Escolas estaduais de educação profissional - a experiência de Ensino Médio Integrado à educação profissional no ceará a partir de 2008. (D)	PPGP Gestão e avaliação da Educação Pública	UFJF	2014
Avaliação da política pública (em campo)	Fálcon Felipe Gomes	Educação profissional na EEEP Marvin: uma avaliação processual do ensino médio integrado. (D)	MAPP	UFC	2015

*(T) Tese

(D) Dissertação

Fonte: Elaboração do autor a partir de buscas realizadas nos repositórios digitais da UFC e UFJF.

⁶⁹ Não foram localizados os repositórios digitais da UECE, UVA e da URCA. A pesquisa dos trabalhos nessas instituições terá que se dá por outros meios e/ou mecanismos.

APÊNDICE E – Quadro das dissertações e teses sobre as EEEPs/EMI defendidas em IES públicas no Brasil

Temática geral	Autor(a)	Título*	Programa	IES	Ano
Avaliação da Política e estudo de caso	Ana Cláudia do Lago Figliuolo	EMI: Um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do Decreto 5.154/04 no curso de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (Campus Belém) (D)	PPGE	UNB	2010
Método de avaliação da política	Rachel Pereira Dorneles	Avaliação da Educação Profissional: um estudo sobre indicadores educacionais específicos (D)	PPGE	UNB	2011
Currículo	Ana Paula Furtado Soares Pontes	Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte? (T)	PPGE	UFPE	2012
Avaliação da Política e estudo de caso	Mércia Rodrigues Farias Da Silva	O processo de implementação da educação profissional integrada ao ensino médio em Pernambuco: o caso da Escola Técnica Estadual Cícero dias (D)	PPGE	UFPE	2013
Política educacional	Valéria Lima Andrioni Benittes	A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral (D)	PPG-Educação Contemporânea	UFPE	2014
Avaliação da Política	Uiara do Carmo Wanderley Lima	O programa de educação integral das escolas de referência em ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco (2008-2013) (D)	MP.-Gestão Pública para p Desenvolvimento do Nordeste	UFPE	2014
Prática docente no EMI	Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos	Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da rede federal de educação profissional e tecnológica em Pernambuco (D)	PPG-Educação Contemporânea	UFPE	2014
Avaliação da gestão	Cláudia Ferreira de Maya Viana	A coordenação federativa no programa brasil profissionalizado (D)	PPG-Política Públicas e Gestão da Educação	UNB	2014

*(T) Tese

(D) Dissertação

Fonte: Elaboração do autor a partir de buscas realizadas nos repositórios digitais da UNB, UFPE, UFRGS e por meio do buscado Google.

APÊNDICE F – Quadro curricular semestral, por ano do ensino médio

1º Ano		
1º Semestre e 2º semestre.	Disciplinas Regulares (turno matutino)	<ul style="list-style-type: none"> - Química - Física - Matemática - Biologia - Língua Portuguesa - Literatura Portuguesa - Inglês - Espanhol - Educação Física - Artes - História - Geografia - Filosofia - Sociologia
	Disciplinas profissionalizantes (turno vespertino)	<i>Disciplinas profissionalizantes específicas de cada curso técnico.</i>
		<i>Disciplinas profissionalizantes comuns:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Vida - Empreendedorismo - Formação para a vida - Projetos interdisciplinares - Mundo do trabalho - Horário de Estudo

2º Ano		
1º Semestre e 2º semestre	Disciplinas Regulares (turno matutino)	<ul style="list-style-type: none"> - Química - Física - Matemática - Biologia - Língua Portuguesa - Literatura Portuguesa - Inglês - Espanhol - Educação Física - Artes - História - Geografia - Filosofia - Sociologia
	Disciplinas profissionalizantes (turno vespertino)	<i>Disciplinas profissionalizantes específicas de cada curso técnico.</i>
		<i>Disciplinas profissionalizantes comuns:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Vida - Empreendedorismo - Formação para a vida - Projetos interdisciplinares - Mundo do trabalho - Horário de Estudo

3º Ano		
1º Semestre e 2º semestre (sendo que nesse último semestre um dos turnos fica todo ocupado pelo estágio supervisionado).	Disciplinas Regulares (turno matutino)	<ul style="list-style-type: none"> - Química - Física - Matemática - Biologia - Língua Portuguesa - Literatura Portuguesa - Inglês - Espanhol - Educação Física - Artes - História - Geografia - Filosofia - Sociologia
	Disciplinas profissionalizantes (turno vespertino)	<p><i>Disciplinas profissionalizantes específicas de cada curso técnico.</i></p> <p><i>Disciplinas profissionalizantes comuns:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Vida - Empreendedorismo - Formação para a vida - Projetos interdisciplinares - Mundo do trabalho - Horário de Estudo

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas com a coordenação da EEEP Waldemar Henrique⁷⁰.

⁷⁰ Importante ressaltar que tal organização curricular, assim como a organização dos horários, ficam a cargo de cada escola, sendo comum apenas os conteúdos (currículos) e a carga horária mínima.

APÊNDICE G – Modelo do questionário utilizado



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS

Nº questionário: _____

Data: ____/____/____

Olá!

Primeiramente, gostaríamos de informar que ninguém será identificado nos resultados desta pesquisa, uma vez que os dados pessoais servirão apenas para identificação aos pesquisadores. Este é um questionário pessoal, sem respostas certas ou erradas, buscando valorizar sua opinião e história. Caso sinta dificuldade em responder alguma pergunta, ou não queria responder, basta deixar em branco. Obrigado pela disposição!

Dados Pessoais

EEEP [nome da escola]

Nome completo: _____

Série: _____ Curso: _____ Idade: _____

01. Qual seu estado civil?

1. Solteiro(a)
2. Noivo(a)
3. Casado(a)
4. União estável/morando junto
5. Divorciado(a)

02. Qual a Cidade e Bairro em que você mora?

03. Qual seu sexo biológico?

1. Masculino 2. Feminino

04. Do seu ponto de vista, qual a sua raça/cor?

1. Amarela (oriental)
2. Parda
3. Negra/Preta
4. Branca
5. Indígena

05. Qual a escolaridade de sua mãe?

1. Sem escolarização
2. Somente alfabetizada
3. Ensino Fundamental Incompleto
4. Ensino Fundamental Completo
5. Ensino Médio Incompleto
6. Ensino Médio Completo
7. Ensino Superior Incompleto
8. Superior Completo
9. Pós-graduação

06. Qual a escolaridade de seu pai?

1. Sem escolarização
2. Somente alfabetizado
3. Ensino Fundamental Incompleto
4. Ensino Fundamental Completo
5. Ensino Médio Incompleto
6. Ensino Médio Completo
7. Ensino Superior Incompleto
8. Superior Completo
9. Pós-graduação

07. Quanto é a renda total na sua casa? Somando a renda das pessoas que trabalham?

1. Menos que um salário mínimo (até R\$ 879)
2. Um salário mínimo (R\$ 880)
3. Entre 1 e 2 SM (de R\$ 881 a R\$ 1.760)
4. Entre 2 e 3 SM (de R\$ 1.761 a R\$ 2.640)
5. Entre 3 e 5 SM (de R\$ 2.641 a R\$ 4.400)
6. Entre 5 e 10 SM (de R\$ 4.401 a R\$ 8.800)
7. Mais de 10 SM (a partir de R\$ 8.801)

08. Situação ocupacional de sua mãe?

1. Carteira assinada
2. Autônoma
3. Desempregada
4. Funcionária pública
5. Microempresária/Empresária
6. Aposentada

09. Situação ocupacional de seu pai?

1. Carteira assinada
2. Autônomo
3. Desempregado
4. Funcionário público
5. Microempresário/Empresário
6. Aposentado

10. Qual a profissão/ocupação de sua mãe?

11. Qual a profissão/ocupação do seu pai?

12. Com quem você mora? (múltipla escolha)

1. Pai
2. Mãe
3. Avô e/ou avó
4. Tios e/ou tias
5. Primos e/ou primas
6. Irmãos e/ou irmãs
7. Esposo(a) / companheiro(a)
8. Outros: _____

13. Quantas pessoas moram com você, incluindo você? _____

14. Do ponto de vista religioso/crença, você se identifica como?

1. Católico
2. Evangélico
3. Evangélico-pentecostal
4. Candomblé
5. Umbanda
6. Espírita
7. Agnóstico e/ou Ateu
8. Sem religião
9. Outros: _____

15. Excetuando casamentos, batismos e outras datas especiais, com que frequência você vai à igreja/culto/reunião?

1. Nunca vou
2. Uma ou duas vezes no ano
3. Todo mês
4. Toda semana
5. Mais de uma vez por semana

16. Você acessa a internet, em geral, por qual meio? (múltipla escolha)

1. Celular/smartphone
2. Computador/notebook em casa
3. Laboratório de informática da escola
4. Notebook na escola
5. Outros: _____

17. Numa escala de 0 a 4, qual o seu interesse por estas opções, logo após o término do seu ensino médio? (0 = nenhum interesse; 4 = muito interesse)

Emprego

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Ingressar no Ensino Superior Privado

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Ingressar no Ensino Superior Público Federal

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Ingressar no Ensino Superior Público Estadual

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Não pretendo fazer nada

0 – 1 – 2 – 3 – 4

18. Seus pais/responsáveis costumam vir a escola para acompanhar seu rendimento e vida escolar?

1. Nunca vem
2. Vem quando são solicitados
3. Vem mesmo não sendo solicitados
4. Vem sempre

19. Durante o seu 9º Ano do Ensino Fundamental, você e/ou seus pais/responsáveis já pensavam na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP)?

1. Eu já pensava, mas meus pais não
2. Eu e meus pais já pensavam nessa possibilidade
3. Eu não, mas meus pais já pensavam

4. Nem eu nem meus pais sabíamos das EEEPs

20. Numa escala de 0 a 4, indique os motivos que te levaram a escolher o Ensino Médio numa Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP)? (0 = nenhuma importância; 4 = muito importante)

Para ter melhores oportunidades de emprego no futuro

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Para adquirir mais conhecimento em geral

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Para melhor ingressar no Ensino Superior Privado

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Para melhor ingressar no Ensino Superior Público

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Para estudar numa boa escola

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Para ter acesso ao Sistema de Cotas e estudando numa boa escola

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Para seguir a orientação/desejo dos meus pais

0 – 1 – 2 – 3 – 4

Outros motivos:

21. Como foi a participação de seus pais na escolha da escola de ensino médio e na entrada na EEEP?

1. Meus pais me apoiam, mas não me ajudaram a escolher a escola
2. Meus pais me apoiam e me ajudaram na escolha da escola
3. Meus pais foram os mais interessados nessa escola e na minha permanência nela
4. Meus pais discordam entre si sobre essa escolha
5. Não sei informar como foi o processo

22. Quando você optou pela EEEP, quais eram os pontos positivos e pontos negativos que você e sua família consideraram, ou, em outras palavras, possíveis benefícios e dificuldades?

Pontos positivos (benefícios)

Pontos negativos (dificuldades)

23. Caso você não conseguisse entrar numa EEEP, quais seriam as demais opções de ensino médio que você e sua família buscariam? (múltipla escolha)

1. Ensino Médio nas escolas militares (exército, polícia e bombeiros)
2. Ensino Médio Particular
3. Ensino Médio Público Regular
4. Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no IFCE
5. Ensino Médio Integrado a Educação Profissional na Rede Particular
6. Ensino Médio Regular (público ou particular) e Curso Técnico concomitante/paralelo

24. Como você soube da existência das EEEPs pela primeira vez?

1. Por meio da minha escola de ensino fundamental
2. Por meio de propaganda (televisão, rádio, publicidades em geral)
3. A partir de colegas e amigos que já estudaram ou conheciam esse modelo de escola
4. Meus pais que pesquisaram e me disseram
5. Por meio de outros parentes
6. Pesquisando na internet
7. Outros: _____

25. Você estudou a maior parte de seu ensino fundamental em que modalidade de escola?

1. Somente em escola pública
2. Maior parte em escola pública
3. Somente em escola privada
4. Maior parte em escola privada

26. Caso você tenha estudado em escola privada no ensino fundamental, qual o nome da sua última escola?

27. Você costuma ir a estes equipamentos culturais quantas vezes por mês?

Cinema

(Raramente vou) - (1x) - (2x) - (3x) - (Mais de 3x)

Teatro

(Raramente vou) - (1x) - (2x) - (3x) - (Mais de 3x)

Show de música / Apresentações musicais

(Raramente vou) - (1x) - (2x) - (3x) - (Mais de 3x)

Feira e eventos (de livros, de games, etc.)

(Raramente vou) - (1x) - (2x) - (3x) - (Mais de 3x)

Bibliotecas Públicas

(Raramente vou) - (1x) - (2x) - (3x) - (Mais de 3x)

28. Você possui irmãos ou irmãs que estudam ou estudaram numa EEEP?

1. Sim
2. Não
3. Ainda não, mas pretende
4. Não tenho irmãos(as), mas primo(a) que estudou, estuda, ou pretende estudar.

29. Nos seus horários de estudo fora da escola, em geral, com quem você estuda?

1. Estudo apenas na escola
2. Estudo sozinho
3. Estudo com meus pais/responsáveis
4. Estudo com colegas e/ou amigos

30. Sobre sua dinâmica de estudo fora da escola, em geral, você (até 2 opções):

1. Estudo em casa pela noite
2. Estudo nos finais de semana
3. Estudo nos feriados
4. Estudo apenas antes de provas e avaliações
5. Só estudo na escola
6. Estudo na casa de amigos/parentes
7. Estudo em locais públicos

31. Caso queira trabalhar após o término do ensino médio, você pretende trabalhar como?

1. Não pretendo trabalhar
2. Pretendo entrar no ensino superior
3. Pretendo trabalhar na mesma área do meu curso profissionalizante
4. Pretendo trabalhar em outra área, diferente do meu curso profissionalizante
5. Pretendo entrar no ensino superior e trabalhar na mesma área do meu curso profissionalizante
6. Pretendo entrar no ensino superior e trabalhar em outra área, diferente do meu curso profissionalizante

32. Caso queira entrar no ensino superior, qual o curso pretendido?

33. Fora os estudos da escola e livros didáticos, você tem o hábito de lê?

1. Sim. Se sim, que tipo de leitura?

2. Não

34. Onde você mais lê (até 2 opções)?

1. Livros próprios
2. Na biblioteca da escola
3. Bibliotecas públicas
4. Na internet
5. Livros de amigos

35. Seus pais/responsáveis tem assinatura de jornal, revista, TV fechada, etc.?

1. Sim. Se sim, quantas assinaturas: _____
2. Não

36. Seus pais/responsáveis conversam com você sobre o futuro, sobre o que quer fazer depois do ensino médio?

1. Sim
2. Não
3. Muito raramente

37. Numa escala de 0 a 4, indique o grau de incentivo para os estudos que você recebe? (0 = nenhum incentivo; 4 = muito incentivo)

Da escola: 0 – 1 – 2 – 3 – 4

Dos professores: 0 – 1 – 2 – 3 – 4

Dos amigos da escola: 0 – 1 – 2 – 3 – 4

Dos pais/responsáveis: 0 – 1 – 2 – 3 – 4

Dos membros da família: 0 – 1 – 2 – 3 – 4

38. Após o término do ensino médio, seus pais/responsáveis preferem que você:

1. Continue os estudos no ensino superior
2. Consiga um emprego
3. Seja autônomo ou profissional liberal
4. Continue os estudos no ensino superior e consiga um emprego
5. Faça outros cursos profissionalizantes
6. Não sei informar

39. Numa escala de 0 a 4, indique quem é o maior responsável pelo seu sucesso escolar? (0 = nenhuma importância; 4 = muita importância)

Eu mesmo: 0 – 1 – 2 – 3 – 4

Meus pais/responsáveis: 0 – 1 – 2 – 3 – 4

Escola: 0 – 1 – 2 – 3 – 4

Professores: 0 – 1 – 2 – 3 – 4

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista semiestruturada

Dados Gerais

	Pai	Mãe	Responsável
Nome			
Idade			
Natural de? Área rural ou urbana?			
Profissão/Ocupação			
Escolaridade			
Religião			
Quantos filhos?			
Fez algum curso técnico ou profissionalizante?			

(Pai/Mãe/Responsável) Fale um pouco sobre sua trajetória... (Estudou? Trabalhou? Etc. Você começou a trabalhar com quantos anos?

1. Sobre educação e o ensino fundamental

1.1 O que é educação para você?

1.2 Conte um pouco da trajetória de seus filhos(as) na escola? Os seus filhos estudaram em creche? Estudou em quais escolas, mudaram de escolas, eram ‘escolas de bairro’ ou escolas maiores? Já tiveram “reforço”? Era na própria escola ou era pago à parte? Quem pagava?

1.3 Como vocês organizavam o horário para levar e pegar na escola, quando ele era pequeno? Tinha condução? Alguém ajudava?

1.4 Vocês costumavam ir à escola? Se sim, para o quê? Quem mais ia à escola, pai, mãe, parente?

1.5 Para você, de quem é a responsabilidade pela educação dos filhos(as)?

1.6 Na opinião de vocês, o que é uma boa escola?

- 1.7 Sobre as tarefas escolares, como eram feitas? Alguém ajudava ou ele(a) fazia sozinho?
- 1.8 Vocês estimulavam /obrigavam o filho(a) a estudar ou ele(a) estudava sozinho ou ele(a) nunca gostou de estudar?
- 1.9 Já tiveram que tomar alguma decisão importante sobre a vida estudantil deles? Qual/quais? Eles eram ouvidos ou os senhores tomam as decisões entre si (pai/mãe?) Quem decidia?

2. Sobre o ensino médio

- 2.1 Como é/foi o seu filho(a) nessa fase da adolescência/juventude?
- 2.2 Vocês conversam sobre questões como estudo, trabalho, futuro? Em quais ocasiões?
- 2.3 Você leva em consideração a vontade do seu filho nessa questão? Ele pôde opinar? Foi o curso que ele escolheu?
- 2.4 Depois de terminar o 9º ano (8ª série) o que vocês esperavam da escola de ensino médio?
- 2.5 Como surgiu a ideia de escola profissionalizante? De quem veio a ideia? Porque escolher a escola profissionalizante?
- 2.6 Como vocês ficaram sabendo dessa escola? Porque você escolheu essa escola?
- 2.7 Como vocês se preparam para a seleção? Teve entrevista?
- 2.8 Vocês conheciam alguém da escola que ajudou na preparação/seleção?
- 2.9 Se não desse certo na escola profissionalizante, qual era a segunda ou terceira opção?
- 2.10 O curso em que seu filho(a) estuda era o que ele queria?
- 2.11 Vocês acham que ele vai concluir os estudos nessa escola? Tem alguma dificuldade?
- 2.12 O que você acha sobre o turno integral? Sobre o fato do aluno(a) passar o dia todo na escola?
- 2.13 Por ser de turno integral, como ficou a questão dos horários? Quais os benefícios dele passar o dia todo ou pontos negativos disso?

- 2.14 Como vocês ajudam ele(a) na escola?
- 2.15 Vocês vão à escola? Se sim, por que motivos?
- 2.16 Você acha que tem que “ficar na cola” do filho(a), acompanhar de perto os estudos? Você consegue fazer isso? Como você faz?
- 2.17 Você quer que ele(a) curse o ensino superior? Se sim, na universidade pública ou privada? Em que curso? É o mesmo curso que ele quer?
- 2.18 Você acha que a EEEP ajuda para passar no vestibular? Como?
- 2.19 O que você acha sobre o trabalho na juventude no período da adolescência?
- 2.20 Você considera que faz algum tipo de sacrifício para que o seu filho(a) esteja na escola? Se sim, qual?
- 2.21 Como é a vida de seu filho em casa após estar na escola? Ele ajuda em alguma coisa, faz alguma tarefa doméstica?
- 2.22 Você acha que o jovem deve trabalhar e estudar, somente trabalhar ou somente estudar? Por quê?
- 2.23 Quando você terminar o Ensino Médio, vai querer: (I) trabalhar, (II) continuar na universidade, ou (III) trabalhar e estudar ao mesmo tempo?
- 2.24 Você (aluno) vai fazer o ENEM no 3º ano?
- 2.25 Você considera a escola profissional uma boa escola? Por quê?
- 2.26 Sobre a disciplina (regras, condutas), você acha importante? Porque? Sobre o ambiente, o grupo de alunos, as amizades, o que você acha?
- 2.27 Você acha que a EEEP é uma escola que preza pela disciplina? O que você acha do acompanhamento disciplinar deles (escola) sobre os alunos(as)?

3. Outros

- 3.1 Para o(a) senhor(a), quem é mais importante para o sucesso do aluno na escola? Ele mesmo, os pais ou o professor?
- 3.2 Para você, é importante estudar? Por quê/para quê?

- 3.3 O que você espera para o futuro de seu filho?
- 3.4 Você considera que o futuro da família será igual, melhor ou pior que hoje? Por quê?
- 3.5 Você considera que fez tudo o que podia pela educação de seus filhos? Se sim, como, ou por quê?
- 3.6 Vocês têm assinatura de jornal ou revista? Se sim, quais?
- 3.7 Vocês têm computador com acesso à internet? Se sim, quantos e quem tem acesso?
- 3.8 Os seus filhos costumam ir ao cinema, teatro, shows musicais, eventos culturais?
- 3.9 Onde vocês costumam ler mais? Não costuma ler, em casa, no trabalho, no bar?
- 3.10 Vocês usam smartphones ou tablets? Se sim, quantos? Quem usa?
- 3.11 Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a trajetória do seu filho ou sobre o modelo de escola, etc.? Opinar algo que considere relevante?
- 3.12 (outros aspectos não previstos no roteiro)

Muito obrigado!

APÊNDICE I - Tabelas de distribuição das profissões das mães e pais

Lista completa das profissões das mães e dos pais informadas no questionário pelos alunos.

Distribuição por profissão/ocupação principal da mãe

Profissão/ocupação principal	Frequência	%
Empregada Doméstica	111	20,98
Dona de casa	53	10,02
Cozinheira	32	6,05
Vendedora	30	5,67
Vendedora autônoma	27	5,10
Professora	26	4,91
Microempresária	22	4,16
Costureira	20	3,78
Serviços gerais	18	3,40
Cabelereira	16	3,02
Gerente	15	2,84
Cuidadora de Idoso	14	2,65
Atendente	12	2,27
Manicure	10	1,89
Comerciária	8	1,51
Supervisora	7	1,32
Auxiliar Administrativo	6	1,13
Babá	6	1,13
Secretária	6	1,13
Técnica de Enfermagem	6	1,13
Zeladora	6	1,13
Agente de Saúde	5	0,95
Empresária	5	0,95
Auxiliar Pedagógica	3	0,57
Camareira	3	0,57
Confeiteira/Doceira	3	0,57
Contadora	3	0,57
Corretora	3	0,57
Enfermeira	3	0,57
Recepcionista	3	0,57
Segurança	3	0,57
Analista	2	0,38
Artesã	2	0,38
Assistente Social	2	0,38
Copeira	2	0,38

Estudante	2	0,38
Faxineira	2	0,38
Garçonete	2	0,38
Motorista	2	0,38
Telefonista	2	0,38
Açougueira	1	0,19
Administradora	1	0,19
Assistente Administrativo	1	0,19
Assistente Odontológica	1	0,19
Balconista	1	0,19
Bancária	1	0,19
Consultora	1	0,19
Coordenadora Escolar	1	0,19
Decoradora	1	0,19
Fisioterapeuta	1	0,19
Fotógrafa	1	0,19
Frentista	1	0,19
Massoterapeuta	1	0,19
Médica	1	0,19
Pedagoga	1	0,19
Pedreira	1	0,19
Pesquisadora de campo	1	0,19
Policia Civil	1	0,19
Porteira	1	0,19
Publicitária	1	0,19
Socorrista	1	0,19
Taxista	1	0,19
Técnica de Biblioteca	1	0,19
Técnica de Radiografia	1	0,19
Técnica de Segurança do Trabalho	1	0,19
Telemarketing	1	0,19
Total	529	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.

Distribuição por profissão/ocupação principal do pai

Profissão/ocupação principal	Frequência	%
Pedreiro	40	8,58
Segurança	30	6,44
Porteiro	29	6,22
Motorista	26	5,58
Vendedor	21	4,51
Microempresário	20	4,29
Vendedor autônomo	20	4,29
Mecânico	18	3,86
Eletricista	16	3,43
Carpinteiro/Marceneiro	12	2,58
Cozinheiro	12	2,58
Taxista	11	2,36
Garçom	10	2,15
Comerciário	9	1,93
Empresário	8	1,72
Professor	8	1,72
Frentista	7	1,50
Gerente	7	1,50
Metalúrgico	7	1,50
Serviços gerais	7	1,50
Caminhoneiro	6	1,29
Motoboy	6	1,29
Pintor	6	1,29
Zelador	6	1,29
Agente de Saúde	5	1,07
Agricultor	5	1,07
Entregador	5	1,07
Militar	5	1,07
Supervisor	4	0,86
Artesão	3	0,64
Auxiliar Administrativo	3	0,64
Corretor	3	0,64
Ferreiro	3	0,64
Moto-taxista	3	0,64
Músico	3	0,64
Operador de máquinas	3	0,64
Pescador	3	0,64
Policia Militar	3	0,64
Portuário	3	0,64
Assistente Administrativo	2	0,43

Carteiro	2	0,43
Cobrador de ônibus	2	0,43
Conferente	2	0,43
Desempregado	2	0,43
Educador Social	2	0,43
Estivador	2	0,43
Flanelinha	2	0,43
Fotógrafo	2	0,43
Freteiro	2	0,43
Líder religioso	2	0,43
Montador de quadros	2	0,43
Perito criminal/técnico	2	0,43
Socorrista	2	0,43
Taifeiro	2	0,43
Advogado	1	0,21
Aeroportuário	1	0,21
Agrônomo	1	0,21
Almoxarife	1	0,21
Assistente de Biblioteca	1	0,21
Auxiliar Pedagógico	1	0,21
Bancário	1	0,21
Bombeiro Hidráulico	1	0,21
Cabelereiro	1	0,21
Contador	1	0,21
Coordenador de tráfico	1	0,21
Design gráfico	1	0,21
Designer	1	0,21
Empacotador	1	0,21
Encarregado	1	0,21
Engenheiro Mecânico	1	0,21
Fiscal (comércio)	1	0,21
Higienizador de piscina	1	0,21
Humorista	1	0,21
Instrutor de trânsito	1	0,21
Jardineiro	1	0,21
Manipulador de fármacos	1	0,21
Manobrista	1	0,21
Massoterapeuta	1	0,21
Ourives	1	0,21
Padeiro	1	0,21
Pesquisador de campo	1	0,21
Policial Federal	1	0,21
Professor universitário	1	0,21

Publicitário	1	0,21
Radialista	1	0,21
Reciclador	1	0,21
Repositor	1	0,21
Técnico de Informática	1	0,21
Técnico de Radiologia	1	0,21
Técnico em Combustão	1	0,21
Técnico em Refrigeração	1	0,21
Técnico em Segurança do Trabalho	1	0,21
Técnico Odontológico	1	0,21
Vidraceiro	1	0,21
Total	466	100

Fonte: Elaboração a partir de questionário próprio.