

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão social em Educação

Leandro Ferreira Santos

**A CONSTRUÇÃO DE ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS ESCOLARES E
PROFISSIONAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE BELO
HORIZONTE: Uma análise sociológica sobre a experiência escolar**

Belo Horizonte

2014

Leandro Ferreira Santos

**A CONSTRUÇÃO DE ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS ESCOLARES E
PROFISSIONAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE BELO
HORIZONTE: Uma análise sobre a experiência escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Educação escolar

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira

Belo Horizonte
2014

LEANDRO FERREIRA SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DE ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS ESCOLARES E
PROFISSIONAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE BELO
HORIZONTE**

Uma análise sociológica sobre a experiência escolar

Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Minas Gerais,
como parte das exigências para obtenção do título de
Mestre.

Belo Horizonte, 29 de Agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira (Orientador) - UFMG

Profa. Dra. Maria José Braga Viana - UFMG

Profa. Dra. Valéria Freire de Andrade – PUC Minas

SUPLENTES:

Prof. PhD. Geraldo Magela Pereira Leão - UFMG

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva - UFOP

AGRADECIMENTOS:

Ao Professor Doutor Cláudio Marques Martins Nogueira pelo apoio ao longo do desenvolvimento deste trabalho, pela orientação, segurança e também pela atenção e disponibilidade.

À Sandra Regina Dantas pela disponibilidade e colaboração na busca da coleta de dados.

À Ariadia Ylana pelo companheirismo e palavras de incentivo quando estas se fizeram necessárias.

À minha família que sempre me apoiou nos momentos de dificuldades e acreditaram no desenvolvimento do meu percurso acadêmico e científico.

A todos meus amigos que demonstraram apoio e compreensão, nomeadamente, Aline Dantas, Alice Loyola, Bruno Bittar, Daniele Côrtes, Fernanda Lara, Fernanda Miranda, Flávia Lisboa, Gilcilene Almeida, Hudson Almeida, Janaína Miranda, Janaína Fidelis, Márcia Vasconcelos, Roberto César e Thaís Rubira.

Aos meus companheiros e amigos da Associação Municipal de Assistência Social, em especial à ex-presidente Rosalva Portella, e aos gerentes: Edna Aquino e Vicente de Paula Almeida. Muito obrigado pelo apoio e motivação dispensados nos momentos apropriados.

A todas as pessoas que me acompanharam, transmitindo força e segurança.

“Não sei quantas almas tenho

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: “Fui eu?”
Deus sabe, porque o escreveu.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O trabalho apresenta uma análise sociológica das experiências escolares de adolescentes do último ano do Ensino Médio de uma instituição pública, correlacionando ao processo de construção de suas aspirações escolares e/ou profissionais. São discutidos os resultados de um questionário que foi aplicado em dois turnos escolares, grupos focais, além de entrevistas realizadas com professores e uma representante da direção escolar. Investigou-se em que medida variáveis relacionadas intrínsecas à trajetória escolar dos alunos estariam envolvidas no delineamento de suas aspirações e expectativas. O tema de pesquisa surgiu a partir da leitura de alguns estudos sociológicos sobre a escolha dos cursos superiores que, por sua vez, apontavam a forte correlação entre a origem ou posição social dos candidatos e o curso pretendido. Para além destes estudos, outros autores têm contribuído com as discussões, apontando fatores que relativizam a linearidade da relação entre origem e posição do indivíduo e suas projeções de futuro. É neste contexto que a pesquisa se propõe a compreender a importância da experiência escolar nos projetos de vida. De um modo geral, os dados apontam aspectos como desempenho escolar, relação professor – aluno, informações disponibilizadas pela escola como fatores importantes na definição de futuro dos alunos.

Palavras-chave: Experiência escolar, aspirações, expectativas e Ensino Médio.

ABSTRACT

The paper presents a sociological analysis of teenagers' school experiences on their senior year on a public high school, correlating with the construction of their educational and/or professional aspirations. The results of a questionnaire that was applied on two different school periods, focal group works, besides teachers and a school board representative interviews are discussed in this paper. It was investigated to what length the variables related to the students school trajectory would be involved on design of their aspirations and expectations. The research theme came up after readings of some sociological studies on the bachelor degree choices, which pointed to a strong correlation between the candidates' social position or background and their degree choices. Additionally, other authors have been contributing with this discussion appointing factors, which relativize the linear relation between the individual origin and social position and his projections for the future. It is in this context that this research proposes to comprehend the importance of the school experience on the person's life projects. In general, the data points out aspects such as educational development, student-teacher relations and information given by the school as important factor on the students' definitions on their future.

Key words: school experience, aspirations, expectations, high school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos divididos por sexo e turno de estudo.....	64
Tabela 2 – Porcentagem do número de irmãos.....	65
Tabela 3 – Número de famílias que possuem membros com trajetória no Ensino Superior....	65
Tabela 4 – Escolaridade da genitora por sexo, turno manhã.....	66
Tabela 5 – Escolaridade da genitora por sexo, turno noite.....	67
Tabela 6 – Distribuição em porcentagem de famílias beneficiárias e não beneficiárias por turno escolar.....	68
Tabela 7 – Atividades desenvolvidas pelos alunos segundo o turno de estudo.....	69
Tabela 8 – Porcentagem de alunos inseridos no mercado de trabalho segundo sexo e turno de estudo.....	70
Tabela 9 – Tempo de estudo na atual escola.....	71
Tabela 10 – Porcentagem de alunos por sexo e turno com histórico de reprovações.....	71
Tabela 11 – Distribuição das reprovações escolares nos níveis de ensino, segundo o turno de estudo.....	72
Tabela 12 – Distribuição das reprovações escolares nos níveis de ensino, segundo o sexo.....	73
Tabela 13 – Pretensão de atividades ao terminar o Ensino Médio: turno manhã.....	74
Tabela 14 – Pretensão de atividades ao terminar o Ensino Médio: turno noite.....	75
Tabela 15 – Aspirações ao prosseguimento dos estudos por turno.....	76
Tabela 16 – Aspirações aos cursos indicados pelos alunos.....	78
Tabela 17 – Percepção sobre a própria dificuldades em ser aprovado de imediato no vestibular após o término do Ensino Médio segundo o turno de estudo.....	80
Tabela 18 – Percepção sobre a própria dificuldade em ser aprovado de imediato no vestibular após o término do Ensino Médio, segundo sexo e turno de estudo.....	81
Tabela 19 – Justificativas apresentadas pelos alunos por não pretenderem realizar o Enem...	83
Tabela 20 – Avaliação da instituição escolar por parte dos alunos.....	84

Tabela 21 – Avaliação da instituição escolar “boa” e “ótima” por parte dos alunos segundo sexo e turno.....	84
Tabela 22 – Avaliação da escola por outras pessoas segundo os próprios alunos.....	85
Tabela 23 – Avaliação da escola por outras pessoas segundo os próprios alunos.....	86
Tabela 24 – Conversa com amigos sobre a escolha da profissão, segundo o sexo dos alunos.....	86
Tabela 25 – Pretensão dos amigos após terminar o Ensino Médio.....	86
Tabela 26 – Avaliação dos alunos sobre a divulgação de informações sobre o mercado de trabalho, cursos e vestibulares.....	87
Tabela 27 – Avaliação dos alunos sobre o incentivo dos professores na continuidade dos estudos.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Famílias beneficiárias por turno e sexo.....	68
Gráfico 2 – Porcentagem de alunos por turno que pretendem realizar o Enem.....	79
Gráfico 3 – Pretensão de participação no Enem 2013 por sexo no noturno.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Divisão dos cursos apontados pelos alunos em áreas de conhecimento.....	77
Quadro II - Principais características dos entrevistados.....	116

LISTA DE SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PróUni – Programa Universidade para Todos

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
 CAPÍTULO 1 – ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS.....	19
1.1 – Contribuições de Pierre Bourdieu.....	22
1.2 - Aspirações e expectativas escolares e profissionais: o cotidiano escolar.....	25
1.3 – Autosseleção no prosseguimento dos estudos e na escolha profissional.....	29
1.4 – Comentários finais.....	34
 CAPÍTULO 2 – ESCOLA E EXPERIÊNCIA ESCOLAR DAS JUVENTUDES NA MODERNIDADE.....	36
2.1 – A sociologia e o advento da modernidade.....	36
2.2 – A experiência social de Dubet.....	39
2.2.1 – Experiências escolares.....	45
2.3 – Juventudes na modernidade.....	47
2.3.1 – Juventudes e escola.....	49
2.4 – Ensino Médio e seus dilemas: breve histórico.....	53
2.5 – Comentários finais.....	56
 CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	58
3.1 – Caracterização do estabelecimento de ensino.....	58
3.2 – Questionários.....	61
3.2.1 – Perfil sóciofamiliar.....	64
3.2.2 – Trajetória escolar.....	71

3.2.3 – “Escolhas” escolares e profissionais.....	73
3.3 – Resultados dos grupos focais.....	89
3.3.1 – Caracterização sobre a realização dos grupos focais.....	89
3.3.2 – Percepções e sentidos atribuídos à instituição escolar.....	91
3.3.2.1 – Avaliação sobre o atual estabelecimento de ensino.....	94
3.3.2.2 – Percepção sobre o percurso e experiência escolar.....	101
3.3.3 – Aspirações de futuro escolar e /ou profissionais.....	107
3.3.4 – Expectativas escolares e/ou profissionais.....	114
3.4 – As opiniões dos docentes.....	116
3.4.1 – As relações escolares.....	118
3.4.2 – O cotidiano escolar.....	120
3.5 – Comentários finais.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES.....	136

INTRODUÇÃO

O término do 3º ano do Ensino Médio caracteriza-se como um momento importante na vida do jovem. Com o término da escolarização básica obrigatória, grande parte dos indivíduos é levada a se posicionar quanto ao futuro escolar e profissional, sem prescrição prévia do caminho que eles devem seguir, como lhes havia garantido, até então, a escolarização básica. Entretanto, de um ponto de vista sociológico, as aspirações e expectativas apresentadas, neste momento, não são formadas de maneira aleatória e estritamente subjetiva. Estas podem ser entendidas por meio de uma análise de um complexo repertório de aspectos sociais que interagem entre si, de diversas maneiras.

Tradicionalmente, as explicações sociológicas a respeito das escolhas profissionais realizadas pelo indivíduo são dadas pela análise da sua origem e de sua posição social. Para Bourdieu (2011a), as aspirações e expectativas¹, os aspectos envolvidos, na escolha que o sujeito manifesta, são igualmente formadas mediante as disposições incorporadas, no processo de socialização do indivíduo. Assim, os indivíduos tendem a desejar e ter por expectativas projetos que lhes pareçam, de alguma forma, razoáveis para serem alcançados por meio do capital econômico, cultural e social, de que eles dispõem.

Em pesquisas mais recentes, Lahire (1997), Charlot (2000), Costa (2005); Costa e Guedes (2009) trouxeram outras contribuições para a temática da construção das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais. Tais pesquisas apontam alguns fatores que relativizam a linearidade da relação entre a origem e a posição do indivíduo e suas projeções de futuro. Todas essas pesquisas assumem a importância das condições objetivas para o estabelecimento das aspirações, entretanto, ressaltam outras dimensões que, também, estão relacionadas com este processo.

¹ Aspirações e expectativas são entendidas e explicadas de diferentes formas, entre os autores. Trouxemos, neste momento, resumidamente, as contribuições de Bourdieu por se tratar da teoria de referência adotada para compreender o processo da constituição das aspirações e expectativas de futuro. Outras propostas teóricas serão apresentadas no capítulo 1 deste estudo.

Nosso objeto de pesquisa situa-se nesta vertente de investigação que, compreende o processo de construção das aspirações e expectativas escolares e profissionais a partir da busca de aspectos associados a experiência escolar dos indivíduos.

Nesta direção, buscamos compreender a noção de experiência social de Dubet (1994). Para ele, resumidamente, as experiências sociais seriam múltiplas e complexas devido ao enorme número de aspectos envolvidos na socialização do indivíduo, o que acaba por diversificar as experiências sociais. Assim, cada vivência do indivíduo seria multiplamente determinada por aspectos, nem sempre explícitos, o que acaba por lhe dar a impressão de uma subjetividade autônoma e livre dos determinantes sociais. Ainda, para Dubet (1994), cabe ao sociólogo compreender a experiência social, de forma a buscar os determinantes a que ela responde, uma vez que, para o sujeito o significado de sua ação seria dado por explicações subjetivistas, como por exemplo, vontade, gosto, vocação, etc.

Ao buscarmos estudar como são construídas as aspirações e expectativas – aspectos, aparentemente, subjetivos – reconhecemos as dificuldades teóricas que poderiam surgir. Assim, recorreremos, principalmente, às teorias de Bourdieu e Dubet, que, em nossa percepção, possibilitam melhor compreensão sobre a maneira pela qual são constituídas as aspirações e expectativas e a forma como devem ser percebidas as experiências sociais.

A busca por variáveis explicativas da constituição das aspirações e expectativas escolares e profissionais apresenta-se desafiante por duas razões principais. A primeira deve-se ao fato das aspirações e expectativas apresentarem-se envolvidas no processo de escolha do sujeito, e, muitas vezes, manifestam-se tão misturadas que acabam por dificultar a sua separação. A segunda razão deve-se à complexidade e multiplicidade das experiências sociais disponíveis, para realizar este estudo. A grande diversidade de lógicas de ação das experiências sociais dificulta, ainda mais, o processo de identificação dos aspectos relacionados às experiências escolares.

Com o objetivo de superar, em parte, os desafios postos em nosso objeto de pesquisa, buscamos identificar as aspirações e expectativas dos alunos, bem como encontrar regularidades nas trajetórias e experiências descritas, à procura de pistas de aspectos que possam estar relacionados à constituição dos planos de futuro dos alunos.

O público escolhido para a realização da pesquisa foi o de alunos do último ano do Ensino Médio. Tal escolha ocorreu, em função de duas razões específicas. Em primeiro lugar, pelo fato da escolha profissional e/ou escolar assumir maior visibilidade e destaque ao final da educação básica e obrigatória. Acreditamos que este é um momento importante para o sujeito e sua família, pois o adolescente é levado a escolher, seja a investir em alguma profissionalização, prosseguir nos estudos em nível superior ou técnico, ingressar no mercado de trabalho, dentre outras opções. Cabe ressaltar que é um período, muitas vezes, marcado por conflitos e dilemas pessoais, para grande parte dos jovens. Diante disso, pressupomos que a realização da pesquisa poderia motivar os alunos a participarem, uma vez que ela proporcionaria um espaço para discussão do tema e exposição dos sentimentos envolvidos neste processo. Em segundo lugar, o final da escolarização básica nos pareceu ideal para captar como foram construídas, ao longo de toda trajetória escolar, as aspirações e expectativas dos alunos. O fato de estarem no último ano do Ensino Médio implica em uma ampla vivência na escola, que pode ser relacionada a sua visão de mundo e ao processo de construção das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais.

Para a realização da pesquisa, decidimos investigar uma escola da rede pública estadual de Belo Horizonte. A coleta de dados foi desenvolvida em três etapas. Em primeiro lugar, foi realizado contato com a instituição de ensino e foram feitas as entrevistas individuais, com a direção escolar e os professores. Num segundo momento, foram aplicados os questionários em duas turmas de cada turno escolar, selecionadas de forma aleatória. Por último, foram realizados encontros para discussão, em grupos focais, com os adolescentes voluntários e que já haviam participado da etapa anterior.

No primeiro capítulo, procuramos definir os termos “aspiração” e “expectativa”. Nesta mesma seção, buscamos trazer à discussão as contribuições de Bourdieu para o tema, bem como a noção de autosseleção.

No capítulo dois, consideramos a noção de experiência social, na perspectiva de Dubet. A partir deste conceito, discutiremos a juventude e seu lugar na modernidade em relação à escola. Neste capítulo, também, são discutidos certos problemas enfrentados pelo Ensino Médio público, sobretudo a partir dos anos de 1990.

No capítulo três, apresentamos a metodologia utilizada na investigação empírica, bem como os resultados encontrados. Esta seção é iniciada com a explicitação do desenho metodológico, e, logo após, a realização de uma caracterização da escola estudada. Em seguida apresentamos os dados quantitativos e qualitativos.

Nas considerações finais, buscamos recuperar os principais resultados, de forma a sistematizar os aspectos da experiência escolar relacionados à constituição das aspirações e expectativas dos alunos.

De maneira geral, consideramos que nosso trabalho contribui para o campo sociológico de forma a elucidar outros aspectos, que devem ser levados em conta, ao se debruçar sobre os projetos de futuro dos alunos. Para além das disposições e dos condicionantes relacionados à classe de origem, a experiência escolar mostra-se relevante.

CAPÍTULO 1 ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS

Iniciamos este capítulo trazendo para discussão as noções de “aspiração” e “expectativa”, uma vez percebemos, na literatura pesquisada, a existência de divergências na concepção e definição dos termos. Em algumas obras, é possível encontrar os dois termos sendo utilizados como sinônimos, em outras, percebemos uma diferenciação entre eles. Ao longo do capítulo, procuraremos argumentar que, embora sutil, a distinção entre as duas noções, é possível e necessária.

O Dicionário Michaelis, 1988, apresenta as seguintes definições: “*Aspiração: [...] 3. Anelo, desejo veemente.*” (p. 237) e “*Expectativa: 1. Situação de quem espera uma probabilidade ou uma realização em tempo anunciado ou conhecido. 2. Esperança, baseada em supostos direitos, probabilidades ou promessas. 3. Estado de quem espera um bem que se deseja e cuja realização se julga provável.*” (p. 922). À primeira vista, parece possível distinguir os dois termos a partir de uma diferença básica. O termo “aspiração” nos remete ao desejo e vontade do sujeito, definidos de maneira independente em relação às suas probabilidades concretas. Já o termo “expectativa” refere-se a uma previsão ou ambição baseada em algum tipo de probabilidade de realização, ou seja, o que o sujeito acredita ser possível alcançar no que se refere aos seus objetivos de futuro.

De qualquer forma, o trabalho de Mateus (2002) a respeito das escolhas escolares e profissionais de alunos do 9ºano em Portugal, por exemplo, não realiza distinção entre os termos, sendo tratados como sinônimos no interior de um projeto de vida. Os resultados da pesquisa da autora apontam uma desigualdade nos projetos dos alunos em função de fatores socioeconômicos, escolares, familiares e também individuais.

Individuais porque o mesmo implica uma avaliação, uma estratégia, um plano de realização, uma noção de tempo com etapas de encadeamento, uma seleção em função das experiências, necessidades e estratégias particulares. Social pela existência de um conjunto específico de possibilidades socioculturais, ou seja, de um campo de possibilidades fortemente estruturante do mesmo (Mateus, 2002, p.118 e 119)

As escolhas realizadas pelo sujeito são percebidas, na pesquisa acima, a partir de um campo de possibilidades onde se encontram a família, as sociabilidades e a escola. A relação entre estes elementos ocorreria de forma dinâmica, específica e determinante. (Mateus, 2002). Desta forma, a autora buscou compreender as escolhas realizadas pelos alunos, a partir de

análises sobre os recursos socioeconômicos, culturais e escolares de que a família dispõe, bem como do nível de aproveitamento escolar, progresso dos alunos e da relação estabelecida com o espaço escolar, e, também, a influência do grupo de pares.

Cunha (2012), em pesquisa sobre expectativas acadêmicas e desempenho escolar, também, conclui que aspirações e expectativas estão inseridas no projeto de vida e no discurso que as pessoas realizam sobre seus planos de futuro. Estes termos são tratados pela autora como complexos e, muitas vezes, associados de tal forma que seria difícil separá-los. Mesmo diante dessas dificuldades, Cunha (2012) realiza uma distinção entre os termos. As aspirações, para a autora, fariam referência ao que se deseja obter no futuro, ou seja, *objetivos idealísticos*. Em relação às expectativas, são definidas como “vontades” que se esperam alcançar por meio de planos, estratégias e mecanismos, ou seja, as *apreciações realísticas e racionais de futuro*, como entendidas por Cunha (2012) baseada em Morgan². A autora acrescenta, ainda, que:

(...) são as nossas aspirações que nos dão força e motivação para nos esforçarmos para alcançar algo. As expectativas por sua vez, tornam as nossas aspirações mais realistas e próximas daquilo que consoante as nossas capacidades e aptidões, conseguiremos realmente alcançar. Todavia, o alcance desses objectivos depende daquilo que estamos dispostos a fazer para lá chegar, considerando as nossas preferencias e a nossa vontade, mas também as nossas capacidades e o que achamos ser capazes de fazer com base no conhecimento que possuímos das nossas experiências passadas. (CUNHA, 2012, p. 34).

Cunha (2012) apresenta duas formas de se observar e lidar com a diferenciação dos termos que estamos discutindo. A primeira seria a partir de um ponto de vista de uma realização individual. De modo sucinto, as aspirações seriam a força que mobilizaria o indivíduo em busca de seus objetivos. As expectativas, por sua vez, seriam construídas a partir das experiências passadas do indivíduo que possibilitariam ao sujeito perceber sua capacidade de realização. As expectativas seriam, então, a junção da avaliação que o sujeito realiza sobre sua história de vida (capacidade de realizar) junto aos esforços que se dispõe a realizar em prol de suas metas. As aspirações, somadas às expectativas, determinariam, assim,

² Os termos que se encontram em itálico, neste parágrafo, encontram-se no trabalho de Cunha (2012), porém fazem referência ao trabalho de MORGAN, Stephen L. (2011). Methodologist as Arbitrator: Five Models for Black-White Differences in the Causal Effect of Expectations on Attainment. In: **Sociological Methods & Research**, Vol.33, No1, 3-53.

o desempenho do indivíduo, e, no caso da carreira escolar, definiriam sua capacidade de evitar ou não o fracasso escolar.

As explicações dadas por esse primeiro paradigma deixam ocultos, no entanto, alguns importantes aspectos a serem discutidos a respeito das aspirações e expectativas. Não fica claro o modo como as aspirações são construídas. Segundo a autora, as expectativas seriam projetadas a um curto prazo, tendo em vista a ação realizada pelo sujeito e a crença que ele possui sobre as consequências advindas desta atitude, sendo estas baseadas nas experiências passadas do indivíduo. Já as aspirações seriam resultado de um complexo e quase incompreensível processo psicossocial que levaria o indivíduo a estabelecer suas intenções de futuro. As aspirações, nesta concepção, seriam desprovidas de qualquer cálculo de razoabilidade a respeito das chances de se alcançar o que seria almejado.

Ao buscarmos outros referenciais a respeito do assunto, deparamo-nos com Bourdieu, que oferece uma interpretação alternativa a respeito do processo de construção das aspirações e expectativas. De forma resumida, tanto as aspirações quanto as expectativas do indivíduo seriam passíveis de explicações, a partir das disposições que foram adotadas pelo sujeito de forma não consciente, em seu processo de socialização.

Bourdieu se distancia das explicações anteriores ao enfatizar que as aspirações e expectativas não seriam construídas de forma livre e espontânea³. Bourdieu (2011a) descreve aspirações e expectativas como igualmente construídas a partir dos capitais e do *habitus* adquiridos pelo indivíduo. Dito de outra forma, as aspirações e as expectativas seriam estabelecidas por um senso de realidade (probabilidade) que nem sempre é consciente, mas construído a partir de sua posição e origem social. O autor aponta a estreita relação entre a posição social do indivíduo, a realidade social, o *habitus* adquirido e as aspirações e expectativas por ele sustentadas.

Bourdieu mostra ser um importante referencial para compreensão de como são estabelecidas as aspirações e expectativas. Assim sendo, dedicaremos a seguir um espaço reservado para descrever sucintamente as contribuições do autor sobre este assunto. Logo após, discutiremos, brevemente, a relação entre as representações e imagens que o indivíduo possui e constrói em sua história de vida, e sua relação com as aspirações e expectativas.

³ Vale ressaltar que a concepção anterior remete a um processo psicossocial para explicação da construção das aspirações, mas não se debruça sobre a forma em que ocorre esse processo. Sendo assim, a obra de Bourdieu parece responder a questão relacionada ao processo de construção das aspirações e expectativas.

1.1 Contribuições de Pierre Bourdieu

As contribuições de Bourdieu possibilitam entender a maneira como as aspirações e expectativas são construídas, no âmbito das relações entre as classes sociais. Bourdieu (2011a) acrescenta outras dimensões à teoria da “escolha racional”⁴, afirmando que esta não contempla aspectos que precisam também ser explicados ao tratar das aspirações e expectativas do indivíduo. Embora o autor não negue as escolhas realizadas de um ponto de vista racional, ele acrescenta que elas são, sobretudo, influenciadas por disposições adquiridas em função da origem social.

Antes de continuar a discussão sobre a construção das aspirações e expectativas escolares e profissionais, apresentaremos, brevemente, o conceito de *habitus* por ser um elemento central na produção de Bourdieu, e, também, por ser uma noção importante nas explicações sobre as aspirações e expectativas.

Segundo Nogueira e Nogueira (2009) o conceito de *habitus* pode ser entendido como um repertório de disposições adquirido pelo indivíduo em seu processo de socialização, e que, de certa forma, aparece impresso na subjetividade do sujeito e em seu comportamento. Logo, as ações do indivíduo não podem ser compreendidas e analisadas como totalmente autônomas e conscientes, mas sim como manifestações da socialização em uma determinada classe social. O *habitus* seria um sistema de disposições que orientaria os sujeitos de forma não plenamente consciente em suas atitudes e comportamentos, “*constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações*” (Nogueira e Nogueira, 2009, p.25).

Ainda discutindo o conceito de *habitus*, Bourdieu (2011) acrescenta que ele funciona como um mecanismo não consciente que garante a reprodução da classe social de origem dos sujeitos. Nas palavras do autor: “*o habitus representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem, com mais*

⁴ De forma resumida, esta teoria sustenta que as escolhas do sujeito são realizadas a partir de um cálculo racional e consciente dos custos, riscos e benefícios de cada alternativa de ação.

firmeza do que todas as normas explícitas (aliás, geralmente congruentes nessas disposições), a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações.” (Bourdieu, 2011a, p.112). A maneira com que o sujeito introjeta o *habitus* de classe em seu processo de socialização faz com que ele não seja percebido de forma crítica pelo indivíduo. Dessa forma, seus gostos, preferências, pensamentos e estratégias são vistos como característicos de sua individualidade, quando, na verdade, se reportam a *habitus* aprendido.

Nogueira e Nogueira (2009) fazem uma observação importante a respeito da teoria de Bourdieu. Segundo os autores, para Bourdieu, a relação entre o *habitus* adquirido e a realidade social nem sempre ocorre de forma harmoniosa e funcional. Assim sendo, poderia acontecer um desajustamento entre as ações do indivíduo e as condições nas quais ele está inserido. Esse fenômeno ocorreria em duas situações. Em primeiro lugar, no caso em que o indivíduo acumula capitais, rapidamente, e muda sua posição, na estrutura social. “*O indivíduo pode continuar, por exemplo, com uma disposição acentuada para contenção de gastos, sendo que, na sua nova condição social, isso não é mais necessário.*” (Nogueira e Nogueira, 2009, p.46)

Como exemplo, podemos pensar nas grandes mudanças ocorridas na sociedade brasileira, a partir da década de 1990, na área da educação. A ampliação do acesso à escola e ao aumento do número de pessoas com diplomas, nos diferentes níveis de ensino, ocorreram de forma acelerada, no país. Neste contexto, é possível imaginar situações em que um jovem de origem popular, seguindo um *habitus* formado, ainda, sob a influência de condições objetivas anteriores, tem dificuldade de perceber as reais oportunidades de escolarização que, agora, estão disponíveis, mesmo para indivíduos com seu perfil social, permanecendo com um nível de aspiração escolar mais baixo do que lhe seria possível. A ideia de um desajustamento entre *habitus* e condições objetivas de ação permite, ainda, interpretar casos opostos, em que jovens de origem popular estabelecem projetos excessivamente ambiciosos dados o seu perfil social e escolar; como, por exemplo, estudar Medicina⁵. Essas escolhas irrealistas atestariam a

⁵ Citamos o curso de Medicina devido a alta concorrência às vagas nas universidades públicas por este curso, além do alto custo das mensalidades em instituições particulares. Tais condições acabam por baixar as probabilidades de um adolescente de classe baixa atingir a meta estabelecida. Podemos perceber uma incongruência entre suas aspirações e expectativas (constituídas pelo *habitus*) e a realidade social, que sofreu fortes mudanças em um curto período de tempo.

dificuldade de certos jovens das camadas populares para mensurar suas reais oportunidades neste novo contexto de ampliação do acesso à educação e ao Ensino Superior em particular.

Voltando para a discussão a respeito do *habitus* e sua função de reprodução de classe, podemos melhor discutir as contribuições do autor para compreender como as aspirações e expectativas são construídas. Em primeiro lugar, pode-se afirmar que tanto as expectativas quanto as aspirações refletem a relação do sujeito com sua classe social de origem, logo, não se trata de aspectos estritamente subjetivos, mas, antes de tudo, de construções sociais.

Outro aspecto que precisa ser considerado ao abordar as expectativas e aspirações é que, ao analisar de forma macro, percebemos que cada classe acaba por adaptar suas expectativas às possibilidades que lhe são possíveis. Vale ressaltar que esta adaptação não ocorre de forma linear e padronizada para todos os indivíduos, mas mediante um processo de interrelação entre diferentes fatores. Segundo Bourdieu (2011a), as limitações econômicas e culturais fazem com que a classe desfavorecida restrinja suas aspirações, adequando-se às oportunidades que lhes são apresentadas a fim de satisfazer suas necessidades como, por exemplo, a necessidade de ingresso no mercado de trabalho.

É possível perceber que indivíduos da mesma posição e origem social parecem de alguma forma “conformar-se” e adaptar-se ao que lhe é possível, ao que é mais cômodo, ou ainda, projetam suas aspirações e expectativas com referência ao que outras pessoas, com condições semelhantes, já alcançaram. Podemos citar como exemplo, um filho de caminhoneiro que, também, deseja seguir a profissão do pai e mantém uma relação de desvalorização e obrigatoriedade com a lógica escolar.

De modo geral, de acordo com Bourdieu (2011a), um sujeito de uma classe desfavorecida tende, assim, a traçar aspirações e expectativas mais modestas. O autor se afasta da teoria da “escolha racional” ao defender que, por mais que o indivíduo apresente argumentos e análises racionais, ele traz, em suas análises e preferências particulares, marcas de uma socialização econômica e cultural. Vale ressaltar que as aspirações e expectativas são desiguais justamente pela distinção entre as classes, que, também, são desiguais em suas estruturas de capitais disponíveis.

Bourdieu (2011a) nos ajuda a entender que as expectativas e aspirações são influenciadas por um *habitus* de classe que se constitui em função das condições e possibilidades objetivas

presentes, no meio em que o sujeito foi socializado. As aspirações e expectativas seriam definidas de acordo com o que se mostra minimamente possível para o sujeito em sua posição e origem social e de acordo com os recursos dos quais dispõe para investir.

Tal compreensão é utilizada em diferentes trabalhos, como o de Faria e Silva (2009). Estes autores realizam suas análises por meio dos conceitos de capitais (cultural, social e econômico), estratégias de classe e *habitus*. No entendimento dos autores, a partir de Bourdieu:

(...) a expectativa e trajetória que o estudante do Ensino Médio prevê, deseja e objetiva para si está diretamente ligada à sua socialização e identidade, constituídas através da trajetória escolar, familiar e das disposições interiorizadas (*habitus*), elementos estes intrinsecamente articulados à posição social e à composição dos capitais econômico, social e cultural. (Faria e Silva, 2009, p.78)

Dito de outra forma, as aspirações e expectativas seriam resultados de um complexo processo social por meio do qual os indivíduos se adequariam à classe social a que pertencem.

Se neste trabalho estamos nos esforçando para buscar, por meio da experiência escolar, outros condicionantes das aspirações e expectativas dos alunos, vale observar que, para Bourdieu, o espaço escolar acaba, também, colaborando e reforçando a manutenção das posições sociais dos indivíduos. Assim, além do processo de socialização na composição do *habitus* (que se debruçaria sobre as aspirações e expectativas dos indivíduos) podemos de antemão entender que a escola teria mecanismos nos quais reforçaria e legitimaria os planos de futuro de seus alunos.

Outros autores buscaram em suas pesquisas fatores que estariam relacionados à experiência escolar dos indivíduos e a constituição de aspirações e expectativas. Apresentaremos, no próximo item, algumas destas pesquisas, pois elas fornecem pistas para nossa investigação.

1.2 – Aspirações e expectativas escolares e profissionais: o cotidiano escolar

Buscar outros fatores, para além da posição e origem social, não é algo extremamente inédito como pode parecer. Através das pesquisas que serão apresentadas, resumidamente, abaixo, poderemos perceber que já foram realizadas pesquisas com o objetivo de compreender

as aspirações e expectativas para além das explicações de origem social, principalmente na área da sociologia da educação.

Desta maneira, nos debruçamos sobre a compreensão de certos fenômenos que atravessam a instituição escolar e permeiam as experiências dos estudantes. Aqui, consideraremos algumas pesquisas que analisam a violência escolar, o prestígio das instituições de ensino e as relações escolares.

A respeito da violência escolar, Marriel e outros (2006) destacam que os sujeitos são constituídos pela relação estabelecida com a sociedade e, também, com a escola. Logo, não se pode ignorar os fenômenos que ocorrem no cotidiano escolar, entre eles, as violências (físicas e não físicas) entre os personagens ali inseridos. Na pesquisa realizada, os autores analisam a correlação entre as violências praticadas e os impactos sobre a autoestima dos estudantes. Este tema nos parece importante, na medida em que a autoestima está relacionada à imagem que o sujeito possui de si. Se as intenções de futuro do sujeito são construídas baseadas em suas crenças, valores, conhecimentos e desejos, obter um entendimento mínimo acerca da imagem que carrega de si, permite-nos projetar a avaliação que o sujeito realiza sobre sua capacidade de concretização das metas estabelecidas (expectativas). Vale ressaltar que, embora os termos utilizados, em primeiro momento, remetam a ideias subjetivistas, todas elas devem ser percebidas em um processo de socialização, de um *habitus*, como já mencionado.

A relação entre a violência escolar e a autoestima, como definida por Marriel e outros (2006)⁶, torna-se de interesse para a nossa pesquisa, na medida em que as projeções de futuro são constituídas a partir da crença do sujeito em sua própria capacidade de realização. Portanto, um estudante vítima de algum tipo de violência e com baixo nível de autoestima poderá estabelecer expectativas abaixo de seu nível de realização, na medida em que se torna vítima de ações e discursos depreciativos sobre si mesmo. Para os autores, sem pretensão de estabelecer relações causais, o aluno vítima de violência apresentaria uma crença menos positiva acerca de si mesmo, introjetando os discursos emitidos sobre eles.

Os autores destacam que a violência tem sido parte integrante da vivência escolar. Para além da violência física, a relação entre professor e alunos e as relações dentro dos grupos de pares têm sido permeadas por aspectos violentos, como por exemplo, ameaças de reprovação e discursos de desincentivo ou desmotivacionais. Evidenciou-se, também, uma

⁶ Autoestima é apresentada por Marriel *et al* (2006) como a percepção do indivíduo sobre o valor de sua própria capacidade de realização.

correlação entre baixa autoestima e problemas de relacionamentos vivenciados na escola. O trabalho realizado pelos autores fornece pistas para a investigação sobre as relações escolares e para a compreensão da relação do professor com os alunos, especialmente no que se refere às projeções lançadas sobre estes últimos, sendo necessário analisar seus efeitos e como são percebidos pelos estudantes.

O trabalho realizado por Soares e outros (2010) corrobora em parte as conclusões da pesquisa de Marriel e outros (2006) na medida em que investigaram a relação entre a expectativa do professor e o desempenho apresentado por seus alunos. Segundo Soares e outros (2010), este tema vem sendo estudado, há quarenta anos, com conclusões diferentes. Algumas pesquisas apontaram a relação entre a expectativa e o desempenho do aluno com a intervenção do professor, no processo de aprendizado. Outras pesquisas concluíram que os professores construiriam, em parte, suas expectativas baseados em características físicas, postura adotada em sala de aula ou sobre a condição socioeconômica dos alunos.

Os autores usaram em sua pesquisa informações de 4.769 escolas de Minas Gerais, que participaram do Programa de Avaliação da Educação Básica com alunos de 4ª série do Ensino Fundamental⁷. A pesquisa concluiu que as expectativas do professor a respeito de seus alunos é um provável fator de influência sobre o desempenho escolar deles. Tal relação ocorre, segundo os autores, em um processo de retroalimentação entre professor e aluno, pois *“uma boa expectativa amplifica o próprio desempenho e uma má expectativa diminui ainda mais a possibilidade de se ter um bom desempenho.”* (Soares, 2010, p.168). As considerações do estudo explicitaram erros na percepção dos professores sobre seus alunos, uma vez que os diagnósticos realizados pelos docentes ao emitirem suas expectativas, fundamentavam-se no conhecimento sobre a capacidade cognitiva que possui dos alunos e, também, em características socioeconômicas e estereótipos arraigados.

As duas pesquisas mencionadas aproximam-se, na medida em que explicitam a importância das relações escolares, sobretudo, entre professores e alunos. Tais interações parecem repercutir sobre o desempenho dos alunos nas avaliações escolares, bem como na imagem que constroem de si. Possivelmente, estas relações estão associadas aos fatores escolares relacionados às aspirações e expectativas, fato que intencionamos buscar por meio dos dados coletados, nesta pesquisa.

⁷ A descrição metodológica do estudo pode ser conferida no artigo consultado, cuja referência encontra-se no final deste trabalho.

Servindo-se de outros referenciais teóricos, Costa (2005) recupera a noção de “efeito escola” para buscar compreender a influência da instituição em seus diferentes aspectos sobre os valores e as expectativas futuras de estudantes, no Rio de Janeiro. A noção “efeito escola” tem sido utilizada para explicar percursos escolares, buscando relativizar o peso dos condicionantes socioeconômicos, ao evidenciar a importância, historicamente negligenciada, dos fatores intraescolares. O autor defende que o “efeito escola”, provavelmente, reflete para além do desempenho acadêmico do estudante. Este efeito aparece no valor que o aluno atribui à escola e aos estudos, bem como nas expectativas quanto ao seu futuro, de acordo com o prestígio da instituição, na qual o estudante está inserido. Na pesquisa realizada, o autor apontou que o nível de satisfação dos alunos com relação a escola coincide com seu prestígio, e que, quanto melhor o prestígio da instituição, maiores foram as projeções de continuidade nos estudos.

Em outro estudo realizado por Costa (2008), no que se refere ao prestígio das escolas no Rio de Janeiro, não foi percebida nenhuma diferença significativa na estrutura escolar ou no aporte financeiro dispensado às instituições, mas sim na aparência interna das escolas. As instituições mais prestigiadas apresentavam um cuidado melhor com relação à limpeza, pichações, etc. Outras diferenças encontradas se referem ao maior sentimento de pertencimento do corpo docente com relação à instituição, e o maior tempo de gestão pela mesma direção escolar. As turmas, também, apresentam-se mais homogêneas, com menor distorção idade/série do que nas escolas com menos prestígio.

É possível notar, pelas pesquisas realizadas pelo autor, uma congruência entre o alto prestígio do estabelecimento, o baixo índice de distorção idade/série e, também, uma tendência dos alunos a estabelecerem aspirações e expectativas mais elevadas em relação às outras escolas.

Retomando a pesquisa de Mateus (2002), apresentaremos as principais conclusões que a autora encontra ao debruçar-se sobre fatores relacionados a experiência escolar. Na pesquisa realizada, a escola revelou um papel crucial no delineamento das escolhas dos alunos. Aspectos como a imagem que o aluno realiza de si, em relação ao espaço escolar, aparecem estruturantes, na medida em que são incorporadas. Logo, alunos com trajetórias positivas incorporam esta imagem e utilizam-se do espaço escolar como meio para alcançar seus objetivos. Para alunos com histórico de baixo desempenho escolar, a escola assume um papel de atestado, ou seja, é percebida como sinal de baixa probabilidade de sucesso no

prosseguimento dos estudos. Assim, estes alunos acabavam por realizar projetos menos prestigiosos. A autora conclui em sua pesquisa que a escola acaba por legitimar através dos percursos escolares as possibilidades de realização de futuro dos alunos. Além disso, a escola, também, oferece um espaço de socialização importante para constituição dos planos de futuro. Nas palavras da autora:

(...) a escola orienta as trajectórias, nivela as expectativas, condiciona as aspirações, ou seja, contribui de modo significativo para a construção dos projectos de futuro dos alunos... a par com a família de origem e as sociabilidades na configuração do campo de possibilidades, a escola constitui uma dimensão estruturante. (Mateus, 1992, p.144).

Diante das pesquisas citadas, fica clara a interligação entre o cotidiano escolar e a constituição das aspirações e expectativas.

Como veremos a seguir, aspirações e expectativas mostram-se, por outro lado, relacionadas ao chamado processo de autosseleção.

1.3 - Autosseleção no prosseguimento dos estudos e na escolha profissional

O processo de autosseleção é o nome dado a uma avaliação (consciente ou não) que o indivíduo realiza sobre suas chances de alcançar determinado bem ou posição social. O sujeito abre mão de realizar esforços, ou, até mesmo, não cria gosto e preferências por determinados objetos, em função da alta distância em que estes se localizam de suas possibilidades. Ou seja, o 'não gosto' e, até mesmo, o não investimento do indivíduo em direção a alguns objetos ocorre, em função da crença de que não é possível alcançá-los.

Segundo Bourdieu (2011a), este processo ocorre, predominantemente, de forma não consciente, na medida em que, no processo de socialização do indivíduo, o leva a criar gosto e preferências por objetos e objetivos de futuro que lhes são possíveis alcançar, tendo como referência seu grupo de origem social. O processo de autosseleção, segundo Bourdieu (2011a) ocorre, portanto, de acordo com a posição social em que os sujeitos foram socializados e indica a internalização por parte deles das oportunidades objetivamente associadas a essa

posição. Dito de outra forma, o sujeito aprende a gostar e a desejar coisas razoáveis, tendo em vista suas condições objetivas.

O processo de autosseleção poderia ocorrer em dois níveis. Primeiro, no nível não consciente do indivíduo e seu *habitus* de classe, e, segundo, pode se fazer presente em análises e escolhas racionais de futuro, realizadas pelo sujeito. Vale ressaltar que o segundo nível de autosseleção mostra-se mais acessível, na medida em que ele faz parte do discurso oral do indivíduo, o primeiro nível, por sua vez, seria mais fácil de ser apreendido. O sujeito pode explicar suas escolhas simplesmente por seu gosto e preferência individual. Estas razões acabam por ocultar as influências e a história social do sujeito.

Em relação aos objetos desejados pelos indivíduos, Bourdieu (2011a) explica que eles são definidos de um modo que mantêm as hierarquias e distinções entre as classes. O valor atribuído a determinado bem seria dado por sua raridade na sociedade, garantindo assim sua distinção do que é popular. Quanto maior a raridade de determinado bem na realidade social, maior será seu prestígio e distinção. Um exemplo que podemos citar, está na sociedade brasileira do meio da década de 1960, quando o Ensino Superior era voltado apenas para as camadas elitizadas. Logo, o valor do diploma deste nível de ensino servia como atestado de prestígio, além de garantir de uma série de benefícios que hoje se perderam, devido ao aumento do número de universidades e do acesso das camadas populares ao Ensino Superior.

Os diferentes valores atribuídos aos objetos ou objetivos acabam por estabelecer hierarquias no campo social. Desta forma, obter objetos de alto valor social, como no caso de alguns diplomas escolares seria uma maneira de ascender a posições sociais privilegiadas. Entretanto, vale ressaltar que devido a expansão do Ensino Superior no país, como já mencionado, faz com que apenas alguns cursos ainda mantêm o alto valor de prestígio e remuneração. Além do curso, é necessário considerar a instituição em que foi realizado, e, até mesmo, as áreas escolhidas para atuação dentro de um mesmo curso, para se avaliar o valor efetivo do diploma.

Os diplomas escolares, sendo compreendidos como atestados de cultura e saber, também, possuem hierarquias e possuem valores específicos, na busca por posição e reconhecimento social. A partir da compreensão das hierarquias que são estabelecidas, podemos melhor

entender como ocorre o processo de autosseleção, quanto ao prosseguimento dos estudos, bem como na “escolha” profissional.

Bourdieu observa, ainda, que conforme acontece a “popularização” de um bem, ele perde seu valor de distinção (econômica e social) entre as classes, logo, as elites “migrariam” de objeto (de forma consciente ou não) a fim de manter seu status privilegiado. Assim sendo, podemos entender que as hierarquias, em determinada sociedade, são dadas a partir dos bens econômicos e culturais possuídos pela classe dominante, ou seja, a posição de um indivíduo será dada pelo repertório econômico e cultural que possui e o valor atribuído a eles, pela sua raridade. Como exemplo, podemos nos remeter, ainda, a escolha dos cursos superiores. Seguindo a linha de raciocínio e o contexto dos exemplos anteriores, o curso de Medicina ainda mantém sua distinção diante de outros cursos, devido ao alto custo em instituições privadas, alta concorrência pelas vagas em instituições públicas, ao elevado tempo necessário para se formar a graduação, além dos turnos que os cursos são oferecidos. Assim, essas condições, entre outras, acabam por limitar o acesso a este curso e, por consequência, o número de profissionais no mercado de trabalho, fazendo que eles tenham uma remuneração acima da média que os cursos de licenciaturas, que possui condições contrárias ao curso de Medicina no país.

Com relação às hierarquias estabelecidas, estas devem, então, ser compreendidas, a partir de um contexto histórico, político, social. As posições hierarquizadas, em determinado momento e local, podem não ser as mesmas, em outro momento. As relações hierárquicas não são lineares e nem fixas, mas contingentes ao espaço, história e localização geográfica.

Poderíamos imaginar que o processo de autosseleção estaria relacionado à criação do gosto, na socialização do indivíduo (que acabaria por limitar algumas opções que se mostram distante de suas possibilidades), mas, também, está presente ao trazer aspectos objetivos, nas justificativas do indivíduo, ao explicar suas aspirações e expectativas. É o caso de um jovem de camada popular, que não deseja o curso de Medicina, devido às dificuldades financeiras que enfrentaria, além das baixas condições dadas pelo ensino público, em sua trajetória acadêmica para ser aprovado, no processo seletivo. Diante disso, esse jovem poderia optar⁸

⁸ Embora estejamos trabalhando com exemplos de aspirações e expectativas aos cursos superiores, durante a realização da pesquisa, consideramos outras possíveis opções. Entretanto, selecionamos exemplos deste nível de ensino, por se mostrarem mais práticos e próximos de nosso objeto de estudo.

por outros cursos de menor prestígio, cujas facilidades de acesso mostrar-se-iam melhores, como no caso do curso de Enfermagem.

A título de ilustração e, também, de problematização das escolhas profissionais, foi possível notar nas práticas profissionais, como psicólogo⁹, o processo de autosseleção de jovens de origem social popular, no que se refere ao ingresso no Ensino Superior e à escolha de cursos e instituições de ensino. Primeiro, tratando-se da inserção no nível superior, alguns jovens, inseridos em um contexto de desigualdade social desfavorável, acabam por reter informações distorcidas, ou, até mesmo, são privados daquelas que lhes podem ser úteis. O baixo nível de informações e as concepções criadas pelos adolescentes sobre os processos seletivos resultam em uma “auto-exclusão” das oportunidades de acesso ao Ensino Superior, na medida em que passam a perceber e introjetar sua baixa probabilidade de acesso. Era perceptível, nos alunos com histórico de defasagem escolar, distorções e, até mesmo, desconhecimento a respeito de programas que poderiam facilitar o acesso ao Ensino Superior, programas tais como o Exame Nacional do Ensino Médio e a concessão de bolsas pelo Pró-Uni, ou FIES.

A probabilidade de obter êxito no investimento escolar está relacionada a vários fatores, entre eles: o nível de capital cultural e a presença de outros capitais que possam auxiliar de múltiplas maneiras a trajetória escolar. Ora, as camadas populares, em grande parte, possuem poucos desses recursos, o que pode sinalizar de forma não consciente seu possível fracasso em busca de uma ascensão social. Esta posição é reforçada, na medida em que, também, aparecem outras prioridades para o grupo social, relacionadas à própria sobrevivência material. Assim, o indivíduo tem de se posicionar e eleger metas e objetivos nos quais irá investir seus recursos. Desta forma, as escolhas dos indivíduos de classes populares parecem razoáveis e adequadas à realidade objetiva, escolhendo cursos e profissões de menor prestígio e retorno econômico, e, muitas vezes, conciliando a trajetória escolar com a inserção no mercado de trabalho.

⁹ O trabalho desenvolvido pelo autor, como Psicólogo, situa-se em um projeto na Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) chamado de “Projeto de Vida”. Nele, são desenvolvidas oficinas em grupo com adolescentes, com o objetivo de estimular seu autoconhecimento, para que, então, possam planejar seu futuro e as mudanças necessárias para sua vida pessoal e profissional.

Tais exemplos ilustram o grau de complexidade do tema da constituição das aspirações e expectativas escolares e profissionais. Mesmo assim, alguns autores apontam, de forma objetiva, a estreita relação entre o perfil dos estudantes e o curso frequentado, evidenciando, também, o processo de autosseleção. Este processo pode ocorrer uma vez que, diante de fracassos anteriores na “carreira” escolar, estes alunos acabam por limitar seus planos de futuro, ou desviá-los do prosseguimento dos estudos¹⁰. A distribuição do perfil dos alunos entre os cursos escolhidos ocorre de forma não intencional e, ao mesmo tempo, desigual, sendo que, alunos de origem social popular tendem a matricular-se em cursos de menor prestígio. (Nogueira, 2011; Paul e Silva, 1998).

Diante das discussões feitas, até o presente momento, fica claro que ao tomar a constituição de aspirações e expectativas como fenômeno associado a um complexo processo de socialização, tal como sugerido por Bourdieu, seria importante considerar as disposições adquiridas, a realidade social e os capitais de que o indivíduo dispõe para analisar como as intenções de futuro são construídas.

Outro aspecto que está indiretamente relacionado à autosseleção realizada pelos indivíduos, é a possibilidade de alterar a posição na hierarquia social por meio de investimento em estratégias escolares. Em relação a este assunto, Bourdieu (2011b) coloca que:

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; (...) Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (Bourdieu, 2011b, p. 221)

¹⁰ Não pretendemos realizar generalizações e nem determinismos. Diante de toda discussão já realizada por Bourdieu, estamos nos remetendo às expectativas, por meio da análise da história e origem social dos indivíduos. Por não se tratar de regras fixas, reconhecemos um espaço para aqueles casos que contrariam as probabilidades levantadas. Outros estudos mostram estas possibilidades, tal como perceptível na obra de Lahire (1997).

Com as mudanças, no Brasil, nas duas últimas décadas, as considerações de Bourdieu seriam facilmente observadas, na medida em que o aumento da longevidade escolar, parece ter proporcionado a inflação de títulos e a desvalorização de determinadas carreiras profissionais. Isso faz com que alguns profissionais se frustrem diante de um não reconhecimento, social e/ou financeiro, de seu investimento escolar. Tratar desse assunto mostra-se importante, no sentido de compreender as atitudes dos estudantes de camadas populares em relação ao prosseguimento de seus estudos e a relação estabelecida por eles com o ambiente escolar, bem como as expectativas que se estabelecem quanto ao prosseguimento ou não dos estudos.

Logo, então, compreender o processo de autosseleção com a desvalorização de determinados cursos e instituições, nos facilita lançar um olhar crítico e analítico sobre as aspirações e expectativas dos alunos.

1.4 Comentários finais

A resenha bibliográfica realizada, neste capítulo, tem por objetivo recuperar algumas noções a respeito dos termos centrais desta pesquisa. Ao adotar, como referenciais, produções da sociologia, nos parece claro a forte influência da socialização do indivíduo em relação aos aspectos aparentemente exclusivos de uma subjetividade. Vimos, até aqui, que características e fenômenos, que parecem pertencer apenas ao sujeito, estão relacionados a condicionantes sociais.

Como já mencionado, no início deste capítulo, não há um consenso na definição dos termos de aspirações e expectativas, o que nos possibilita selecionar, dentre as diferentes opções referenciais, teóricos que melhor atendem nossa proposta de investigação. Assim, Bourdieu e os outros autores mencionados realizaram importantes contribuições para este processo de investigação. A partir destes, foi possível realizar uma diferença sutil entre os termos aspirações e expectativas, bem como compreender como estas vão se delineando ao longo da socialização do indivíduo.

A partir do referencial de Bourdieu, torna-se claro o importante papel social da sociedade e dos meios de socialização do indivíduo para a constituição de suas aspirações e expectativas. Tal dimensão é de extrema importância, porém, nosso objetivo de pesquisa pretende buscar compreender, especificamente, o impacto do ambiente escolar, neste processo. Para tanto, torna-se necessário considerar as relações entre a escola e juventude, na modernidade, assim como, abordar de forma mais direta a experiência escolar. É o que faremos, no próximo capítulo, tomando como principal referencial teórico, a obra de François Dubet.

CAPÍTULO 2 – ESCOLA E EXPERIÊNCIA ESCOLAR DAS JUVENTUDES NA MODERNIDADE

A elaboração do conceito de experiência social só é possível a partir de um resgate histórico da produção realizada pela sociologia e do surgimento da modernidade e suas características. Devido a esta associação, nos propomos a realizar, brevemente, uma síntese dos principais pontos levantados a este respeito por alguns autores, e, em seguida, passaremos a discutir a noção desenvolvida por Dubet (1994).

2.1 A sociologia e o advento da Modernidade

Iniciaremos discutindo a concepção da sociologia clássica sobre o indivíduo e a sociedade e as tensões que a deslocaram para “criação” de outros paradigmas, como na proposta de Dubet. As discussões surgem a partir da complexa relação entre o indivíduo e a sociedade e das definições das funções de cada ator, na composição social.

Segundo Martuccelli (2007)¹¹, o indivíduo na sociologia é um problema central e que foi deixado às margens das discussões, por um período de tempo considerável. Central, devido à força que ganha nas produções da modernidade, fazendo com que apareça em todas as partes, e, às margens devido à forma que era trabalhado pela sociologia clássica, pois esforçava-se para atribuir força à vida social e retirar do indivíduo a centralidade analítica.

Ainda, segundo as discussões realizadas pelo autor, é possível separar dois momentos importantes na produção sociológica. No primeiro momento, no viés clássico da sociologia, o indivíduo está vinculado a seus papéis sociais e destinado a cumpri-los, em função de sua integração à sociedade.

¹¹ Em sua obra, Martuccelli (2007) se propõe a discutir aspectos importantes para a compreensão e o estudo do indivíduo, na modernidade. Entretanto, ressaltamos que não iremos nos valer de toda sua obra, pois, se assim o fizermos, estaríamos desviando de nossos objetivos de pesquisa. Mais do que analisar o indivíduo ou sua experiência social, tal como proposto por Dubet (1994), pretendemos identificar aspectos das trajetórias dos sujeitos em um ambiente específico, a escola. Indicamos a leitura das obras citadas para melhor aprofundamento das discussões realizadas pelos autores.

Como exemplo desta perspectiva, podemos citar o paradigma funcionalista, tendo como um de seus representantes Parsons (1968). Tal paradigma busca explicar a sociedade por meio de uma integração entre os subsistemas, tais como, família, escola, trabalho, etc. Nesta concepção cabe ao indivíduo absorver, ocupar e executar seus papéis sociais, colaborando, desta forma, para maior integração e funcionamento da sociedade.

Tal concepção, também, é identificada por Dubet¹² (1994), ao abordar as características da sociologia clássica¹³,

(...) a acção é tão só a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e ao sistema. Da mesma maneira que o indivíduo é tanto mais autónomo quanto mais plenamente socializado estiver, também a sociedade existe e aparece como um conjunto objectivamente integrado de funções, de valores, até mesmo de conflitos fulcrais. (Dubet, 1994, p.12)

O papel escolar, nesta concepção, deveria realizar a socialização do indivíduo no sentido de introjetar as normas e adaptar o indivíduo ao seu lugar social. “*A função da socialização pode ser resumida como sendo o desenvolvimento, processado nos indivíduos, das responsabilidades e capacidades, que são as condições indispensáveis a seus futuros desempenhos funcionais*” (Parsons, 1968, p. 48). Dito de outra forma, a escola, na perspectiva funcionalista, torna-se um pré-requisito para garantir o sistema da sociedade em seu conjunto. (DANDURAND & OLLIVIER, 1991, p. 123).

As críticas realizadas a esta concepção da sociedade e a manifestação de novas formas de ser, acabaram por deslocar o foco das pesquisas sociológicas, no sentido de entender a forma que o sujeito introjetava aspectos sociais. A partir das grandes transformações sociais, a sociologia iniciou um processo de compreensão do indivíduo, admitindo um novo peso analítico em suas produções científicas. (MARTUCCELLI, 2007).

¹² Vale ressaltar que, para Dubet (1994), a sociologia clássica não é linear e unificada, como pode parecer.

¹³ As produções sociológicas proporcionaram inúmeras teorias e concepções sobre a representação de sociedade e indivíduo, o que possibilita diferentes opções metodológicas. Tal aspecto justifica a utilização, neste ponto de nosso trabalho, da citação de três autores. Todos eles se reportam ao mesmo período de produção, no caso, a sociologia clássica, que engloba também a teoria funcionalista.

Ainda, para o autor acima, a modernidade possibilitou um lugar ampliado para a experiência do indivíduo, pois, é possível, neste período, perceber um descolamento do indivíduo das estruturas do sistema, ou seja, é possível compreender o indivíduo em seu processo de construção, para além da prescrição dos papéis sociais que ele havia de responder. Martuccelli (2007) afirma que o indivíduo deve ser estudado em sua historicidade, tendo em vista a forma como a sociedade acontece no indivíduo e como este ocorre na sociedade. Trata-se de perceber a modernidade em sua complexidade, mais ou menos racional, organizada em posições sociais hierarquizadas. *“el problema consiste em tomar nota del conjunto de los principios explicativos de las conductas. El individuo está ubicado en espacios sociales de composición relacional, los cuales “generan” una suma de fuerzas que modelan sus conductas”* (Martuccelli, 2007, p. 13).

Por fim, a modernidade e a complexidade de sua organização social fazem com que o significado da trajetória individual seja relativizado do ponto de vista do sujeito e de suas determinações sociais. Os papéis desempenhados e os sentidos estabelecidos pelo indivíduo, na modernidade, vão para além do que é prescrito, havendo articulação entre as diferentes dimensões do indivíduo. Segundo Martuccelli (2007), deve-se ter cuidado com o risco sociológico de estudar os atores unicamente por suas redes de obrigações, configurações, posições no sistema. Seria necessário compreender o indivíduo em suas diferentes dimensões e diferentes bases sobre as quais apoia sua existência na sociedade.

A relação entre o indivíduo e a sociedade consiste em um problema sociológico que aparece na disputa entre explicações objetivistas e subjetivistas¹⁴, presentes nas pesquisas por meio de dilemas e de tensões nas análises. Deste modo, acreditamos que o conceito de experiência social nos assegura a não enviesar nossas análises para nenhum dos pólos mencionados, buscando equilibrar o máximo possível as explicações realizadas considerando aspectos da subjetividade do indivíduo e dos condicionamentos sociais.

Na seção seguinte, temos por objetivo trazer a compreensão de Dubet (1994) para a experiência social. Para o autor, a modernidade foi o ambiente propício para que se construísse a sociologia da experiência, uma vez que é possível distanciar o indivíduo das instituições e papéis sociais que ocupa.

¹⁴ Estes termos são usados e discutidos por Nogueira (2004)

2.2 – A experiência social de Dubet

O advento da modernidade e as transformações por ela provocadas formam o contexto de elaboração do conceito de experiência social por Dubet (WAUTIER, 2003).

Tal contexto foi importante, na medida em que possibilitou perceber instituições e indivíduos marcados por uma pluralidade de ações, junto a múltiplos papéis e condutas, no meio social. A sociedade então, deveria passar a ser estudada a partir de uma compreensão cultural e funcional heterogênea, marcada por conflitos e por diferentes lógicas de ação e de interesse dos indivíduos. (Dubet, 1994).

A proposta teórica de Dubet (1994) para a noção de experiência social está em complexificar e representar a heterogeneidade das condutas individuais e coletivas. A partir de seus estudos, ele revê a noção de experiência, ao observar que as condutas individuais e coletivas já não eram redutíveis à submissão, a um papel prescrito ou à unificação de interesses comuns. As diferentes lógicas de ação pareceram essenciais para a compreensão dos movimentos sociais ou ações do indivíduo.

Tudo se passa como se os atores adoptassem simultaneamente vários pontos de vista, como se a identidade deles fosse apenas o jogo movediço das identificações sucessivas, como se outrem fosse alternadamente definido de múltiplas maneiras... Os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam já para definir os elementos estáveis da acção porque os indivíduos não cumprem um programa, mas têm em vista construir uma unidade a partir dos elementos vários da sua vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem. (Dubet, 1994, p.16)

Com o desenvolvimento da tecnologia e o fenômeno da globalização, as instituições tradicionais parecem perder o papel central que lhes era atribuído de formação dos indivíduos. É neste contexto de mudanças, que Dubet propõe um conceito que abrange uma nova sociedade, ambígua e algumas vezes incoerente. Mais do que interiorizar papéis definidos pelas instituições, os indivíduos construiriam suas experiências através da reflexividade (DUBET, 1998).

Segundo o autor, o papel da reflexividade, é de permitir ao indivíduo se distanciar subjetivamente do sistema de acordo com sua crítica da sociedade. O sujeito, por vezes, reconhece as condições estabelecidas na estrutura social, entretanto, acaba por perceber a si mesmo como autor da sua história, ou seja, como sujeitos livres das determinações sociais.

Esta atitude de reserva procede da heterogeneidade das lógicas de ação que se cruzam hoje na experiência social, e é então vivida como um problema porque ela torna cada um em autor da sua experiência – autor relativo porque os elementos sobre os quais assenta esta construção não pertencem aos indivíduos. (Dubet, 1994, p.17).

A qualidade da crítica que o indivíduo possui sobre os processos, na definição de sua autonomia de ação, lhe proporcionaria desvincular de seus papéis e valores prescritos, uma vez que estes não apresentariam coerência plena com seus valores internos. O princípio da reflexividade do ator possibilitaria ao indivíduo realizar um distanciamento crítico em relação às instituições, construindo práticas, papéis e valores que seriam relativizados por ele mesmo, ou seja, mesmo que o sujeito pertença à determinada instituição, isto não significa que ele está completamente adaptado a ela. Tal pressuposto faz com que sejam construídas experiências sociais modernas e únicas.

Para Dubet, segundo Wautier (2003), os indivíduos vivenciariam, então, uma crise de identidade diante da possibilidade de distanciamento em relação ao sistema, que ampliaria a capacidade de iniciativa e escolha do sujeito. Em função da diversidade de lógicas que imperam, na modernidade, a experiência social poderia ser construída e articulada, a partir das inúmeras possibilidades de combinação de paradigmas e lógicas de ação. Diante disso, é atribuída ao sujeito a capacidade de gerenciar, construir e significar sua própria experiência.

De forma geral, Wautier (2003) sustenta que a experiência social é uma forma de construir o mundo por meio da significação e ordenamento das diversas lógicas da sociedade. Tal arranjo de lógicas possibilitaria a criação de uma representação do mundo e a construção crítica do real, o que permitiria redefinir e julgar a própria experiência, constituindo uma subjetividade.

A concepção de Dubet (1994) nos dá a impressão de que as experiências modernas são compostas por tal grau de complexidade, que seria quase impossível analisá-las.

As ações dos indivíduos, mesmo aquelas que, aparentemente, mostram-se profundamente subjetivas, são, no entanto, socialmente construídas, sendo, portanto, passíveis de explicações. É nesta direção que o autor propõe uma sociologia da experiência, sendo esta articulada às diferentes lógicas de ação.

Antes de explicitar as lógicas de ação propostas por Dubet (1994), algumas considerações se fazem necessárias. Para o autor, as condutas sociais devem ser tomadas para além de internalizações do sistema, ou de cálculos e estratégias racionais. Elas seriam organizadas por princípios estáveis, porém heterogêneos, nas combinações das lógicas de ação. Uma vez que a articulação entre as lógicas não é dada, demanda-se do indivíduo uma realização crítica na constituição de sua experiência, na medida em que ele é forçado a tomar de forma crítica uma distância em relação a si mesmo, construindo, assim, uma experiência única. *“Mas a distância em relação a si, aquela que torna o actor em sujeito, é, ela própria, social, ela é socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da acção.”* (Dubet, 1994, p.94).

A noção de experiência social torna-se mais ou menos ambígua no sentido de se mostrar individual e ao mesmo tempo social. Assim devemos entendê-la, de acordo com as proposições do autor, como uma maneira em que todos somos levados a construir o mundo e nossa relação com ele, em uma espécie de separação da subjetividade e da objetividade dos papéis sociais. Melhor dito nas palavras do autor:

Há que levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja a expressão de uma verdadeira liberdade, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da acção como uma experiência e como um drama. (Dubet, 1994, p.101)

A experiência social deixa de ser prescrita sob a tutela de uma ordem social e passa a assumir contornos e complexos arranjos de lógicas. Assim, para Dubet (1994), a experiência social passa a ser mais subjetiva e, também, mais social, na medida em que o próprio sujeito é levado a gerir sua experiência sob a influência de aspectos históricos e sociais. Desta maneira, para o autor, seria importante que a sociologia da experiência considerasse o indivíduo como sujeito crítico e capaz de dominar e analisar sua relação com o mundo.

Para finalizar a conceitualização de experiência social, vale citar:

A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjectividade do actor e a reflectividade. (Dubet, 1994, p.107)

Compreendidas as colocações de Dubet (1994), resumidas aqui, até este momento, seguiremos a exposição, classificando as três lógicas de ação que são trabalhadas em sua obra. Segundo o autor, as lógicas de ação são diversas, autônomas e, também, hierarquizadas pelo indivíduo em sua prática. Estas, também, são contraditórias e apresentam-se sempre misturadas entre si, sendo pouco provável encontrar um tipo puro de lógica em determinada ação. Assim, cada experiência social resultaria da articulação de três lógicas¹⁵: integração, estratégia e subjetivação.

De modo geral, a lógica da integração é definida pelo autor como a pertencimento do indivíduo e as ações que realiza, no sentido de manter ou fortalecer suas relações com os papéis ocupados. O sujeito passa a definir-se, a partir dos papéis e lugares que ocupa. Podemos, então, presumir que ele tenha interiorizado a cultura e seus valores e códigos sociais.

A lógica da estratégia se refere a realização do ator, tendo em vista seus interesses. O indivíduo investe em recursos e capitais, em direção ao fortalecimento e à afirmação de si, em um mercado concorrencial proposto pela sociedade. As relações, nesta lógica de ação, são percebidas com a presença de uma rivalidade entre interesses individuais e também coletivos. *“A sociedade é vista como um sistema de trocas concorrenciais na competição para se obterem bens raros: o dinheiro, o poder, o prestígio, a influência, o reconhecimento.”* (Dubet, 1994, p.124).

¹⁵ Não iremos aprofundar nas considerações que Dubet (1994) realiza acerca das lógicas de ação. O nosso objetivo, aqui, é apresentar, em linhas gerais, a teoria do autor. Isso se justifica pela busca, neste trabalho, em identificar aspectos nas experiências dos alunos e não analisá-las em sua constituição e operacionalização, no cotidiano escolar.

Por fim, a lógica da subjetividade se refere a representação que o sujeito realiza sobre si. Ela se mostra como a lógica com a qual o ator se distingue, em relação às outras lógicas de ação, pois pode se reconhecer, perceber e explicar as outras. Trata-se do distanciamento que realiza de si, em relação à sociedade. As relações sociais são tidas, aqui, como empecilhos ao reconhecimento e expressão de si, uma vez que, isso só é possível pela existência de outros, que podem lhe conferir presença e reconhecer sua manifestação. (Dubet, 1994)

No entendimento de Dubet (1994), as experiências sociais são concebidas como combinações subjetivas de elementos objetivos.

Dubet (1994) busca analisar a experiência escolar de alguns estudantes e aponta em seu texto¹⁶ exemplos das três lógicas de ação. O registro da ação estratégica foi percebido, na hierarquia estabelecida entre as turmas e as instituições, que, segundo o autor, possibilitam discursos e escolhas competitivas, frente ao mercado escolar (busca pelas melhores escolas). Os bons alunos utilizaram discursos que remeteram ao gosto e às vocações para com os estudos, enquanto que, outros alunos, valeram-se de argumentos, no sentido do esforço pela utilidade escolar (conquista de diplomas). Os bons alunos manifestaram, assim, a lógica da integração, uma vez que suas práticas e investimentos, enquanto alunos, ocorrem em função de sua subjetividade (vocação). A lógica da subjetividade foi percebida na tensão posta entre a sinceridade e a estratégia utilizada ou não quanto a sua postura, em relação à escola. Os sentimentos originados desta análise, bem como as justificativas para sua posição na escola, fizeram com que os alunos se distanciassem da realidade e estabelecessem sentidos à escola. Em síntese, nas palavras do autor: *“a lógica estratégica remete para um princípio de utilidade aos estudos, a lógica de integração remete para o grau de integração na vida estudantil e universitária, a dimensão subjectiva é vivida como uma forma de vocação intelectual e de realização pessoal nos estudos.”* (Dubet, 1994, p.216).

Em síntese, destacamos que o conceito de “experiência social” vem ao encontro das mudanças, nos arranjos sociais advindos da modernidade, e das relações entre sociedade e indivíduo. A opção de Dubet pelo conceito de “experiência social” deve-se a uma contraposição à concepção clássica da relação indivíduo e sociedade, que, como já explicitado, presumia a sociedade e suas instituições como formadoras dos indivíduos. Na

¹⁶ Mais precisamente, no capítulo cinco, em sua terceira seção.

modernidade, o sujeito constrói sua subjetividade estabelecendo sentido e articulando as diferentes lógicas de ação. O sentido da experiência não é mais dado pelo sistema homogêneo e pela vida social através das instituições, mas torna-se produto da atividade crítica e da experiência do sujeito. *“A experiência social é a atividade, o trabalho pelo qual o indivíduo pode construir uma identidade social, quando articula as diversas lógicas de ação nas quais ele está engajado”* (WAUTIER, 2003, p.188).

Silva (2009) afirma que a teorização de Dubet (1994) parte da premissa de um princípio relacional, pelo qual é atribuída ao indivíduo uma “responsabilidade” nas ações sociais e nas relações estabelecidas com o meio. O indivíduo seria influenciado pelo meio e, também, agiria sobre ele de forma a modificá-lo, sendo redefinido pela própria experiência. *“Essas combinações, em termos contemporâneos, fazem-nos refletir que, além das redefinições das relações sociais, as interações fazem com que os atores sociais redefinam suas experiências sociais a partir da incongruência de suas lógicas de ação.”* (Silva, 2009, p. 279). Portanto, podemos compreender que as experiências sociais são definidas, sobretudo, através das diferentes interações estabelecidas pelos indivíduos, sendo esse um processo dialético. A *“noção de experiência só faz sentido se a ação não for redutível à subjetivação do sistema”* (Silva, 2009, p.287), ou seja, tal conceito veio, também, se contrapor a uma noção de socialização como absorção de regras e valores institucionais.

No que concerne a este trabalho, cabe questionar e investigar quais seriam as lógicas, no interior da instituição escolar, que estão associadas à construção das aspirações e expectativas escolares e profissionais. Como os alunos de instituições públicas no final do Ensino Médio articulam estas lógicas? Para realizar esta investigação, mostra-se importante, também, buscar as discussões da experiência escolar. Para isso, iremos retomar as discussões realizadas por Dubet (1998).

2.2.1 Experiências escolares

Segundo Caillet (2011), baseado em Dubet (1994), a articulação das lógicas de ação, na experiência escolar, faz com que este cotidiano seja vivenciado por meio de dissociações e tensões entre as três lógicas, sendo ideal ao aluno conciliar, em alguma medida, as três dimensões. Quanto maior for a capacidade de integração das três lógicas pelo aluno, maior será seu sentimento de integração e o domínio da sua experiência.

Dubet (1998) analisa, em seu texto, a instituição escolar francesa e afirma que o mecanismo de formação dos indivíduos se transformou. Tais mudanças acontecem quando a escola se vê diante de novas demandas e muda as relações com os alunos. Os discentes utilizariam o espaço escolar para construir experiências, mais do que para interiorizar papéis, como ocorria antigamente. A escola, por sua vez, encontra dificuldade em administrar as diferentes lógicas trazidas pelos alunos, principalmente, após a massificação e popularização da instituição, sendo esta, aberta às diferentes culturas e “mundos”. Como exemplo, Caillet (2011) cita a incongruência vivenciada na escola por jovens de camadas populares que devem aprender uma cultura escolar diferente da sua de origem, além da vivência de uma cultura adolescente, que é oposta à cultura escolar. Tal conflito provoca problemas de motivação e investimento escolar, em relação à vida acadêmica.

Dito de outra maneira, os novos desafios da escola localizam-se na articulação do mundo adolescente com o mundo escolar. Torna-se difícil construir uma percepção da utilidade social dos estudos, uma vez que obter emprego e qualificação não é suficiente, principalmente para as camadas populares, devido ao distanciamento temporal entre escola e emprego (Dubet, 1998). O ator é confrontado com diferentes lógicas de ação que, muitas vezes, podem ganhar sentidos antagônicos, o que acabaria por dificultar a construção de um sentido alocado à lógica escolar.

Trazendo tal concepção para a sociedade brasileira, no trabalho que desenvolvo como psicólogo com os adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é comum notar estes adolescentes manifestarem aspirações contrárias ao prosseguimento dos estudos, como, por exemplo, jogador de futebol, manicure, etc. Sendo assim, muitas vezes, estes jovens estabelecem uma relação de conflito e de não valorização da escola, seja porque percebem

pouca probabilidade de sucesso por meio dos esforços que seria necessário realizar, ou, porque suas motivações os direcionam a outras possibilidades, mesmo que, também, bastante improváveis. Assim, é comum, segundo Dubet (1998), uma dissociação entre os interesses dos alunos de camadas mais populares e os objetivos propostos pela escola.

Outra possibilidade que envolve a experiência dos alunos nas escolas se refere aos julgamentos escolares. Nas camadas médias é perceptível a pressão que os alunos sofrem no sentido de terem uma boa carreira escolar, o que pode vir a criar tensões e estresse para estes sujeitos. Estes alunos seriam julgados quanto à obrigatoriedade de apresentarem bons resultados escolares, respondendo às estratégias familiares, como ao investimento financeiro, em instituições particulares. Nas camadas populares, os julgamentos tendem a apontar um futuro de fracasso e um discurso de incapacidade na competição do mercado de trabalho, o que acaba por impactar na experiência escolar e subjetiva do aluno. *“Alguns resistem aos julgamentos escolares, querem escapar e salvar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola. Eles se subjetivam contra a escola.”* (DUBET, 1998, p.30), entretanto, percebe-se que, grande parte dos alunos, junto a outros fatores, acabam por adaptar suas aspirações e expectativas aos julgamentos e argumentos apresentados na própria escola, como foi apontado também por Mateus (2002).

Por fim, realizar uma pesquisa, a partir do conceito de experiência escolar significa, segundo Caillet (2011), confiar aos alunos a capacidade de refletir sobre eles mesmos, afirmando o aluno como autor na construção de sua experiência escolar, por meio de sua capacidade crítica. *“Portanto, tornou-se ponto pacífico reconhecer o trabalho do aluno-ator e abordar a escolaridade dos alunos em várias dimensões que não o reduzam a seu estatuto de aluno, nem limitem as funções da escola unicamente à instrução.”* (CAILLET, 2011, p.397). A utilização da noção de experiência escolar permite englobar várias dimensões dentro das três lógicas de ação (integração, estratégia e subjetivação) como, por exemplo, a relação com os estudos e com o trabalho, relação consigo mesmo e com os outros. Estas dimensões nos dão pistas para formular questões a serem investigadas com os alunos, partindo para uma concepção mais abrangente do sujeito-aluno.

O cotidiano escolar demanda várias vertentes de análises, por se tratar de um sistema complexo de interações. Torna-se, assim, imprescindível discutir, dentre as outras, as relações entre as juventudes e a escola, principalmente após a ampliação do acesso à escola para

camadas mais amplas da sociedade. A seguir, discutiremos as mudanças trazidas pela contemporaneidade nos modos de ser jovem, e os desafios encontrados pela instituição escolar.

2.3 – Juventudes na modernidade

A compreensão sobre juventude, que será utilizada neste trabalho, está associada, em grande parte, às noções que foram até aqui trabalhadas. O advento da modernidade possibilitou diversas manifestações culturais juvenis o que vem reforçar a necessidade de analisar as experiências sociais, por meio de múltiplos e complexos aspectos.

Para trabalhar com a categoria juventude, é exigido do pesquisador que ele realize recortes, com o objetivo de uma definição mais precisa, para que possa realizar suas análises. Segundo Dayrell (2009), atualmente os jovens são vistos como problema, conflito, incerteza. Tal concepção não abre espaço para que estes jovens possam ser entendidos e escutados, o que acaba por criar generalizações e estereótipos. Em outra obra do mesmo autor, o tema é percebido da seguinte forma:

Acredito que ela deva ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento é muito variada. (DAYRELL, 2005, p.34)

Ainda, segundo o autor, a condição juvenil abrange a diversidade cultural e a tomada de posição, frente à sociedade. As juventudes, como nomeado pelo , como forma de retratar a pluralidade de experiências, vêm se construindo, em um contexto de profundas transformações socioculturais, o que possibilita novas significações dos espaços e instituições. Mudanças no mercado de trabalho, como a desvalorização do diploma secundário e da mão de obra juvenil (FRIGOTTO, 2009), fazem com que os jovens mudem as relações frente à escola e também ao trabalho.

O trabalho, para jovens das camadas populares, assume importância no sentido de garantir sua sobrevivência, bem como se mostra como elemento de acesso aos grupos de pares, por meio do consumo de determinados bens (roupas, telefones, acessórios). Entretanto, tais necessidades vão ocorrer de formas diferentes, segundo Fusaro *et al* (2013). Pode-se perceber que:

(...) fruição da moratória varia bastante de acordo com diferenças sociais e culturais entre os jovens. Jovens de classes mais abastadas e, até mesmo, indivíduos mais velhos podem se aproveitar melhor dela, tendo seu tempo de “juventude” mais estendido. Ao passo que jovens mais pobres, que ingressaram mais cedo no mercado de trabalho; que se tornaram pais e mães; e, até mesmo, aqueles jovens de baixa renda que não estudam e não trabalham (ou seja, que possuem “tempo livre”) têm menores possibilidades de fruir tais moratórias. (p.31)

O acesso ao consumo, além de permitir aos jovens maior identificação com grupo de pares, permite também uma ampliação de acesso aos diversos espaços socioculturais. (DAYRELL, 2009)

O atual contexto social permitiria o surgimento de novas manifestações culturais que ganham visibilidade através dos diferentes estilos de ser, vestir, etc. Estas manifestações possibilitariam, por sua vez, que estes jovens criem e signifiquem os espaços de que se apropriam das formas mais diversas.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. (Dayrell, 2009, p.19)

De uma maneira geral, é válido ressaltar que os estudos acerca das juventudes devem ser compreendidos em sua heterogeneidade, formado por um contexto de múltiplas influências e lógicas de ação. Tal diversidade acaba por complexificar a construção de trajetórias e também de projetos de vida. “*A juventude, assim como as outras fases da vida, é uma construção social, histórica e cultural, de modo que, em cada momento histórico, ela possui funções, representações e significações diferenciadas.*” (Ravasco, 2010, p. 381).

No estudo a respeito das juventudes na modernidade, fica claro que tanto sujeito quanto subjetividade são resultados de interações dialéticas entre aspectos históricos e as condições da realidade objetiva. Devido a multiplicidades de formas de se experienciar as relações sociais, pode-se perceber também ambivalência na forma como os jovens significam o ambiente escolar.

Configura-se, desse modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação. (Sposito, 2005, p. 124)

2.3.1 Juventudes e escola

Como abordado nos itens anteriores, as experiências na contemporaneidade se constroem nas relações estabelecidas entre o indivíduo e as contingências com que interage, destacando-se a ação e participação do indivíduo nesse processo. Tal pressuposto implica em aceitar a existência de uma pluralidade de experiências construídas em um mesmo ambiente, fazendo com que as relações, por exemplo, na instituição escolar, sejam das mais diversificadas.

Com a expansão do ensino público gratuito e com as características da modernidade (os indivíduos são “forçados” a se constituírem como sujeitos, por meio da articulação de diferentes lógicas), a escola depara-se com uma diversidade que, até então, não lhe era familiar. Antes, o papel de “ser aluno” era claro, delimitado e exigido nas instituições escolares. De acordo com Dayrell (2007), com o romper dos muros da escola (“democratização” do ensino¹⁷ e interferências de outras instituições, como a família), o papel de aluno precisa ser construído e articulado com os diferentes modos de “ser jovem¹⁸”.

¹⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394-96) situa o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Além dessa garantia, é previsto a ampliação de vagas no ensino público gratuito.

¹⁸ As expressões “ser jovem” e “ser aluno” foram apropriados de Dayrell (2007).

Tal mudança traz para a escola novos desafios, demandando habilidades para lidar com a diversidade e os problemas sociais, que nas gerações anteriores não adentravam a escola. A escola, por sua vez, não conseguiu lidar e resolver os novos problemas enfrentados a partir da admissão de um público caracterizado pela vulnerabilidade social. Poderíamos citar como exemplo, os alunos com problemas familiares de violência doméstica, que, passam a refletir em seu comportamento na escola, como ausência ou mesmo atos violentos. Outro exemplo é a vulnerabilidade social dos alunos e a diversidade de posturas que estes estabelecem em relação à escola. Em algumas escolas públicas, torna-se perceptível o aumento da violência dos alunos, bem como o uso e venda de drogas. A escola passa, então, a intervir nos diferentes ambientes para tentar solucionar problemas que não lhes são próprios, mas que tem repercussão em sua tarefa de ensino¹⁹. Logo, além do ensino escolar a escola passa a lidar, também, com problemas sociais que, até então, não eram de sua responsabilidade.

As relações estabelecidas entre os jovens e a escola sofreram transformações significativas. Primeiro, pelo fato da escola ter de lidar com as diferenças de valores, modos de “ser”, condições culturais e financeiras trazidas pelos alunos para a escola. Em segundo, pelas novas exigências e expectativas projetadas pela sociedade e pelos jovens na escola. Dayrell (2007) menciona que, atualmente, o espaço escolar é apropriado pelas juventudes como um espaço para além da transmissão de conhecimentos, tornando-se um espaço de sociabilidade e de construção do seu próprio modo de ser jovem. Além das apropriações, é esperado que a escola possa preparar os jovens para os vestibulares, entrada para o mercado de trabalho e consiga ensinar valores relacionados à cidadania. Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011a), a escola ainda apresenta muitas dificuldades na sua capacidade de responder a estas demandas, devido à infraestrutura e problemas relacionados às desigualdades e vulnerabilidades apresentadas pelo público atendido.

O modo de “ser jovem” precisa ser construído e significado no mesmo espaço (escola) em que o indivíduo precisa constituir-se como “ser aluno”. As mudanças contemporâneas no

¹⁹ Podemos perceber um exemplo concreto no Município de Belo Horizonte/MG. Foi criado um programa Municipal que busca auxiliar a escola com as questões com que ela tem de lidar. O programa foi chamado de “Família escola”, e tem por objetivo intervir em famílias e escolas onde há problemas com a frequência escolar dos alunos. Através da identificação de problemas, o “Família escola” encaminha a família para outras políticas (Saúde, Assistência Social) no objetivo de superar as questões identificadas e possibilitar melhor frequência e aprendizado do aluno.

modo de “ser jovem” trazem impacto significativo na construção dos projetos de vida²⁰ dos jovens, e exigem novas mudanças nas práticas pedagógicas.

Segundo Dayrell (2007), o processo de reflexividade sobre a própria experiência desenha novos contornos para as configurações sociais, como, por exemplo, a ressignificação do espaço e da noção de tempo. O autor argumenta que levados pela valorização do tempo presente, os jovens buscam meios de garantir sua sobrevivência e as necessidades da condição juvenil. Quando o meio familiar não possui recursos para proporcionar as condições de ser reconhecido e vivenciar sua juventude, seja através de saídas, festas, roupas, etc., o jovem busca estas condições, por meio da inserção no mundo do trabalho. O autor ressalta que não existe uma correlação entre estar trabalhando e a evasão escolar, embora seja possível captar influências da rotina “trabalho e estudo” no percurso escolar.

Retomando a ressignificação da vivência do tempo pelos jovens na contemporaneidade, Dayrell (2007) verificou que, muitas vezes, os jovens não se preocupam ou planejam, mencionando sonhos vagos, incertos, e, frequentemente, sem nenhuma estratégia para alcançar o que aspiram. Há hoje, uma forte tendência em buscar e valorizar o momento presente, buscando sua sobrevivência e satisfação imediata. Os alunos, em grande parte, atribuíram à escola a importância do ensino para conquista de um emprego melhor, mas o percurso e a vivência escolar os direcionavam, muitas vezes, para uma “desvalorização” da escola. Talvez a relação entre escola e emprego seja significada como importante na ordem do discurso, e, no plano das ações, seja vivenciada de forma diferente, devido ao grande espaço entre o investimento e o retorno esperado ou “prometido”. Na grande maioria, os jovens apresentaram, na pesquisa realizada, planos e aspirações amplos e sem informações que seriam importantes para a conquista do que esperam.

Sendo assim, segundo Dayrell (2007), os jovens apropriam e atribuem outros significados ao espaço escolar, como um local de sociabilidade, constituição de sua identidade e identificação com os grupos de pares, além de esperarem a aquisição de conhecimentos, que

²⁰ A noção de Projeto de Vida é utilizada por Leão, Dayrell e Reis (2011b) inspirados em Schutz (1979), é definida assim: “o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido, o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum.” (p.1071). Para nossa pesquisa, este conceito nos ajuda a compreender “projeto de vida”, como processo de constituição das aspirações e expectativas.

têm sido dificultados pelo distanciamento entre os conteúdos acadêmicos e a realidade vivenciada. Os jovens “vivenciam dificuldades em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiência e elaborarem projetos de futuro.” (DAYRELL, 2007, p. 1119). Além disso, estes jovens trazem suas condições juvenis para dentro da escola, denunciando os conflitos e contradições de uma estrutura social desigual. Desta forma, as trajetórias escolares destes alunos colocam novos desafios, pois, *“se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade.”* (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Nesta nova configuração social, através da “imposição” de construção das experiências, o aluno deve através de sua condição juvenil significar e construir seu modo de “ser jovem”, “ser aluno” e, ainda, definir a utilidade de seus estudos, no interior de seu projeto de vida. (DAYRELL, 2007). Se por um lado, os jovens precisam constituir-se como alunos, por outro, os professores são levados a ressignificar e construir suas práticas, uma vez que sua posição de autoridade não é mais garantida pelo papel que lhe é atribuído. Leão, Dayrell e Reis (2011a) mencionam o reconhecimento dos alunos em relação àqueles professores que apoiam seus planos de futuro, seus estudos e, ainda, se preocupam com as questões pessoais. Isso mostra a importância do professor, no processo de construção das aspirações e expectativas, bem como o peso do julgamento e percepção dos professores sobre os alunos. Mesmo com os problemas enfrentados na sociedade e a crise vivenciada pela escola, esta instituição, ainda, possui um importante valor para os jovens na promessa da conquista de um emprego, como evidenciado na pesquisa realizada por Leão, Dayrell e Reis (2011a) no estado do Pará.

Ao debruçar sobre as vivências na escola, os autores perceberam diferenças de infraestrutura na mesma rede de ensino entre as escolas, e, também, no interior da própria escola, o que traz impactos diferenciados sobre os projetos de vida. De acordo com o resultado apreendido pela pesquisa, em geral, os alunos do noturno sentiam-se excluídos, devido à ausência de projetos que eram oferecidos aos outros turnos, além da precariedade das informações disponíveis para eles. Dessa forma, percebe-se que o turno em que o aluno estuda e as projeções e expectativas dos professores podem ser fatores diretamente relacionados às aspirações e expectativas dos alunos, uma vez que, o nível de informações à disposição e os “incentivos” dados podem ser decisivos.

Para melhor entender as configurações do ensino no país, bem como outras questões relacionados ao Ensino Médio, a seção a seguir irá retomar, brevemente, algumas das principais discussões que têm sido realizadas.

2.4 O Ensino Médio e seus dilemas: breve histórico

Retomaremos aqui alguns aspectos pontuais da organização do ensino, no Brasil. Em seguida, buscaremos articular os principais dilemas enfrentados na estruturação do Ensino Médio, no país, e como eles se articulam com a construção das aspirações e expectativas dos alunos. Por se tratar de uma longa trajetória histórica e cujas informações não iriam ter importante significado para nossos objetivos, resolvemos por delimitar este resgate histórico, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Segundo Libâneo (2012), as escolas, no Brasil, enfrentam sérias questões, devido a constatação da diversidade e dos antagonismos de posições nos seus objetivos e funções, na atualidade. As mudanças decorridas a partir da década de 1990 passam a modificar as expectativas, bem como as relações com o ambiente escolar.

Nesta direção, é possível encontrar nos artigos 35 e 36 da lei n. 9.394/96 as alterações mais atuais, que organizam o Ensino Médio no país. Neles, são previstos o Ensino Médio com duração de três anos, sendo este nível de ensino a etapa final da educação básica²¹ obrigatória. (ABREU, 2011). Além disso, a nova legislação buscou regulamentar uma série de questões que, até então, não haviam sido previstas, como a carga horária e as diretrizes para o currículo, a separação do curso profissionalizante do Ensino Médio, admissão do ensino à distância, entre outros pontos.

Corti (2009) faz uma crítica sobre as mudanças que ocorreram no Ensino Médio: *“Tradicionalmente esquecido e colocado em segundo plano diante da priorização do Ensino Fundamental, ele passa agora a ser reconhecido como um dos principais gargalos da*

²¹ É esta lei que organiza a educação brasileira dividindo-a em níveis e modalidades. Em relação a educação básica, ela pode ser compreendida da seguinte maneira: Educação infantil: - creche (0 a 3 anos); – Pré escola (4 a 5 anos). Ensino Fundamental: - anos iniciais ou 1º ao 5º ano (6 a 10 anos); - anos finais ou 6º ao 9º ano (11 a 14 anos). Ensino Médio: - 1º ao 3º ano (15 a 17 anos).

educação brasileira e uma etapa de ensino estratégica para o desenvolvimento do país.”

(p.12). Ainda, segundo a autora, a escola não consegue esconder sua incapacidade em realizar as supostas promessas de mobilidade social. Junto a isso, o diploma de nível médio sofre um processo de desvalorização, o que faz com que ele não seja suficiente para garantir emprego às camadas populares.

A partir das mudanças na legislação e organização da educação no país, concomitantemente, foram criados indicadores e sistemas de avaliações da educação, entre eles, o Exame Nacional do Ensino Médio²² (ENEM).

Segundo Fusaro *et al* (2013), a maior parte dos especialistas concorda que este nível de ensino encontra-se em crises. Os autores mencionam as três principais: A primeira crise decorreria da rápida mudança do Ensino Médio, no país. A ampliação do número de vagas, e, por consequência, a entrada das camadas populares neste nível de ensino faz com que aspectos curriculares sejam repensados e reestruturados, uma vez que o Ensino Médio deixa de atender, quase que exclusivamente, a elite estudantil. Até 1995, segundo os autores, o currículo possuía um caráter acadêmico elitista, o que fazia com que jovens de camadas populares enfrentassem problemas no aprendizado, uma vez que possuíam menor capital cultural, o que, para as elites, facilitava o desempenho escolar e o sentido atribuído aos conteúdos ensinados. A rigor, a aproximação entre escolas e jovens de baixa renda pode ser compreendida como aproximação entre culturas muito distintas. *“Em outras palavras, embora a escola possa ser entendida como um dos elementos que permitem a constituição das culturas juvenis, ela também pode entrar em “choque” com tais culturas, por não admitir a expressão adequada de determinadas formas particulares.”* (Fusaro et al, 2013, p.33). Para ilustrar estes argumentos, os autores afirmam que, até a década de 1990, os níveis de evasão e reprovação escolar no Ensino Fundamental eram grandes, logo, o Ensino Médio ficava restrito a uma pequena parte da população que pretendia realizar o vestibular e ingressar no Ensino Superior.

²² A implantação inicial (1998) do exame tinha por objetivo avaliar o Ensino Médio público. No decorrer do tempo (2004), este passou a ser utilizado, também, para concessão de bolsas universitárias em instituições particulares através do programa Pró-uni, substituição dos vestibulares, em grande parte das instituições de nível superior, bem como atestar a conclusão do Ensino Médio para os alunos que estavam fora da faixa etária. Em relação às instituições particulares, Fusaro *et al* (2013), trouxeram dados do IBGE e da PNAD de 2009 onde é possível notar a dominação das ofertas de vagas no Ensino Superior por instituições particulares, ocupando um percentual de 77,7% do total de vagas no país.

A segunda crise tem sua origem nas indefinições e sobreposições de políticas públicas divergentes, neste nível de ensino, sem realizar as alterações necessárias e que já estavam previstas na legislação educacional brasileira. A expansão do Ensino Médio, até 1995, fez com que novos desafios surgissem neste nível de ensino que, até então, era mal financiado e mal estruturado. (FUSARO, 2013). Diante deste contexto de mudanças, novas medidas foram tomadas e outras, que já estavam previstas na legislação, foram ignoradas ou esquecidas, o que abriu margem para que fosse executado um ensino sem referências fixas para seu funcionamento.

Por fim, a terceira crise que o Ensino Médio enfrenta, se refere às transformações do mercado de trabalho e os significados da socialização juvenil. O dilema colocado neste ponto refere-se ao aumento da exigência de escolaridade, para inserção no mercado de trabalho, e a necessidade dos jovens em obter determinadas condições financeiras. Esta crise ocorre em direção da redução de oportunidades de trabalho para os jovens, uma vez que não apresentam a escolarização básica necessária.

Em relação aos aspectos curriculares do Ensino Médio, Fusaro *et al* (2013) afirmam que:

O modelo de parâmetros curriculares definido na esfera federal foi alterado duas vezes na última década, sem que esses critérios passassem a, efetivamente, ordenar os conteúdos ensinados no ambiente escolar. Pressionados pela lógica do ingresso no mundo universitário, a preparação dos alunos voltada para a entrada na universidade e para o ENEM, provavelmente, prevaleceu como critério principal, deixando, em segundo plano, outros aspectos curriculares, de maneira eventual, considerados relevantes. (Fusaro et al, 2013, p.25)

Ao observar os dados divulgados pelo INEP é possível constatar o crescente aumento do número de inscrições no ENEM, bem como o alargamento do número de ofertas de vagas no Ensino Superior, no país. (FUSARO et al, 2013). As expectativas das famílias populares acabam por aumentar em relação à qualidade do ensino da escola. Esta, deveria preparar seus alunos para concorrerem as vagas ao Ensino Superior, uma vez que, a escolarização acaba por ser uma promessa de ascensão social. Entretanto, ainda é possível depararmos com insatisfações de estudantes e familiares frente a qualidade do ensino básico, o que acaba por refletir nas aspirações e expectativas dos alunos de forma negativa.

Algumas pesquisas, segundo Fusaro et al. (2013) buscaram investigar fatores associados ao desempenho escolar dos alunos. De modo geral, foi evidenciado que os alunos que eram melhor acolhidos pela escola possuíam tendência a progredir mais que os outros alunos no processo educacional. Segundo ainda os autores, não foi possível, ainda, encontrar fatores determinantes para o desempenho dos alunos, entretanto, existem pistas que indicam a forte influência do clima escolar sobre a trajetória dos alunos. Neste sentido, podemos pensar em que medida o clima escolar, também, estaria associado a constituição das aspirações e expectativas dos alunos.

De modo geral, *“os níveis de repetência e abandono continuam muito elevados e observa-se um importante crescimento de matrículas no ensino privado. De fato, o cenário da escola pública não parece ser muito mais inspirador”* (Fusaro et al, 2013, p.28). As crises vividas pelo Ensino Médio parecem não terem sido superadas, e, ainda, parecem estar associadas aos dilemas que o aluno deste nível enfrenta em seu cotidiano.

2.5 Comentários finais

De uma maneira geral, a experiência social, e, portanto, a vivência escolar parecem ser frutos de um complexo arranjo de fenômenos. Estes são constituídos de dilemas, incertezas, diferentes possibilidades e lógicas de ação.

Diante das considerações realizadas neste capítulo, o desafio das escolas públicas parece convergir para mudanças que ainda são necessárias realizar em direção ao desenvolvimento de uma escola que reconheça e valorize a pluralidade das juventudes. Nas palavras de Fusaro et al (2013):

Que ofereça, aos jovens, oportunidades de reconhecimento nos próprios termos. Que incorpore, às práticas educacionais, o enorme potencial criativo e lúdico associado a várias manifestações da cultura juvenil, isto é, desenvolvendo as competências consideradas necessárias ao mundo adulto (e ao vestibular se for o caso) na esfera de

um processo que, ao invés de alienar, engaje e estimule o jovem a ser mais criativo e mais potente (p.37)

Diante de alguns argumentos expostos nesta seção, foi possível perceber que, associado às mudanças da educação brasileira, as manifestações das diferentes culturas juvenis e as tentativas de reforma do Ensino Médio, no Brasil, o ensino público passa a ser percebido sobretudo como frustrante. Tal percepção ocorre no sentido da desvalorização do diploma escolar, bem como o distanciamento dos conteúdos aprendidos na escola das culturas juvenis.

No próximo capítulo, iremos apresentar os resultados encontrados, em nossa coleta de dados. Esperamos desta forma, identificar aspectos nas experiências escolares analisadas relacionadas a constituição de aspirações e expectativas, bem como perceber elementos a respeito da estrutura do Ensino Médio que, aqui, foram apresentadas. Assim, poderemos avaliar se, e, de que forma, os problemas relativos a esse nível de ensino estão associados aos projetos de futuro dos alunos.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para realização da pesquisa, optamos pelo uso de três instrumentos de coleta de dados escolhidos, em função das características de nossa investigação. A execução da pesquisa foi possível, graças a participação voluntária dos respondentes e a autorização da direção escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizadas as seguintes técnicas: um pequeno questionário, que foi preenchido pelos alunos da amostra escolar selecionada, entrevistas individuais com professores e coordenação escolar, e, por fim, grupos focais com alunos voluntários e participantes da primeira etapa da pesquisa. A coleta de dados pode ser sintetizada em três etapas, sendo elas: 1) Sensibilização da direção escolar e dos alunos para realização da pesquisa, 2) Aplicação dos questionários e realização de entrevista individual com professores e coordenação, e 3) Realização de grupos focais com os alunos participantes.

A escolha metodológica se deveu à busca de dados complementares que possibilitassem a comparação das informações levantadas por meio de dados quantitativos e, também, por meio dos relatos dos sujeitos. Desta forma, torna-se possível a construção de uma compreensão melhor fundamentada sobre a realidade estudada e do objeto de pesquisa.

Iniciaremos esta parte, com a contextualização da instituição de pesquisa, para que os resultados apresentados posteriormente possam ser melhor compreendidos.

3.1 – Caracterização do estabelecimento de ensino

A instituição escolar foi escolhida, a partir de dois critérios principais. Em primeiro lugar, a escola deveria apresentar um elevado percentual de participação no ENEM. Tal escolha ocorreu em razão de percebermos, assim, que seriam melhor identificáveis as razões, na experiência escolar destes alunos, que os levaram, em grande escala, a desejarem cursar o nível superior de ensino. Após várias discussões, foi realizada uma categorização das escolas públicas de Belo Horizonte, por meio das informações encontradas no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no qual foi possível obter o número de alunos concluintes do Ensino Médio, bem como o número de alunos que se inscreveram no ENEM, no ano de 2011. Foram listadas um total de 127 escolas e calculado o

percentual de inscrições dos alunos concluintes do Ensino Médio, no exame. Desta forma, foi possível localizar as escolas que possuíam maior percentual de alunos inscritos no ENEM.

Em segundo lugar, a escolha do estabelecimento de ensino ocorreu, em função de debates em seminários da linha de pesquisa em que o projeto se localiza. Após as discussões, uma pesquisadora e, também, professora da rede pública de ensino se disponibilizou a mediar nossa entrada na instituição em que trabalhava, e, que, também, atendia o critério de seleção anterior.

A proposta de pesquisa foi, então, apresentada à direção escolar que autorizou a realização da pesquisa, prontamente, assinando um termo de consentimento livre e esclarecido. É válido ressaltar que, antes da pesquisa ter finalizado a coleta de dados, a escola sofreu uma intervenção do Estado, sendo toda a direção escolar substituída. Essa situação, visivelmente deixou toda a comunidade escolar abalada, uma vez que alunos confeccionaram cartazes manifestando a indignação e os professores comentavam o acontecido, contrariados com a intervenção realizada. Tal fato pode ter trazido impactos na pesquisa, uma vez que, professores e alunos acabavam por questionar a origem da pesquisa e mostravam-se desconfiados ao falar a respeito da escola com o pesquisador, em virtude do recente acontecimento.

Tivemos de enfrentar também, dificuldades impostas pela nova direção escolar. Como exemplo dos entraves, podemos citar uma das vices diretoras que apresentava empecilhos para que a coleta de dados fosse concluída. Tal fato foi superado pelo pesquisador, contando com o apoio da diretora da escola para realização da tarefa. Apesar das limitações encontradas, avaliamos que grande parte da pesquisa foi realizada sem grandes prejuízos a seus objetivos.

Com relação à caracterização da escola participante da pesquisa, ela apresentou, em 2011, um percentual de alunos concluintes do Ensino Médio inscritos no ENEM, acima da média das outras escolas. A instituição em questão teve 56% dos alunos concluintes do Ensino Médio inscritos no ENEM, em 2011, enquanto que, as nove escolas municipais registradas apresentaram uma média de 52,6% e as cento e dezoito escolas da rede estadual tiveram uma média de 41,3% de inscrições no ENEM.

O percentual de alunos inscritos no ENEM da escola selecionada para a pesquisa nos conduz à seguinte questão: quais características desta escola e de seu cotidiano conduziram os alunos a um nível de aspiração e expectativa mais elevado, evidenciado por um percentual

maior de inscritos no ENEM? Desta maneira, acreditamos que ao buscar relatos dos alunos sobre a experiência escolar, no atual estabelecimento, poderemos identificar pistas associadas a constituição das aspirações e expectativas dos alunos.

Dando continuidade a caracterização da escola selecionada para a pesquisa, ela pertence à rede estadual de ensino e localiza-se em um bairro tradicional de Belo Horizonte, com moradores predominantemente de classe média. O bairro possui um baixo índice de violência, sendo considerado tranquilo. Possui uma boa infraestrutura, sendo constituído por uma variedade de bancos, lojas, farmácias, escolas, feiras, etc. O bairro conserva ainda praças com árvores centenárias e possui fácil acesso ao centro da cidade, seja por transporte público ou particular.

Sobre a organização escolar²³, pode-se afirmar que a instituição atende jovens no Ensino Médio. Estes estão organizados no turno diurno e noturno, havendo em cada turno cerca de seis turmas com aproximadamente 40 alunos cada. A divisão das turmas é feita de forma aleatória pela secretaria da escola, entretanto, são analisados os perfis dos alunos para que possam ser mesclados no que se refere a alunos transferidos, veteranos e novatos. Nos dois primeiros meses de aula, os alunos são observados pelos professores e remanejados de turma com objetivo de aumentar a produtividade e rendimento dos alunos, além de equilibrar as turmas, a fim de se manter a disciplina durante as aulas.

O perfil dos alunos atendidos na escola é diferente de outras instituições. A escola não atende um bairro ou comunidade específica, como ocorre na maioria das escolas públicas. Os alunos pertencem a bairros vizinhos ao da localização da escola, por isso, necessitam de transporte público ou mesmo particular (transporte escolar) para chegar até à escola.²⁴

A escola em questão, aparentemente, possui bom prestígio na comunidade, sendo sua reputação a de ser exigente no ensino e nos trabalhos demandados. Como exemplo da especificidade da escola em relação às outras do ensino público, a orientadora pedagógica afirma que *“desde o primeiro ano é exigido que os trabalhos estejam nas normas da ABNT... é uma fama da escola em ser exigente e isso, também, é bom pro ensino dos alunos...”*. Ainda, segundo a orientadora, a coordenação não possui muitos problemas relacionados ao uso e

²³ As informações acerca da organização escolar, perfil do público atendido e o cotidiano do estabelecimento foram fornecidas pela coordenação pedagógica do Ensino Médio da instituição.

²⁴ A distância da residência dos alunos até a escola dificulta a realização de reuniões com os pais. Entretanto, a orientadora afirma que a distância não impossibilita o acompanhamento escolar dos pais, pois eles entram em contato com a escola por telefone, e, quando chamados, grande parte se esforça para estar presente.

tráfico de drogas nas dependências da escola. Geralmente, os problemas presentes no cotidiano se referem ao relacionamento com professores, ao uso do fone de ouvido, durante as aulas, conflitos com os colegas devido a apelidos, etc.²⁵

Ao entrar na escola para realizar a pesquisa, de modo geral, foi observada a presença de poucos cartazes fixados nos murais espalhados pelo corredor da instituição. Foi notado um cartaz confeccionado pela coordenação da escola, em papel A4, que continha informações básicas sobre o ENEM, como a data e forma de inscrição no exame. No hall de entrada, próximo a sala da direção, havia um mural com informações sobre prêmios conquistados por alunos da escola, como, por exemplo, o trabalho de iniciação científica realizado por uma aluna da escola e que foi premiado pela UFMG. No laboratório de informática, havia dois *banners* que apresentava a boa avaliação do ensino da escola em relação às outras escolas do município.

Tais informações reafirmam de forma objetiva o prestígio da escola, diante da comunidade. A instituição possui dados quantitativos que indicam seu bom desempenho e faz questão de divulgar estes resultados. É possível perceber, também, por meio das informações descritas acima, que a escola realiza divulgação, ainda que de forma discreta, de possibilidades de acesso ao Ensino Superior de seus alunos. Sendo assim, pode-se perceber uma preocupação da coordenação para que seus alunos ingressem no Ensino Superior.

Nas próximas seções, deste capítulo, nos ocuparemos em descrever os instrumentos utilizados e os resultados que foram possíveis observar, por meio da análise dos dados coletados.

3.2 Questionários

Com o intuito de melhor compreender o perfil dos alunos, no que se refere à trajetória escolar, aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais, foi construído um questionário. Pretendíamos, também, por meio dos dados obtidos neste instrumento, selecionar o grupo de alunos que participariam dos grupos focais, sendo esta uma forma de buscar garantir uma heterogeneidade dos participantes. Outro objetivo em aplicar, primeiramente, o questionário,

²⁵ A orientadora do Ensino Médio relata que a escola procura desenvolver ações de combate ao *bullying*. Quando surge episódios de problemas relacionados a apelidos e vexações, os alunos são chamados pela coordenação e são levados a refletir sobre o ocorrido.

seria o de perceber questões que poderiam ser melhor exploradas nos grupos focais. Foi feito um questionário pequeno, mas que permitiu uma caracterização mínima dos perfis dos alunos no que se refere às aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais, além das trajetórias escolares.

Para além das razões apontadas anteriormente, outros pontos justificam a utilização desta técnica na realização da investigação. Para explicitá-las, vale citar as contribuições de Kidder *et al.* (1987) que alertam para as vantagens e limitações no uso dos questionários. Uma primeira vantagem seria obter informações com menor custo financeiro e de tempo, além de permitir obter informações de um maior número de pessoas, evitar a contaminação do viés do pesquisador nas respostas do pesquisado, proporcionar menor pressão para que o sujeito responda às questões. Por outro lado, o questionário não permite explorar as informações dadas pelo pesquisado, sendo as informações limitadas à escrita do sujeito. Pode ocorrer, também, interpretação equivocada do sujeito, ao responder o questionário.

Apresentados os limites, vantagens e objetivos na utilização do questionário, é importante dedicar um espaço para mencionar, também, a estrutura do instrumento, bem como foram suas condições de aplicação e o público alvo.

O questionário foi composto de um cabeçalho onde os alunos deveriam identificar nome, sala e data de nascimento para que, caso fossem escolhidos para participarem do grupo de discussão, pudessem ser facilmente identificados e localizados. Vale ressaltar que antes da aplicação do questionário, esta informação foi dada aos alunos como forma de garantir o anonimato, na pesquisa, bem como de mostrar a real intenção do pesquisador nestas informações específicas. Tendo em vista a participação voluntária dos adolescentes, a última questão que eles deveriam responder, era se desejavam participar da etapa de discussão em grupo sobre o tema. O instrumento trouxe 21 questões, alternadas em sua formatação entre fechadas e semiabertas. Para grande parte do questionário, foram criadas possibilidades de respostas para que o participante pudesse assinalar a opção que julgasse mais próxima de sua realidade. Algumas das questões possibilitavam aos participantes qualificarem suas respostas, sendo estas estimuladas pelo próprio enunciado do inquérito.

A aplicação dos questionários foi realizada pelo próprio pesquisador em companhia da coordenadora da escola, durante aulas cedidas por alguns dos professores. Foram escolhidas duas turmas de cada turno, de forma aleatória pela coordenação da escola. Buscando facilitar o acesso aos alunos, a coordenação da escola buscou escolher as turmas, em função dos

professores que estariam dando aula no dia, sendo o critério de escolha o professor que seria mais acessível e que poderia, facilmente, colaborar com a pesquisa cedendo seu espaço de aula. Inicialmente, foram dadas orientações quanto ao objetivo da pesquisa e também sobre o uso das informações e a forma como os alunos teriam de preencher o instrumento. Após o consentimento de participação, os alunos deveriam assinar o termo de autorização e responder ao questionário. Os alunos tiveram um tempo de aproximadamente 40 minutos para responder a todas as questões e contaram com a ajuda do pesquisador para responder as dúvidas que surgiram no preenchimento do questionário.

Inicialmente, os questionários foram tabulados e categorizados de acordo com o turno em que os alunos estudavam. Tal decisão deveu a dois fatores principais: em primeiro lugar, tem-se por hipótese, a existência de diferenças nas aspirações e expectativas dos alunos de acordo com o turno em que estudam. Esta hipótese estaria relacionada à suposição de que um percentual maior de alunos do noturno concilia estudo e trabalho, o que influencia negativamente seu desempenho escolar, além de limitar seu tempo para a busca de informações sobre cursos, bolsas e instituições. Portanto, no que se refere ao repertório de informações relacionadas aos cursos superiores e vestibulares absorvidas pelos alunos, bem como suas aspirações e expectativas, supomos que os alunos do diurno teriam vantagens e apresentariam de modo geral, aspirações e expectativas escolares e profissionais mais elevadas que os alunos do noturno.

Outra hipótese que orientou a categorização dos dados, de acordo com o turno de estudo, foi a suposição de que os alunos do noturno possuíam condições financeiras piores em relação aos do diurno, por isso, teriam necessidade do trabalho para auxiliar nas despesas de casa, conciliando assim trabalho e estudo. Dessa forma, estes alunos poderiam, após o término do ensino médio, adiar ou descartar a entrada no ensino superior em função das limitações financeiras.

O segundo fator, que justifica a categorização dos dados pelo turno de estudo, encontra-se nos relatos coletados nas discussões em grupo com os alunos da noite e na entrevista realizada com um professor do turno da manhã. Os participantes sinalizaram diferenças de perfil entre os alunos que estudam em cada turno, e, também, variações na relação professor/aluno e no ambiente escolar, de um modo geral. Aparentemente, os alunos do noturno são percebidos e tratados a partir de estereótipos fundamentados nas questões

disciplinares e também no histórico de reprovação e de baixo rendimento de grande parte deles. Assim sendo, separar os alunos de acordo com o turno de estudo justifica-se como forma de perceber e compreender as possíveis diferenças no perfil e nas experiências escolares destes alunos.

Diante do exposto, traçar o perfil dos alunos de ambos os turnos favorecerá a identificação de fatores que, possivelmente, estão associados à construção das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais dos alunos. Para facilitar a compreensão dos dados, foram construídas categorias a partir das questões contidas no questionário, sendo estas organizadas e apresentadas na seguinte ordem: 1) Perfil sóciofamiliar, 2) Trajetória e experiência escolar e 3) Aspirações e expectativas escolares e profissionais.

3.2.1. Perfil sociofamiliar

Tendo em vista o interesse em conhecer o perfil da amostra selecionada, encontram-se, a seguir, algumas informações que permitem analisar, de forma geral, a amostra de alunos selecionados. Foi aplicado o total de 124 questionários, nas condições já mencionadas anteriormente, nos dois turnos escolares. As tabelas que se seguem apresentam o sexo dos alunos participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Alunos divididos por sexo e turno de estudo

	Masculino	Feminino	Total
Manhã	37,5%	62,5%	100%
Noite	46,7%	53,3%	100%

Observando os dados acima, podemos perceber, em ambos os turnos, o maior número de meninas sendo 58% do total da amostra.

Em relação à composição familiar, os alunos tiveram de responder a quantidade de pessoas e o grau de escolarização de suas famílias. A primeira tabela, apresentada abaixo, mostra a quantidade de irmãos, no núcleo familiar. Pode-se perceber, de modo geral, que os alunos do noturno possuem um maior número de irmãos, em relação aos alunos do diurno.

Tabela 2 – Porcentagem do número de irmãos

	Não possui irmãos	Apenas um irmão	Dois ou três irmãos	Quatro ou mais irmãos	Não responderam
Manhã	14%	48,6%	35,9%	-	1,5%
Noite	5%	35%	45%	13,3%	1,7%

Na caracterização da amostra, no que se refere ao perfil sociofamiliar, foi possível notar diferenças entre os turnos sobre o número de pessoas residentes no mesmo domicílio do aluno. As famílias do diurno possuem em média 3,7 pessoas, enquanto que no noturno, o número sobe para 4,2 pessoas que residem junto ao aluno pesquisado. Portanto, é possível perceber que as famílias do noturno possuem maior número de filhos e, também, são maiores em número de pessoas residentes no mesmo domicílio.

Ainda, voltado para compreender o núcleo familiar dos alunos, o questionário investigou, também, a escolaridade dos familiares, que, por sua vez, apresentou divergências, quanto ao turno de estudo. A tabela a seguir mostra o número de famílias que possuem algum membro com inserção no ensino superior.

Tabela 3 - Número de famílias que possuem membros com trajetória no Ensino Superior

	Masculino	Feminino	Total
Manhã	18,7%	26,5%	45,2%
Noite	10%	16,6%	26,6%

De modo geral, o número de famílias com trajetória²⁶ no Ensino Superior no turno da manhã sobrepõe ao noturno. Nota-se, também, diferenças na composição das famílias de acordo com o sexo dos alunos. Desta maneira, em ambos os turnos, a presença do Ensino Superior na família das meninas superaria o dos meninos. Entretanto, se mudarmos a perspectiva de análise esses dados assumiriam novas proporções.

Podemos supor, que os meninos apresentem, em relação às meninas, algumas vantagens, por terem em suas residências, familiares com trajetória no Ensino Superior. Tais vantagens estariam relacionadas à obtenção de informações a respeito do Ensino Superior, ao incentivo no prosseguimento dos estudos, ao apoio para melhor integração à lógica escolar para apresentação de melhores resultados nas avaliações, etc. Outros dados, como a trajetória escolar, aspirações e expectativas escolares e profissionais apresentadas pelos alunos, possibilitarão esclarecer a hipótese levantada, na medida em que será possível verificar se os alunos do sexo masculino apresentam um menor número de reprovações, ao longo da trajetória escolar.

Ainda, relacionado à escolaridade da família, buscamos identificar, de acordo com o turno e sexo dos alunos, a escolaridade alcançada pelas mães. Essa informação foi compilada, na tabela a seguir.

Tabela 4 – Escolaridade da genitora por sexo: turno manhã

Escolaridade	Masculino	Feminino
E.F. incompleto e completo	25,2%	30%
E.M. incompleto e completo	41,7%	50%
E.S. incompleto e completo	20,6%	12,5%
Não sabe ou não respondeu	12,5%	7,5%
Total	100%	100%

Legenda: E.F.: Ensino Fundamental / E.M.: Ensino Médio /E.S. – Ensino Superior

²⁶ Entende-se que o familiar apresente trajetória no Ensino Superior, ao ser inserido neste nível de ensino. Os alunos não foram questionados sobre a modalidade (presencial ou à distância), instituição de ensino, curso escolhido, bem como os resultados de desempenho apresentados pelos familiares, ou, até mesmo, sobre a conclusão ou não do curso.

Ao observar a tabela 4, pode-se perceber, no turno da manhã, que a escolaridade das genitoras dos alunos concentra-se no Ensino Médio, assumindo o percentual de 41,7% para as genitoras dos meninos e 50% para as meninas. Destaca-se, dentro desse nível de escolaridade, que grande parte das genitoras concluiu esse nível de ensino. Abaixo, serão apresentados os dados para o turno da noite.

Tabela 5 – Escolaridade da genitora por sexo: turno noite

Escolaridade	Masculino	Feminino
E.F. incompleto e completo	25%	50%
E.M. incompleto e completo	57,1%	43,8%
E.S. incompleto e completo	10,7%	3,1%
Não sabe ou não respondeu	7,2%	3,1%
Total	100%	100%

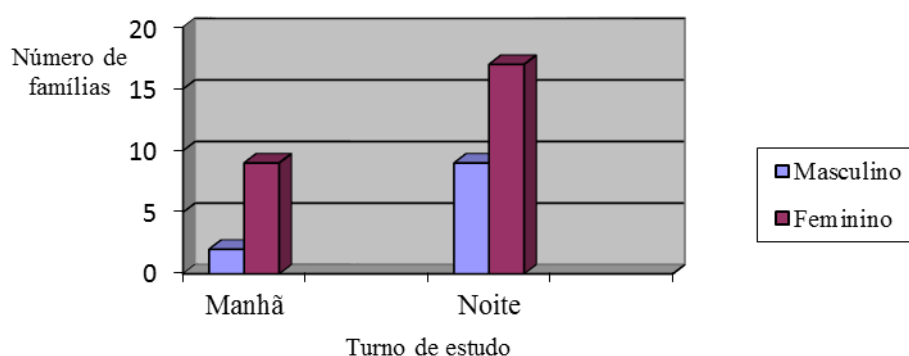
Legenda: E.F.: Ensino Fundamental / E.M.: Ensino Médio /E.S.: Ensino Superior

De modo geral, as genitoras do turno da noite, também, se concentram no nível médio, sendo 57,1% para as mães dos meninos e 43,8% para as meninas. Entretanto, vale observar que as genitoras dos meninos do noturno possuem alto índice no Ensino Médio incompleto. Além disso, colocando em evidência o nível superior, notoriamente, as genitoras do diurno possuem maior representatividade em relação ao noturno. Desta forma, a escolaridade das genitoras do diurno sobressai comparadas ao do turno da noite. Em ambos os turnos escolares, as mães dos meninos possuem, em maior proporção, o Ensino Superior do que as mães das meninas.

Buscando compreender as condições econômicas das famílias, elas foram questionadas sobre o recebimento, ou não, de algum benefício social concedido pelo governo, como Bolsa Escola ou Bolsa Família. Foi constatado que 29,8% dos alunos participantes, sem considerar a diferença de turno, são beneficiários por algum programa de transferência de

renda. O gráfico abaixo mostra a distribuição das famílias beneficiárias, segundo o turno de estudo e o sexo dos alunos.

Gráfico 1 - Famílias beneficiárias por turno e sexo



É possível perceber que as famílias do noturno possuem menores condições financeiras, uma vez que os maiores números de famílias beneficiárias localizam-se neste turno escolar. Vale destacar que, em ambos os turnos, as famílias das meninas são as que possuem maior número de benefícios. Entretanto, tal informação mostra-se insuficiente para generalização das conclusões. Para tanto, o número de alunos que estão inseridos no mercado de trabalho mostrará se esta tendência permanece, validando as afirmações a respeito do menor capital econômico das famílias do noturno. A tabela abaixo apresenta de forma sintética as informações sobre o recebimento de benefícios de acordo com o turno escolar.

Tabela 6 – Distribuição em percentual de famílias beneficiárias e não beneficiárias por turno escolar

	Famílias beneficiárias	Famílias não beneficiárias	Total
Manhã	17,1%	82,9%	100%
Noite	43,3%	56,7%	100%

A tabela acima indica que o turno noturno concentra as famílias com piores condições financeiras, pois grande parte recebe benefício do programa Bolsa Família. Esses dados ajudam a compreender o motivo do noturno concentrar o maior número de alunos inseridos no mercado de trabalho, e, também, a razão das meninas estarem em maior número, em relação aos meninos, inseridas no mercado de trabalho, como aponta a tabela a seguir.

Tabela 7 – Atividades desenvolvidas pelos alunos segundo o turno de estudo

Turno	Apenas estuda	Trabalha e estuda	Estuda e tarefas domésticas	Total
Manhã	45,3%	23,4%	31,3%	100%
Noturno	14,9%	73,4%	11,7%	100%

Ao analisar a tabela 7, percebemos uma diferença importante em relação às atividades desenvolvidas pelos alunos. Mais da metade dos alunos do noturno declaram “trabalhar e estudar”, enquanto, grande parte dos alunos da manhã, ocupa seu tempo em atividades escolares e/ou domésticas. Diante dos dados acima, podemos perceber a condição financeira como um importante fator relacionado à trajetória escolar dos alunos, uma vez que, frente a uma situação financeira limitada, os adolescentes tendem a buscar a inserção no mercado de trabalho, como forma de ajudar nas despesas de casa ou mesmo aumentar seus recursos, com objetivos de consumo. Desta forma, o tempo que poderia ser dedicado à escola e suas tarefas tem de ser dividido com a carga horária de trabalho, o que acaba por refletir negativamente no desempenho e trajetória do indivíduo. É importante dizer, por outro lado, que o fato dos alunos do diurno possuírem maior tempo para investirem na carreira escolar não é garantia para que isso aconteça. Logo, o desempenho escolar de cada turno será uma informação importante para esta análise²⁷.

De modo geral, foi possível notar um percentual maior de meninas, em relação aos meninos, inseridas no mercado de trabalho, como pode ser observado na tabela 8.

²⁷ As informações sobre a trajetória escolar de cada turno serão apresentadas mais à frente no subtítulo: “Trajetória escolar”. Pretendemos retomar a discussão proposta mais adiante.

Tabela 8 – Percentual de alunos inseridos no mercado de trabalho segundo sexo e turno de estudo

	Masculino	Feminino
Manhã	16,6%	64,2%
Noite	27,5%	81,2%

Em ambos os turnos, o percentual de meninas inseridas no mercado de trabalho é maior que o de meninos. Este resultado contrariou as expectativas da pesquisa, uma vez que o esperado seria que os meninos, em maior quantidade, em relação às meninas, estivessem inseridos no mercado de trabalho. É preciso considerar, no entanto, que as famílias das meninas possuem piores condições financeiras, como indicaram os dados sobre os beneficiários do Bolsa Família. Resta-nos compreender quais impactos destes dados incidem sobre a trajetória escolar dos alunos, principalmente das meninas do noturno, uma vez que, ao dividir o tempo entre estudo e trabalho, temos por hipótese, elas possuem menor tempo para se dedicar à escola e para buscar informações a respeito de cursos e profissões.

Foi investigado, também, a respeito da família dos alunos, se eles possuíam filhos. De todos os alunos que preencheram o questionário, apenas uma adolescente afirmou possuir um filho. Ela estuda no turno da noite e foi reprovada uma vez no Ensino Médio e apenas estuda, atualmente.

A seguir, serão relatados os dados referentes às trajetórias escolares dos alunos, buscando, desta forma, estabelecer relações entre o perfil sociofamiliar e a trajetória dos alunos, bem como suas aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais.

3.2.2. Trajetória escolar

Ao buscar informações acerca da trajetória escolar dos alunos, pretendíamos investigar a existência de possíveis correlações entre o seu percurso anterior e suas aspirações escolares e/ou profissionais. Uma primeira variável considerada foi o tempo de permanência na escola atual. A tabela abaixo mostra o resultado encontrado, a partir das respostas dadas.

Tabela 9 – Tempo de estudo na atual escola

	1 ano	2 ou 3 anos	4 anos ou mais	Total
Manhã	3,1%	79,7%	17,2%	100%
Noite	6,7%	73,3%	20%	100%

De uma forma geral, em ambos os turnos, a grande maioria dos alunos está na atual escola, há pelo menos dois anos. Isso significa que grande parte do Ensino Médio foi realizada na mesma escola pela maior parte dos alunos.

O desempenho escolar, outra variável inserida no questionário, foi verificado por meio do histórico de aprovação e/ou reprovações dos alunos. Uma primeira informação a respeito deste assunto é o percentual de alunos com histórico de reprovação. No turno da manhã, do total de alunos, 25% possui histórico de reprovação, enquanto, no noturno, o percentual de alunos sobe para 48,3%, quase o dobro do diurno. Tendo em vista o número total de alunos em cada turno, divididos pelo sexo, o percentual com histórico de reprovação é apresentado a seguir:

Tabela 10 – Porcentagem de alunos por sexo e turno com histórico de reprovações

	Masculino	Feminino
Manhã	8,3%	35%
Noite	57,1%	40,6%

A tabela acima deve ser interpretada da seguinte maneira: 8,3% dos alunos do sexo masculino, que estudam no diurno, apresentam histórico de reprovação escolar. No caso das meninas, o percentual sobe para 35%. No noturno, do número total de meninos, 57,1% apresentam histórico de reprovação, e em relação às meninas, o percentual desce para 40,6%. De modo geral, as meninas, de ambos os turnos, apresentam um percentual alto de reprovações, embora no noturno esse número, curiosamente, seja menor do que o de meninos. É perceptível que os alunos com histórico de reprovação estão concentrados, sobretudo, no noturno.

Solicitamos aos alunos que possuíam acidentes no percurso de escolarização para especificar em qual série de ensino foram reprovados. Assim sendo, os dados foram organizados, tendo como base de cálculo o número total de reprovações e não o número total de alunos.

Tabela 11 – Distribuição de alunos com histórico de reprovação escolar nos níveis de ensino, segundo o turno de estudo

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Não especificado	Total
Manhã	12,5%	87,5%	-	100%
Noite	34,5%	62%	3,5%	100%

Realizada a distribuição de todas as reprovações escolares em cada turno de estudo, notamos que grande parte dos alunos, nos dois turnos escolares, foi reprovada no Ensino Médio. Vale ressaltar que apenas um aluno no turno da noite foi reprovado nos dois níveis de ensino, porém, para fins de apresentação, ele foi considerado, na tabela acima, somente no Ensino Fundamental. Levando em consideração que os alunos estavam no último ano do Ensino Médio, que possui três anos de duração, e, que a grande maioria dos alunos de ambos os turnos estuda há, pelo menos dois anos, na mesma instituição escolar, pode-se deduzir que grande parte das reprovações escolares ocorre no mesmo estabelecimento de ensino que

estudam atualmente. Buscando visualizar estas informações de acordo com o sexo dos alunos, encontramos a seguinte tabela:

Tabela 12 - Distribuição de alunos com histórico de reprovação escolar nos níveis de ensino segundo o sexo

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Não especificado	Total
Masculino	38,8%	55,6%	5,6%	100%
Feminino	18,5%	81,5%	-	100%

Ao visualizar as reprovações distribuídas de acordo com o sexo, a proporção de repetências no Ensino Médio mantém-se maior que no nível fundamental. Destaca-se que o gênero masculino possui percentual bem maior de reprovação no nível fundamental em relação às meninas e que, no Ensino Médio, isso se inverte.

3.2.3. “Escolhas” escolares e profissionais

Nesta parte da nossa pesquisa, serão apresentados os dados relacionados às aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais dos alunos. Inicialmente, serão tratadas informações a respeito das aspirações, e, posteriormente, a respeito das expectativas. As aspirações foram buscadas, por meio de questões que pediam aos alunos para expor suas escolhas escolares e/ou profissionais, de forma mais geral. Já as expectativas foram captadas, por meio de informações mais objetivas, como pretensão e formas de alcançar seus objetivos, participação no ENEM, autoavaliação a respeito de seu resultado no exame, etc.

Percebida a diferença de perfil dos alunos, segundo os turnos escolares e o sexo, mostra-se pertinente verificar as aspirações escolares e profissionais dos alunos e investigar em que medida elas estão associadas a outras variáveis. A primeira tabela aponta as atividades que os alunos pretendem realizar, assim que terminarem o Ensino Médio. É válido ressaltar que nenhum aluno, que preencheu o questionário, selecionou como opção de desejo, após o

término do ensino médio, “apenas trabalhar”. Dessa forma, esta opção não se encontra, nos dados abaixo, mas era uma das alternativas oferecidas aos alunos, no questionário. Cabe reconhecer, também, que o número limitado de questionários e o número relativamente grande de variáveis tornam as análises estatísticas das tabelas a seguir pouco confiáveis. Elas nos sugerem, no entanto, certas pistas a serem melhor investigadas, na parte qualitativa. Abaixo, seguem os resultados encontrados.

Tabela 13 – Pretensão de atividades ao terminar o Ensino Médio – turno manhã

	Apenas estudar			Trabalhar e estudar			Não sabe	Total
	Ensino Superior	Ensino Técnico	Não especificado	Ensino Superior	Ensino Técnico	Não especificado		
asculino	29,1%	-	-	37,6%	8,3%	16,7%	8,3%	100%
Feminino	20%	2,5%	-	42,5%	10%	22,5%	2,5%	100%

De forma geral, os alunos do sexo masculino apresentam, em maior porcentagem, pretensão de ingressar no Ensino Superior, somando 66,7%. Já as meninas, que aspiram o mesmo nível de ensino, são 62,5% do total. Não foi possível notar, neste turno, grande diferença entre os sexos sobre a escolha do nível de ensino. Porém, a tabela apresentada permite que outras análises sejam feitas.

Ainda, observando os dados referentes às meninas apresentam maior percentual na intenção em estudar e trabalhar, somando 75% do total, enquanto nos dados referentes aos meninos, o percentual cai para 62,6%. Tal informação talvez esteja associada às condições financeiras das meninas que, como vimos, são em geral mais precárias que as dos meninos. Com relação aos meninos (8,3%), eles apresentam, aparentemente, maior indecisão quanto ao futuro próximo, não sabendo o que desejam realizar ao terminarem o Ensino Médio. A indecisão quanto que curso realizar, está mais presente nas meninas – 22,5% – do que nos meninos – 16,7%. As meninas, também, apresentaram percentual ligeiramente maior para a escolha de estudos do nível técnico, em relação aos meninos.

Seguindo a proposta da apresentação dos dados, a tabela abaixo mostra os resultados dos alunos do noturno encontrados para a mesma questão.

Tabela 14 - Pretensão de atividades ao terminar o Ensino Médio – turno noite

	Continuar estudando			Trabalhar e estudar			Não sabe	Total
	Ensino Superior	Ensino Técnico	Não especificado	Ensino Superior	Ensino Técnico	Não especificado		
Masculino	3,6%	3,6%	-	60,7%	25%	-	7,1%	100%
Feminino	9,3%	-	-	65,7%	21,9%	-	3,1%	100%

No turno da noite, os resultados mostram tendências diferenciadas em relação ao turno diurno. Com relação à aspiração ao nível de ensino, 75% das meninas declararam aspiração em ingressar no Ensino Superior e 21,9% no Ensino Técnico, enquanto o percentual da aspiração dos meninos de ingresso no Ensino Superior cai para 64,3%, e para os cursos técnicos sobe para 28,6%, em relação às meninas. O percentual de alunos que ainda não sabem o que desejam realizar, após o término do Ensino Médio, é maior entre os meninos (7,1%) em comparação ao das meninas (3,1%). Sobre a atividade que deseja realizar, a grande maioria de ambos os sexos manifestou a intenção de conciliar trabalho e estudos, não havendo grandes diferenças em relação ao sexo, sendo 85,7% do sexo masculino e 87,6% do sexo feminino.

Sem dúvida, o ingresso, no mercado de trabalho, dos alunos do noturno apresenta-se como condição importante e, até mesmo, como requisito para investir no prosseguimento dos estudos, do que para os alunos da manhã. Ficam evidenciadas as implicações da discrepância econômica entre os alunos dos turnos escolares, em que o turno da manhã apresenta melhores condições econômicas que o noturno.

As aspirações dos alunos do noturno contemplam a inserção imediata no mercado de trabalho, após o término do Ensino Médio, enquanto, no diurno, podemos supor que as famílias possuem condições mínimas de sustentar os filhos, para que eles se dediquem,

exclusivamente, aos estudos. Com o objetivo de melhor visualizar as aspirações entre os dois turnos escolares, construímos a tabela abaixo.

Tabela 15 – Aspirações ao prosseguimento dos estudos por turno

	Ensino Técnico	Ensino Superior	Não especificado	Não sabe	Total
Manhã	10,9%	64%	20,4%	4,7%	100%
Noite	25%	70%	-	5%	100%

Sobre a escolha do nível de ensino, entre os dois turnos, é possível notar que, ao contrário do que eram esperados, devido aos perfis escolares e familiares apresentados, os alunos do noturno declararam, em maior percentual (70%), aspirações aos cursos de nível superior, e apenas 64% dos alunos do diurno manifestaram estas intenções. Além disso, o noturno destaca-se, também, nas opções por cursos técnicos. Os alunos do diurno parecem estar cercados por maior nível de indecisão, uma vez que boa parte deles não sabe o que fazer, ou, ainda, não escolheram o nível de ensino em que desejam prosseguir seus estudos. Trata-se, aqui, de uma interessante questão que será retomada, na articulação dos resultados quantitativos e qualitativos, para que, assim, possamos verificar se há alguma hipótese que explique os dados acima.

O questionário utilizado pedia, também, que os respondentes escrevessem os cursos que aspiravam prosseguir. Os alunos tiveram liberdade em assinalar quantos cursos quisessem. De forma geral, percebemos que eles apontaram cursos, dos diferentes níveis de ensino, e cursos de áreas de conhecimentos diferentes, como, por exemplo, medicina e engenharia civil. Não foi possível notar grandes diferenças, nas disposições das respostas entre os dois turnos com relação ao tipo de resposta dada (tipos de cursos, níveis de ensino). Assim sendo, a análise foi concentrada nos tipos de cursos e nos níveis de ensino apontados. O quadro a seguir se ocupa em apresentar a divisão dos cursos, por áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar a análise dos dados.

Quadro I – Divisão dos cursos apontados pelos alunos em áreas de conhecimento

Área	Cursos
1 – Saúde	Medicina, Fisioterapia, Biomedicina, Enfermagem, Medicina Veterinária.
2 – Exatas	Arquitetura, Mecatrônica e robótica, Administração, Ciências contábeis, Astronomia.
3 – Humanas	Direito, Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Psicologia, Serviço Social, Relações Públicas.
4 – Artes	Moda, Artes Cênicas.
5 – Engenharias	Eng. Naval, Eng. da Computação, Eng. Civil, Eng. Elétrica, Eng. Química, Eng. Mecânica, Eng. Petroquímica, Eng. Florestal, Eng. ambiental, Eng. Produção, Eng. Controle e automação.
6 - Licenciaturas	Biologia, Química, Educação Física, Física, Matemática, geografia, Pedagogia.
7 – Cursos Técnicos ou profissionalizantes	Meio ambiente, Corte\costura, Desenho, Aeronáutica, Mineração, Línguas, Farmácia, Produção de eventos, Segurança do Trabalho, Cabelereiro, Edificações, Informática, Fotografia, Bombeiro.

Vale observar que muitos alunos citaram apenas “Engenharia”, sem especificar a qual área da engenharia ele se referia, mesmo assim, esses casos foram contados para a área 5. A partir da classificação realizada, foi criada a tabela abaixo, para mostrar a frequência em que apareceram as áreas acima, em cada turno e por sexo.

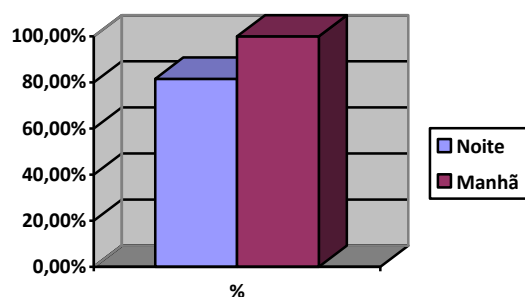
Tabela 16 – Aspirações de cursos indicados pelos alunos

Áreas	Manhã	Noite	Total Geral
Saúde	9	8	17
Exatas	7	10	17
Humanas	16	21	37
Artes	2	1	03
Engenharias	18	19	37
Licenciaturas	3	13	16
Técnico\Profissionalizante	9	8	17

Na disposição dos cursos apontados pelos alunos, houve certa similaridade entre os sexos, nos dois turnos de estudo. De uma maneira geral, os meninos apresentaram tendência para cursos de Engenharia, e, as meninas para a área das Ciências Humanas. Destaca-se, no noturno, um número maior de aspirações aos cursos de licenciatura, em relação ao diurno, cursos estes que são de baixo prestígio social, na sociedade. Com exceção dos cursos de licenciatura, que assumem maior proporção no noturno, as áreas de “Humanas” e “Engenharias” prevalecem, em ambos os turnos. Tal fato sugere que as aspirações, de ambos os turnos, são similares, pelo número de alunos que desejam os cursos universitários, bem como pelas áreas de conhecimento “escolhidas” por eles.

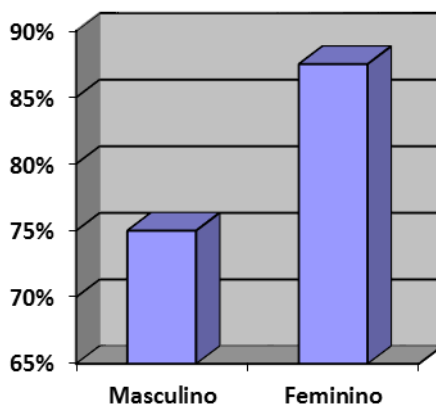
Diante do exposto, iremos partir para a análise das expectativas dos alunos, a fim de verificar se estas, também, apresentam semelhanças. Inicialmente, quanto às expectativas dos alunos, considerando que a grande maioria aspira aos cursos de nível superior, buscamos verificar se eles possuem pretensão de realizar o ENEM, uma vez que esse exame é uma das principais formas de ingresso no Ensino Superior.

Gráfico 2 – Porcentagem de alunos por turno que pretendem realizar o Enem



Os alunos do turno diurno, em sua totalidade, afirmaram pretender realizar o ENEM, enquanto, no noturno, o percentual cai para 81,6%, como ilustrado pelo gráfico acima. Buscando perceber as diferenças de sexo, no noturno, uma vez que nem todos desejam realizar o exame, foi possível obter a seguinte informação:

Gráfico 3 – Pretensão de participação no Enem 2013 por sexo no turno noturno



Com relação às diferenças de sexo, no que se refere à pretensão em realizar o ENEM, o percentual de alunos do sexo feminino (87,5%) se sobressaiu, em relação ao masculino (75%). Tal informação contrapõe, novamente, às expectativas da pesquisa, pois ao verificar que o índice de reprovação no sexo feminino é maior que o do sexo masculino, acreditava-se, como hipótese inicial, que as meninas apresentariam menores aspirações ou expectativas, para

prosseguimento dos estudos, porém, as informações apontam para um sentido diferente e maior complexidade, na interação entre as variáveis envolvidas.

Seguindo a compreensão das expectativas escolares e/ou profissionais, os alunos tiveram de avaliar a própria dificuldade em ser aprovado em um vestibular, até mesmo aqueles alunos que não pretendiam ingressar nesse nível de ensino. A tabela abaixo apresenta tais resultados, segundo o turno de estudo dos alunos.

Tabela 17 – Percepção sobre a própria dificuldade em ser aprovado de imediato no vestibular após o término do Ensino Médio, segundo o turno de estudo

	Muito Fácil	Fácil	Média dificuldade	Difícil	Muito difícil	Total
Manhã	3,1%	3,1%	43,8%	37,5%	12,5%	100%
Noite	1,7%	13,3%	33,3%	48,3%	3,4%	100%

Os alunos dos dois turnos, em sua grande maioria avaliam em “média dificuldade” e “difícil” passar no vestibular, logo após o término do Ensino Médio, sem grandes diferenças no percentual entre os dois turnos, sendo 81,3% para o diurno e 81,6% para o noturno. Entretanto, o percentual de alunos do noturno que assinalaram as opções “muito fácil” e “fácil” se sobressaiu em relação ao diurno, ou seja, nos parece que os alunos do turno da manhã avaliam de forma mais pessimista ou realista suas possibilidades de resultados no vestibular, que o turno da noite. Buscando perceber os dados através da divisão por sexo, obtemos os seguintes resultados:

Tabela 18 - Percepção sobre a própria dificuldade em ser aprovado no vestibular logo após o término do Ensino Médio, segundo sexo e o turno de estudo

Autoavaliação	Manhã		Noite	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Muito Fácil / Fácil	16,8%	-	7,1%	21,9%
Média dificuldade	41,6%	45%	25%	40,6%
Difícil / Muito difícil	41,6%	55%	67,9%	37,5%
Total	100%	100%	100%	100%

No turno da manhã, é possível observar que o sexo feminino apresenta uma avaliação de maior dificuldade em passar no vestibular, relacionado aos meninos. No turno da noite, o panorama se inverte, sendo que os meninos avaliam a aprovação como mais fácil.

Um ponto que merece ser destacado se refere à intenção dos alunos em realizar o ENEM. De acordo com as informações obtidas, a dificuldade que os alunos realizam de si, pode ser, também, percebida, no índice de alunos que não pretendem realizar o exame, no mesmo turno, que, por sua vez, é maior em relação aos alunos da manhã. Podemos supor, então, a existência de alguma outra variável que nosso questionário não foi capaz de captar, pois, no turno da manhã, mesmo os alunos avaliando suas possibilidades de aprovação com dificuldade, todos pretendem realizar o exame, situação contrária ao dos alunos do noturno. Tal questão nos leva a formulação de hipóteses, para explicação dos contrastes apresentados. Seria o turno noturno mal informado ou, mesmo, menos interessado nas questões relacionadas aos vestibulares e ENEM e, por isso, avaliam de forma mais positiva suas possibilidades? Ou existiriam diferenças nas experiências dos alunos do diurno com relação ao ENEM e aos vestibulares? Podemos pensar em um suposto clima escolar, que favoreceria aos alunos da manhã, para que, mesmo cientes das dificuldades dos vestibulares e do ENEM, quisessem persistir em busca dos cursos superiores. Tais questões se mostram intrigantes e complexas. Diante disso, acreditamos que os resultados dos grupos focais possam nos fornecer pistas, para que hipóteses mais complexas possam ser formuladas.

Observando os resultados da tabela 18, é possível notar uma congruência dessas informações com o histórico de reprovações dos alunos. Relembrando as informações, já apresentadas: no turno da manhã as meninas apresentam, em maior percentual, a presença de reprovações em sua trajetória escolar, e, são, também, aquelas que, em maior percentual, sinalizam ter maior dificuldades em serem aprovadas no vestibular. Já no noturno, a tendência se inverte, os meninos, em maior número, apresentam histórico de reprovação e, também, avaliam suas possibilidades com maiores dificuldades. Esta consideração faz-nos levantar a hipótese que a trajetória escolar e o desempenho do aluno, neste percurso, acabam por refletir na autoconfiança deles, diante dos vestibulares, em serem mais ou menos capazes. O histórico escolar atravessado por insucessos e intempéries acabaria por refletir sobre as escolhas de futuro, na medida em que as mesmas sinalizariam para o aluno suas possibilidades de sucesso no investimento escolar futuro²⁸. Apesar de, neste momento, ainda, serem apenas hipóteses, na articulação dos dados quantitativos e qualitativos, retomaremos esta discussão, a fim de verificar sua pertinência.

Em busca das justificativas apresentadas pelos alunos, para não realizarem o ENEM, foram listadas algumas possibilidades, no questionário, para que pudessem ser preenchidas. Ainda que todos os alunos do diurno tenham manifestado a intenção de realizar o exame, um aluno deste turno marcou a opção da questão que era para ser respondida somente por aqueles que não pretendem realizar o ENEM. O aluno marcou a opção “Não me sinto preparado”. Não sabemos precisar se a resposta foi marcada pelo aluno, de forma a qualificar seu sentimento, naquele momento, ou se foi de forma equivocada. Tal informação não foi categorizada na tabela abaixo, pois esta só apresenta informações do turno da noite, já que, somente neste turno escolar, os alunos manifestaram intenção de não realizar o exame.

²⁸ De acordo com Bourdieu (2011a) as preferências e “gosto” do sujeito estariam associadas ao repertório de capitais de que ele dispõe para investimento. Logo, a reprovação escolar pode assumir um significado de atestado de insucesso, em uma trajetória escolar posterior ao nível básico. Entretanto, vale ressaltar que a reprovação, no turno diurno, parece assumir outro significado ou ter amenizado seu efeito, por meio de outras variáveis sobre as aspirações e expectativas dos alunos, uma vez que, mesmo avaliando as dificuldades de serem aprovados, todos manifestam interesse em realizar o exame de acesso ao Ensino Superior, fato que não ocorre no noturno.

Tabela 19 – Justificativas apresentadas pelos alunos por não pretenderem realizar o Enem

	Masculino	Feminino
Não me sinto preparado	28,6%	66,7%
Não sei para que serve o Enem	-	33,3%
Outros motivos*	71,4%	-
Total	100%	100%

*Esta opção permitia aos alunos descrever as razões de não pretenderem se submeter ao exame. Nas descrições realizadas, foram encontradas apenas duas variáveis, sendo estas: não se inscreveu e esqueceu-se de se inscrever.

Pode-se perceber que, dentre os alunos que declararam que não pretendem realizar o ENEM, os meninos parecem ter menor conhecimento, acerca das informações básicas do exame, ou mesmo não atribuem atenção devida a ele, uma vez que podem ter esquecido de se inscrever, ou optou pela não inscrição. Um percentual considerável de meninas que não pretendem realizar o ENEM afirma não possuir informações a respeito do exame, alegando desconhecê-lo, situação que, aparentemente, não ocorre no turno da manhã, ou seja, o turno da noite parece obter menos informações acerca do ENEM. Cabe questionar se a direção e coordenação escolar contribuem de alguma forma para divulgação de informações necessárias ao vestibular e ao ENEM, e para estas diferenças sutis entre os dois turnos. Tal informação será possível observar, nos dados qualitativos, que serão analisados, mais adiante neste trabalho. Vale ressaltar que 55,6% dos alunos que não pretendem realizar o exame, possuem histórico de reprovação escolar.

Os alunos foram estimulados a realizar uma avaliação da atual escola, pois grande parte deles possui trajetória considerável, na mesma instituição. Os dados seguem na tabela a seguir.

Tabela 20 – Avaliação da instituição escolar por parte dos alunos

	Péssima	Regular	Boa	Ótima	Não avaliada	Total
Manhã	-	6,3%	65,6%	26,5%	1,6%	100%
Noite	1,7%	15%	73,3%	10%	-	100%

É possível perceber, de modo geral, que a escola é bem avaliada pelos alunos. Ao somar os percentuais das categorias de avaliação “boa” e “ótima”, vemos que os alunos do diurno (92,1%) avaliam a escola de forma mais positiva que o noturno (83,3%). Em relação à avaliação realizada, quanto ao sexo dos alunos, pode-se observar, na tabela a seguir, que, em ambos os turnos, a escola é um pouco melhor avaliada pelas meninas. Os percentuais foram calculados de acordo com o sexo, em cada turno, por isso o somatório dos dados não resulta em 100%.

Tabela 21 – Avaliação da instituição escolar “Boa” e “Ótima” por parte dos alunos segundo sexo e turno

	Manhã	Noite
Masculino	87,5%	82,1%
Feminino	95%	84,3%

Os dados acima devem ser observados da seguinte forma: de todos os alunos do sexo masculino do turno da manhã, 87,5% avaliam a escola como “boa” ou “ótima”, enquanto o percentual sobe para 95% das meninas, para a mesma avaliação. No noturno, os alunos do sexo masculino que avaliam a escola, da mesma forma, são 82,1%, e as meninas 84,3%.

No questionário proposto aos alunos, foi investigada, também, a forma com que eles julgavam que as outras pessoas avaliavam sua instituição escolar, a fim de verificar se o prestígio do estabelecimento de ensino coincide com as avaliações realizadas pelos próprios alunos. Desta maneira, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 22 - Avaliação da escola por outras pessoas segundo os próprios alunos

	Regular	Boa	Ótima	Não respondeu	Total
Manhã	4,7%	39%	54,8%	1,5%	100%
Noite	18,3%	48,4%	33,3%	-	100%

Embora seja possível notar uma pequena diferença entre as avaliações dos próprios alunos a respeito da escola, em relação ao julgamento que possuem das avaliações feitas por outras pessoas, de modo geral, a instituição escolar permaneceu muito bem avaliada nos dois turnos escolares. No turno da manhã, para as categorias “boa” e “ótima”, somam-se 93,8% das opiniões, e, no noturno, o percentual cai para 81,7%. Estas informações mostram que as opiniões dos próprios alunos e de outras pessoas de seu convívio parecem ser bem semelhantes. Ressalta-se que, no noturno, a avaliação da escola não é tão positiva quanto no turno diurno, o que pode sinalizar e marcar objetivamente diferenças na organização e escolarização entre os turnos, bem como indicar diferenças, em aspectos mais subjetivos dos próprios alunos.

Foram consideradas, também, como participantes e constituintes da experiência escolar, as relações existentes entre os pares de amigos. Embora não seja o foco da pesquisa, discutir como os relacionamentos são estabelecidos, nos parece importante verificar em que medida as influências dos grupos de pares incide sobre as aspirações e expectativas dos alunos. Esta pretensão, talvez fique prejudicada, nas análises, por não ter sido realizado um mapeamento dos grupos de amigos na instituição. De qualquer forma, buscamos analisar este aspecto, por meio de duas questões nos questionários. A primeira se refere ao tempo que os alunos conversam com os amigos sobre escolha de profissão, cursos, vestibulares, etc.

Tabela 23 – Conversa com amigos sobre a escolha da profissão segundo o turno de estudo

	Às vezes	Sempre	Total
Manhã	43,7%	56,3%	100%
Noite	70%	30%	100%

Quanto ao tempo que os alunos dedicam a conversar com os amigos sobre a escolha profissional, a maioria dos alunos do turno manhã, afirma abordar sempre este tema com os amigos, enquanto, no noturno, a grande maioria conversa a respeito do tema, às vezes. A tabela a seguir apresenta os dados de acordo com o sexo.

Tabela 24 – Conversa com os amigos sobre a escolha da profissão, segundo o sexo dos alunos

	Às vezes	Sempre	Total
Masculino	69,3%	30,7%	100%
Feminino	47,3%	42,7%	100%

De modo geral, analisando ambos turnos, as meninas afirmam discutir, em maior quantidade de tempo, sobre a escolha profissional em relação aos meninos. A fim de confrontar o dado informado pelos alunos, perguntamos o que os amigos mais próximos tinham por intenção fazer, após o término do Ensino Médio. Obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 25 – Pretensão dos amigos, após o término do Ensino Médio

	Continuar estudando	Trabalhar e estudar	Trabalhar	Não sabe	Total
Manhã	26,5%	65,6%	3,1%	4,7%	100%
Noite	16,7%	55%	10%	18,3%	100%

Em ambos os turnos, os alunos marcaram que seus amigos pretendem somente trabalhar, após terminar o Ensino Médio. Entretanto, ao voltarmos aos dados sobre o que os alunos pretendem realizar, nenhum aluno marcou a opção trabalhar somente. Assim sendo, é possível perceber uma pequena discrepância entre os dados. No turno da manhã, comparando o que os alunos pretendem, com o que eles imaginam que seus amigos de turma pretendem, não foi percebida maiores distorções entre os dados, o que reafirma o maior contato entre os alunos deste turno, para tratar de assuntos voltados para o futuro profissional e escolar. Para o noturno, houve uma discrepância maior, podendo, talvez, ser atribuída ao desconhecimento dos alunos sobre o que os amigos pretendem realizar. Este dado reforça as informações mencionadas, anteriormente, de que os alunos da noite conversam menos sobre escolhas profissionais entre seus amigos. Entretanto, não se pode afirmar que os alunos do noturno seriam menos influenciados do que aqueles que estudam na parte da manhã, mas revelam que os aspectos que influenciam as aspirações e expectativas, bem como as formas de lidar com os assuntos escolares e profissionais, são tratadas de diferentes formas, entre os dois turnos.

Buscando verificar a participação da escola, no conhecimento que os alunos apresentam sobre os vestibulares, cursos e ENEM, solicitamos aos alunos que avaliassem a divulgação de informações sobre esses assuntos, realizada ou não pela escola. Assim, segue a tabela com as avaliações dispensadas pelos alunos:

Tabela 26 – Avaliação dos alunos sobre a divulgação de informações sobre o mercado de trabalho, cursos e vestibulares

	Nunca divulga	Às vezes divulga	Divulga de forma discreta	Sempre divulga	Total
Manhã	4,7%	50%	6,2%	37,5%	100%
Noite	11,7%	60%	11,7%	13,3%	100%

Ao observar as avaliações dos alunos, quanto às informações disponibilizadas pela escola a respeito de cursos, mercado de trabalho, vestibulares, a maioria dos alunos, em ambos os turnos, considera que a instituição, às vezes, divulga informações. Entretanto, nota-

se que o turno da manhã (37,5%) avalia melhor a escola, afirmando que a instituição sempre divulga informações. Já no turno da noite, o percentual de alunos que acha que a escola sempre realiza divulgações, cai para 13,3%. Assim, podemos supor que a forma da escola lidar com os alunos, em cada turno, é diferente, havendo, na parte da manhã, a disponibilização de um maior número de informações aos alunos, fato que ocorre de forma insatisfatória, no noturno. Para complementar essa discussão, os alunos avaliaram, também, o incentivo dado pelos professores na continuação dos estudos.

Tabela 27 – Avaliação dos alunos sobre o incentivo dos professores na continuidade dos estudos

	Nunca incentivam	Às vezes incentivam	Incentivam de forma discreta	Sempre incentivam	Total
Manhã	-	7,8%	10,9%	81,3%	100%
Noite	5%	43,3%	11,7%	40%	100%

É possível perceber que a maioria dos alunos do turno da manhã avalia como positivo o incentivo dos professores para continuação dos estudos, fato que não ocorre tão harmoniosamente, no noturno. Aparentemente, o turno da manhã é privilegiado na disponibilização das informações por parte da escola, bem como no incentivo dado pelos professores para continuação dos estudos. No turno da noite, as avaliações dos alunos mostram insatisfação com as divulgações e incentivos dispensados de forma discreta pelos professores e coordenação escolar. Vale ressaltar que, mesmo as avaliações de ambos os turnos sendo distintas, poucos alunos se queixam que as informações e estímulos não ocorram.

Os dados analisados, até o presente momento, apontam diferenças entre os alunos dos dois turnos. As respostas dadas pelos alunos sinalizam, para além de um capital econômico e cultural superior ao turno da noite, a existência de um suposto clima escolar no turno diurno, que acaba por favorecer seu nível de informações. Parece-nos, também, que os efeitos da presença de um histórico de reprovação escolar, que se manifestaria nas escolhas do prosseguimento dos estudos, são diminuídos no turno da manhã em razão da grande maioria

dos alunos não possuem reprovações e manifestarem altas perspectivas de escolarização. Ficou claro que este turno possui maior incentivo por parte dos professores no prosseguimento dos estudos, fato que não ocorre com frequência no noturno. Esperamos, na análise dos dados qualitativos, verificar a existência desse suposto clima escolar que, sem dúvida, associados ao histórico escolar (desempenho) incide diretamente sobre as aspirações e expectativas escolares e profissionais. É preciso, ainda, melhor entender a função e participação dos professores, neste processo de construção de futuro dos alunos.

3.3 Resultados dos grupos focais

O método de entrevistas por grupos focais foi utilizado com o objetivo de se obter percepções dos alunos sobre sua história escolar, bem como as avaliações que realizam sobre os estabelecimentos de ensino e o delineamento de suas aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais. A interação dos alunos, na discussão dos temas, fez com que as opiniões, em grande medida, fossem parecidas. Ao comparar os resultados entre os turnos, os resultados mostram-se contrastantes.

A técnica escolhida possibilitou, ainda, captar dimensões particulares que não seria possível de serem observadas, através dos dados quantitativos. Buscaremos retratar, de modo geral, os resultados apresentados em cada discussão, e, logo após, ressaltar alguns aspectos que possibilitam questionamentos e hipóteses relacionados aos objetivos deste trabalho.

3.3.1. Caracterização sobre a realização dos grupos focais

A partir da análise dos questionários, foram selecionados doze alunos, em cada turno escolar, para participar de um encontro para realização do grupo focal, em seu respectivo turno de estudo. Tal seleção buscou privilegiar alunos com trajetórias, escolhas profissionais e aspectos socioeconômicos divergentes, na tentativa de, assim, formar grupos heterogêneos para discussão da temática. Entretanto, tal plano não foi possível de ser realizado. Após o

agendamento feito com os alunos para o encontro, poucos destes compareceram, no dia e horário estabelecidos. Diante da dificuldade exposta, recorremos ao conjunto de alunos que havia preenchido o questionário e os convidamos a participarem do encontro. Assim, foi possível conseguir alunos voluntários, embora tenha se perdido a dimensão da diversidade, na composição de cada grupo focal²⁹.

Ao analisar os dados, percebemos que os contratempos mencionados, anteriormente, não trouxeram grandes prejuízos para os resultados.

Sobre os participantes das discussões em grupo, no turno da manhã, tivemos o total de sete alunos, sendo quatro do sexo masculino e três do sexo feminino. No turno da noite, tivemos a participação de oito alunos, mais especificamente, quatro alunos e quatro alunas.

Ainda nos ocupando do relato sobre a forma que ocorreu a coleta dos dados qualitativos, vale mencionar que no noturno os alunos se disponibilizaram a realizar dois encontros, o que fez com que surgissem dois integrantes novos, no segundo dia de discussão e a ausência de dois alunos, que participaram no dia anterior.

É importante ressaltar que o fato do pouco tempo disponível dos alunos, para participarem da discussão, em ambos os turnos, fez com que não fossem aprofundados alguns dos questionamentos. Diante disso, buscamos seguir o roteiro³⁰, construído com o orientador das discussões. As questões elaboradas orientaram o grupo focal, com objetivo de facilitar as provocações a serem realizadas pelo pesquisador, bem como garantir que fosse mantido o foco da investigação. Os conteúdos trabalhados, no roteiro de questões, buscavam as percepções dos alunos sobre: instituição escolar; investimento no prosseguimento dos estudos; percurso escolar individual; aspirações e expectativas de futuro; aspectos de influência sobre as escolhas de futuro realizadas. Estes conteúdos serão apresentados nas sessões seguintes deste trabalho.

²⁹ Encontra-se, nos apêndices C e D, um quadro elaborado com algumas características apresentadas pelos alunos participantes do grupo focal, nos questionários preenchidos, antes do grupo focal. Tais informações serão relevantes, ao realizar as considerações e reflexões, a partir dos resultados apresentados.

³⁰ O roteiro de questões específicas para o grupo focal encontra-se no apêndice E.

3.3.2 Percepções e sentidos atribuídos à instituição escolar

Antes de iniciar a apresentação dos resultados encontrados, é importante mencionar que a percepção sobre a escola foi investigada devido aos trabalhos³¹ que apontam uma correlação entre a avaliação do estabelecimento de ensino e a projeção de futuro que os alunos realizam. Nesse sentido, julgamos pertinente verificar se há variação na percepção dos alunos de acordo com suas aspirações e expectativas de futuro.

No turno diurno, foi atribuída à escola diferentes significados, tais como: espaço de socialização, local onde é possível obter conhecimentos gerais e acadêmico, além de se aprender a conviver com as diferenças, adquirir responsabilidades e condição essencial para o futuro profissional. Para estes alunos, fica evidente uma ampliação do objetivo de se estar na escola, para além do aprendizado acadêmico e da utilidade que o diploma escolar oferece. Foram atribuídos também significados relacionados ao processo de amadurecimento, como é possível observar nos depoimentos abaixo:

“E também eu acho que você vê... nó! tudo que eu aprendi desde o primeiro ano lá trás até hoje... o tanto de conhecimento que acabou passando, desde o primeiro ano até o terceiro ano do Ensino Médio. Cê aprende conhecimento geral do mundo, das coisas, de pessoas novas, de professores, cada um com um jeito de explicar a matéria, sabe? Você vê diferenças, mudanças que vão ocorrendo.” (Catarina, turno manhã)

“(...) responsabilidade... a escola, assim, ... ela te ... meio que dá um jeito e proporciona um futuro. Você tem conhecimento, habituar a horário, cada matéria, tipo assim, ter seu tempo para aprender.” (Mateus, turno manhã)

“Ah meu conhecimento geral, eu acho que mais que o conhecimento geral, até porque, acaba que, no final das contas, eu tenho é que passar de ano, é o conhecimento do convívio social, né? Porque quando você vem pra escola, você é uma pessoa, mas, tipo assim, tem muitas indefinições. Mas, com o tempo, você vai encontrando outras pessoas com interesse em comum, que acaba formando muitos grupinhos. Mas não é intenção real desfazer de um outro, é realmente uma questão de interesse e acaba que, com isso, você tem que aprender a conviver com diferentes pessoas e diferentes pensamentos. É ... tem que aprender a ser flexível. E, também, se enquadrar bem nas matérias, porque a flexibilidade nas matérias pode te ajudar, por exemplo, eu sou bom em exatas, mas não quer dizer que eu não posso ter uma flexibilidade pra tentar aprender Biologia, eu não tenho que me fechar só pra isso. E

³¹ Os trabalhos a que nos referimos já foram mencionados no capítulo 1, ao discutirmos o cotidiano escolar e a construção das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais.

acaba que você também se torna um... tem maior capacidade pro mercado, porque você, também, se torna uma pessoa mais dinâmica. É importante você ter essa mente aberta, que você aprende só na escola.” (Carlos, diurno)

A relação que os alunos do turno diurno estabelecem com o percurso escolar e o saber parece ir para além da formação acadêmica. Os alunos mencionam que alguns dos conteúdos aprendidos na escola ajudam no cotidiano do estágio e no trabalho que desenvolvem. Segundo um dos alunos, aproximar o cotidiano que vivem do conteúdo estudado em sala de aula, o ajuda a ter melhor desempenho nas matérias. Alguns dos alunos percebem também a trajetória escolar como fator importante para identificar suas escolhas profissionais, em relação ao que gostam e ao que não gostam.

Ao realizarem uma avaliação, acerca da instituição escolar, de forma geral, surgiram verbalizações críticas, quanto à infraestrutura. As questões levantadas por eles podem ser organizadas em três categorias. Em relação à *inadequação do espaço escolar*, os alunos citam a quadra de esportes, que se localiza no pátio da escola, e interfere na realização das provas, pois os alunos que ali realizam às aulas de Educação Física gritam muito e desconcentram os outros, que estão em avaliação, nas salas de aula, que ficam ao redor da quadra. No que se refere às *diferenças na organização do espaço e na qualidade do ensino das escolas públicas, em relação às particulares*, os alunos ressaltaram que algumas instituições públicas são exceção, como no caso das escolas federais e algumas poucas estaduais. Mas, de modo geral, a instituição particular transmite aos alunos uma cultura de relação com os estudos totalmente diferente das escolas públicas, em geral. Segundo os alunos, as escolas particulares de algum modo aproximam mais os alunos dos estudos e fazem com que eles percebam e se relacionem com o ambiente escolar, de forma mais próxima e produtiva. Finalmente, em relação à *descontinuidade do ensino, quando há mudança de professores*, os alunos afirmam que isso atrapalha no aprendizado dos conteúdos escolares.

No noturno, os significados da escola parecem definidos de forma diferente. A escola pública é percebida, por estes alunos, como o lugar para se obter o ensino obrigatório mínimo, ou seja, local para se adquirir o diploma do ensino básico, como se pode observar na narrativa a seguir:

“Bom, a escola pública... na verdade significa uma base pra você formar o Ensino Médio, né?! Porque pra você aprender mesmo, você tem que pegar um cursinho pra entrar na faculdade e tal... ainda mais pública!. E pra você se formar... pra você ter uma base e pra entrar na faculdade, você tem que pegar um cursinho ou aula particular. Então, eu acho isso da escola pública.” (Jean, noturno)

A escola, neste turno escolar, foi também alvo de críticas. Segundo a opinião dos alunos, o ensino público oferecido é deficiente e não os prepara para serem aprovados nos vestibulares e exames, sendo necessário uma formação complementar por meio de cursos preparatórios. Tal relato foi usado como forma dos alunos justificarem que a utilidade do ensino público é unicamente para obtenção do diploma escolar.

“Eu acho que a escola pública não oferece uma estrutura de aprendizagem... que o aluno precisa pra passar numa faculdade, principalmente na Federal que é uma das mais renomadas, com estrutura de escola pública. A gente não consegue passar, por mais que os professores se dediquem a ensinar, tem muita coisa, que não ajuda, no desenvolvimento da gente” (Gisele, noturno)

A avaliação do noturno para as escolas contemplou, também, queixas acerca da infraestrutura escolar. Os alunos discursaram a respeito das políticas públicas e a falta de investimento em educação. De acordo com eles, como consequência da falta de recursos por parte do governo, é possível notar a precária estrutura escolar. Como exemplo, citaram a quadra de esportes e seu local inadequado, e, também, o laboratório de informática que não é usado nas aulas e nem aberto, para que os alunos possam realizar suas pesquisas.

“Eu tô lembrando de uma situação, aqui agora. Muitos países têm situação melhor que a nossa. A gente tem condição de chegar até lá, mas, às vezes, nosso Brasil vai lá e fica empurrando... o pessoal prefere gastar o dinheiro, mais com coisas fúteis do que investir naquilo que realmente vai valer a pena, cê entendeu?” (Fernando, noturno)

“Gisele: A estrutura que a gente precisa, por exemplo, a gente precisa fazer uma pesquisa, tem aluno que não tem computador em casa, cê não tem um computador, não tem internet que...

Fernando: A sala de informática aqui... *(Aponta para os poucos computadores e que estão desconectados.)*

Jean: Sala de informática que não tem informática...” (Turno noite)

Através dos relatos apresentados pelos alunos, pode-se perceber um reforço da percepção obtida através dos dados quantitativos a respeito das diferenças, entre os turnos escolares. Para os alunos do diurno, a relação estabelecida com o espaço escolar ocorre em direção da socialização, da formação de personalidade na aquisição de habilidades relacionadas à maturidade, da utilidade do saber adquirido, e da aquisição do diploma escolar. No noturno, de forma consciente, os alunos predominantemente atribuem significado à escola, como espaço para adquirir o diploma de formação, que é necessária para inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, em outro momento das discussões de grupo, os alunos do noturno levantam experiências escolares, como a relação com os professores e com amigos, que os ajudaram a identificar possíveis áreas para atuação profissional. Vale ressaltar que os alunos não reconhecem, de forma consciente, o espaço escolar como influência em suas escolhas de futuro. Tais considerações serão retomadas, na seção em que trataremos de identificar as influências sobre o delineamento das aspirações e expectativas dos alunos.

Buscando identificar a percepção dos alunos sobre a escola, foi pedido que fizessem comentários a respeito do atual estabelecimento de ensino. Tais considerações serão discutidas no próximo tópico, assim como, as razões que os levaram a escolher o atual estabelecimento escolar.

3.3.2.1. Avaliação sobre o atual estabelecimento de ensino

Independentemente do significado que foi atribuído à instituição escolar, os alunos tiveram de mencionar os pontos positivos e os aspectos vulneráveis da atual escola. Em linhas gerais, foi possível notar, em ambos os turnos, uma percepção predominante positiva sobre a atual escola comparativamente às outras instituições públicas, mesmo havendo pontos de críticas em relação à esta. Tal avaliação parece consoante com o fato de que a escola possui um bom prestígio na comunidade e tem alta demanda por vagas.

Devido a opinião a respeito da instituição ter sido, aparentemente, homogênea, buscamos verificar as razões que os alunos atribuíam, para justificar o prestígio do estabelecimento. Neste ponto, encontramos divergências nas opiniões, entre os turnos escolares.

No turno da manhã, houve divergências nas opiniões sobre o prestígio da escola. Segundo uma parte dos alunos, o prestígio da atual escola se deve à sua visibilidade, e, portanto, os alunos são cobrados a mostrarem resultados a fim de manter o prestígio da escola, ou seja, o prestígio se deve aos alunos e não a algum aspecto específico do estabelecimento em si. Vale mencionar que os alunos não souberam explicar os motivos e como ocorre a visibilidade da instituição, apenas relataram que é algo que se passa, por meio dos contatos sociais. Outra parte dos alunos, declararam que a escola tem prestígio, diante da comunidade, devido aos resultados que apresenta, como o alto número de alunos inseridos nas universidades, o que vem atestar a qualidade do ensino, nessa instituição.

Mesmo diante das diferentes explicações sobre o prestígio da escola, os participantes concordaram que, embora tenha suas deficiências, a instituição permanece acima da média de outras escolas públicas, no que se refere à qualidade do ensino.

Como pontos positivos, os alunos do turno diurno citaram: a- boa interação entre alunos e professores; b- boa qualidade do ensino, sendo possível de ser verificada, no alto nível de exigência dos professores com relação à produção dos alunos; c- prestígio da escola na comunidade.

Como aspectos que desfavorecem a escola, os alunos apontaram, apenas, a infraestrutura escolar, que deixa a desejar.

No noturno, a avaliação do atual estabelecimento de ensino teve outros posicionamentos. De acordo com os alunos, a qualidade do ensino oferecida na instituição é boa, porém, o aprendizado obtido é percebido como não suficiente, para que possam estar autoconfiantes, para aprovação nos vestibulares. Tal opinião é divergente, em relação aos discursos do diurno, uma vez que, para os alunos da manhã, ser aprovado nos vestibulares de

instituições privadas seria muito fácil³², havendo empecilho, apenas, no custeamento das mensalidades do curso universitário.

A diferença de opiniões entre os turnos a respeito da qualidade do ensino oferecido pela atual escola pode ter inúmeras explicações e hipóteses, dentre elas, enumeramos algumas: em primeiro lugar, pensamos que tais diferenças podem ter relação com o fato da escola ser vivenciada de forma diferente, em cada turno escolar. Esta hipótese fundamenta-se nas atribuições de sentido dadas à escola, em ambos os turnos, como já discutido anteriormente.

Em segundo lugar, tais diferenças poderiam ser explicadas, do ponto de vista da trajetória escolar individual dos alunos. Logo, o turno da noite estabeleceria uma relação de menor credibilidade com o ensino oferecido pela escola, pelo fato da maioria dos alunos já terem vivenciado a experiência da reprovação escolar, fazendo com que suas motivações e aspirações possam diminuir.

Em terceiro, poderíamos, ainda, explicar estas diferenças pela existência de climas escolares diferentes entre os turnos. Assim sendo, supomos que existam peculiaridades nos turnos que influenciam diretamente na qualidade do ensino, bem como na construção das aspirações e expectativas de futuro dos alunos. Tal hipótese baseia-se, entre outros, no fato de que a escola e os professores do diurno são melhor avaliados pelos alunos de ambos os turnos³³.

Como já mencionado anteriormente, inúmeras explicações poderiam ser levantadas para este fenômeno, mas, diante dos dados coletados, iremos trabalhar com a última hipótese apresentada. Os relatos dos grupos focais, principalmente dos alunos do noturno, sugerem a confirmação da hipótese, na medida em que há um tratamento diferenciado por parte dos professores e da direção escolar, com relação aos dois turnos.

³² Retomaremos essa discussão mais à frente, neste mesmo capítulo, ao abordarmos as aspirações dos alunos.

³³ Fato indicado pelos dados quantitativos, a respeito da avaliação, que mostram, de forma mais positiva, no diurno. Nos dados qualitativos, por meio dos relatos realizados pelos alunos do noturno, é possível perceber que eles atribuem ao diurno um ensino de melhor qualidade, bem como incentivos e eventos realizados em parceria com as Universidades.

Voltando à discussão sobre a avaliação da escola, segundo os alunos da noite, o ensino que é dado no turno da manhã é muito diferente do turno da noite³⁴. Tais conclusões foram realizadas pelos alunos, baseados nos contatos que mantêm com aqueles que estudam no turno diurno, além de alguns alunos do noturno já terem experimentado estudar na parte da manhã, nesta mesma escola. Estas diferenças foram declaradas com tom de indignação, porém, pelo que nos parece, nenhuma ação seria tomada pelos alunos, o que faz com que tais críticas em relação à escola fiquem, apenas, no plano das reclamações não formalizadas.

As diferenças percebidas entre os turnos escolares se referem, principalmente: 1- ao nível de exigência no ensino; 2- ao compromisso dos professores com os conteúdos ensinados; 3- às condições de aprendizado diferenciadas entre os turnos; 4- à preocupação e investimento, por parte da escola, no que se refere à escolha profissional dos alunos. Buscaremos, neste momento, apresentar uma síntese das questões trazidas pelos alunos do noturno, referente aos assuntos mencionados. Antes de tudo, é válido ressaltar que as diferenças são absorvidas pelos alunos da noite, como prejudiciais ao futuro e aprendizado.

As primeiras diferenças entre os turnos se referem ao nível de cobrança e exigência dos professores e à capacidade de aprendizado dos alunos. Segundo o grupo, a qualidade do ensino, à noite, é mais fraca que o turno da manhã, devido à situação de trabalho de grande parte dos alunos do noturno, o que prejudica a capacidade de aproveitamento dos conteúdos passados, além da limitação de tempo para se dedicarem à realização das tarefas escolares. Tal análise pode ser percebida nos dois trechos abaixo:

“Fernando: Não sei... eu acho que, à noite, os professores são instruídos a pegar mais leve com a gente...

Gisele: Não, mas aí... por mais que a gente trabalha, que a gente não sei o quê, a gente precisa do aprendizado que o turno da manhã tem, também! Então não convém que, com a gente eles peguem tão leve, pelo fato da gente estudar à noite e da gente trabalhar.

Fernando: De manhã, a dificuldade mesmo que... que aqui fala de manhã, é a questão do que eles passam pra gente fazer. Em questão de trabalho de casa, trabalho de escola, trabalho que eles passam no quadro e que não dá tempo de terminar. Daí esse que é o que fica pra casa, pra terminar, esse que é o para casa nosso de manhã. Agora, a questão... eu acho que pode até ser que, à noite, eles

³⁴ Os alunos do diurno não mencionaram diferenças entre os turnos escolares. Detiveram-se, apenas, em relatar as percepções a respeito do seu turno de estudo.

podem até passar o que eles ensinam, ou falar o que eles passam de manhã à noite, mas eu acho que ninguém vai entender nada porque é muito intenso...” (Turno noite)

“Fernando: A gente tá cansado, também, a gente chega cansado e ficar prestando atenção na aula... muitas vezes, eu chego... chegava né, do serviço cansado e o professor começava a falar...

Jean: Tinha dificuldade, né?

Fernando: E eu nem raciocinava o que ele falava direito... principalmente na aula de química, que onde eu tenho muita dificuldade, então o pouco que ele ensina pra gente, já dá um trem pronto, por causa que é... eu fico com a mente cansada demais, para aprender o que ele tá passando pra gente. De manhã, tem que ter aquele pique... passei pra noite, finuuu.” (Turno noite)

Parece-nos que tais condições são vivenciadas pelos alunos, de forma ambivalente. Ao mesmo tempo que as diferenças dispensadas são prejudiciais, eles percebem que não há outra forma de se realizar a aprendizagem, no turno da noite, que não seja diminuir o nível de exigência e de tarefas escolares. O menor nível de exigência com os alunos da noite, pode ser verificado no relato de um aluno que estudou nos dois turnos escolares, mas devido ao acelerado ritmo de ensino do turno da manhã e o fato de ter sido reprovado, foi “convidado” a estudar no noturno.

“Quando eu vou apresentar um trabalho, o quê que eu faço? Eu aprendo tudo que eu vou ensinar na hora e falar o que eu sei, em vez de ficar lá decorando textinho. De manhã, você não pode ler, lá na hora... e à noite, eles dão essa liberdade da gente ler na hora de apresentar trabalho...” (Fernando, turno noite)

Outras diferenças relatadas pelos alunos do noturno, se referem ao compromisso dos professores e ao investimento e incentivo da escola com relação à escolha profissional dos alunos. De acordo com os alunos, alguns professores se contentam em, apenas, passar o conteúdo no quadro e não tiram dúvidas dos alunos. No turno da manhã, parece haver maior incentivo dos professores com relação aos alunos, pelo relato que se segue:

“Em compensação tem uma professora aqui, do turno da manhã, de biologia, que é a Glauciane, ela já dá a matéria pra gente, já imaginando a gente lá na Federal. Ela não para de falar da Federal na aula dela. “Na Federal é assim, assim e assado.” Ela

ensina pra gente aprender na Federal, só que ela é muito ditadora. Na sala dela, não pode usar boné, não pode olhar pro lado, não pode pedir borracha emprestado...” (Fernando, turno noite)

Além da questão dos professores, que será discutida mais à frente, neste trabalho, os alunos citaram uma situação, que ocorreu no mesmo ano da realização da pesquisa, e que se refere ao posicionamento diferenciado da escola, com os alunos dos dois turnos escolares. Os alunos do turno da manhã foram levados pela escola a participarem da PUC-Aberta³⁵, enquanto os alunos da noite nem ficaram sabendo do evento. Tal questão foi trazida para discussão por alguns alunos do grupo e tratada por todos com muita indignação, reforçando, assim, as diferenças entre os turnos.

“De manhã é um nível, de noite, a gente não é tão...” (Gisele, turno noturno)

“É um outro turno também... tamo largado...” (Jean, turno noturno)

Após a avaliação da escola, foi solicitado que mencionassem os motivos que os levaram à escolha do estabelecimento de ensino. De modo geral, em ambos os turnos, as escolhas ocorreram em razão do alto prestígio da escola na comunidade e por recomendações de familiares, que já tiveram passagem pela escola. Os familiares e conhecidos, que ingressaram no Ensino Superior e tiveram trajetória naquela instituição escolar, foram citados como exemplos da boa qualidade de ensino da escola.

“Por causa do ensino, também. Porque, por exemplo, lá perto da minha casa tem uma escola, mas eu não acho a escola boa... aí preferi vir pra cá porque minha irmã já tinha estudado aqui e ela adquiriu o conhecimento muito bem, tanto é que, hoje em dia, ela tá na faculdade.” (Nayara, turno diurno)

“No meu caso, foi a minha mãe que escolheu. Porque meu primo formou aqui aí a tia fala, não sei quem fala... aí fica aquela coisa... de conseguir vaga aqui por ser uma escola tão falada.” (Gisele, turno noturno)

³⁵ Evento realizado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais para as escolas e a comunidade, com o objetivo de apresentar os cursos oferecidos pela instituição, bem como esclarecer dúvidas dos visitantes em relação às disciplinas dos cursos, áreas de atuação e formas de ingresso na Universidade.

No turno da manhã, um dos alunos mencionou como critério de escolha da escola, a alta concorrência pelas vagas no Ensino Médio. No noturno, um dos alunos mencionou que foi incentivado pelos professores do Ensino Fundamental a escolher e concorrer a uma vaga, naquela escola, o que mostra que o prestígio da escola vai para além da comunidade do entorno da escola.

Com relação aos alunos do noturno, foram investigados, também, os motivos que levaram a estudar à noite. Como era esperado, a inserção no trabalho foi um dos aspectos mais citados. Outra razão dada se deve a um arranjo da própria escola em colocar os alunos com histórico de reprovação escolar à noite. Segundo os alunos do noturno, os alunos que são reprovados no turno da manhã são “convidados” a estudar a noite, como ilustra o trecho a seguir, a respeito dos motivos de estudarem à noite.

– “No que eu tomei bomba. Não pode mais estudar de manhã quem toma bomba.” (Fernando, noturno)

- “Quem toma bomba de manhã tem que estudar a noite?” (Pesquisador)

- “Eu já entrei na escola com uma bomba nas costas, daí eles já falavam: esse cara não vai prestar muito bem não. (*risos*). Eu passei pra de manhã[...] aí depois, tomei, aí ele falou comigo assim: se você tomar mais uma bomba, a gente vai ter que voltar você pra noite, tá? Então, beleza. Tomei bomba, foi e voltei pra noite.” (Fernando, noturno)

- “Assim, eles convidam a se retirar...” (Gisele, noturno)

De modo geral, pode-se perceber mais indícios de um clima escolar, que varia de acordo com o turno escolar. Diante dos relatos expostos, questionamos a participação da direção escolar, na configuração de climas escolares diferentes entre os turnos. Tal pensamento se justifica, na medida em que é possível localizar, no discurso dos alunos, atitudes da direção escolar que tendem a diferenciar os turnos, tais como, a realização de transferência de turno de alunos com reprovação escolar, para o noturno, bem como a realização de eventos e parcerias que acabam aproximando os alunos do diurno das universidades, facilitando, de alguma forma, as escolhas profissionais.

Seguindo em busca da experiência escolar, na seção seguinte abordaremos, brevemente, os aspectos trazidos pelos alunos a respeito da vivência escolar. Iremos trazer as principais falas, junto a uma breve descrição do perfil e das aspirações e expectativas apontadas por eles.

3.3.2.2. Percepção sobre o percurso e experiência escolar

No turno da manhã, a reflexão dos participantes acerca da experiência escolar aponta a integração de sua experiência com a lógica escolar. Este entendimento se deve aos relatos dos alunos que conseguiam, em grande parte, conciliar os conteúdos aprendidos com a realidade que vivenciavam. Assim, para estes alunos os conteúdos escolares não apareciam de forma deslocada e sem sentido, como pode ser percebido nos trechos seguintes:

“Tem quatro anos que eu tô nessa escola, então, assim, eu passei por muita coisa. Não é nem mesmo coisas que eu aprendi, lá no começo, que eu nunca esqueci, caiu e eu consegui acertar... então assim, a gente teve um conhecimento a mais, às vezes, a gente dá uma esquecidinha, assim, mas, quando a gente começa a falar, a ler de novo, a gente lembra. Até mesmo em coisas de emprego. Coisas que eu aprendi aqui me ajuda onde que eu trabalho hoje.” (Catarina, turno manhã)

“Eu acho que é bom, sabe? Em questão de ensino, as escolas preparam pra você consolidar seu futuro. Tipo, dá um futuro melhor, mostrar desenvolvimento, e como a Catarina disse, aplicar a matéria no seu dia a dia, a escola é o inicial da organização da sua vida. Como eu disse, a responsabilidade. Você tem que saber aplicar as coisas no momento certo, e a escola acaba que prepara pra isso.” (Mateus, turno manhã)

Foi possível perceber nos depoimentos coletados que os alunos do diurno avaliam satisfatoriamente o ensino obtido na atual instituição. Os conteúdos aprendidos puderam, também, ampliar a visão de mundo, bem como ajudar a identificar suas preferências pelas áreas de conhecimento, o que favorece a escolha por futuras profissões. O percurso escolar foi percebido também como algo necessário para alcançar o futuro desejado, bem como conquistar uma posição profissionalmente melhor.

No que se refere à avaliação sobre o percurso escolar, não foi possível notar nenhuma diferença entre os alunos que possuem histórico de reprovação escolar e aqueles que não possuem.

Ressalta-se que, no diurno, os alunos abordaram o tema do percurso escolar, de forma geral. Discursaram sobre as vantagens e utilidade dos estudos para os alunos, mas não relataram ou avaliaram a própria trajetória escolar, mesmo que provocado pelo pesquisador, acabaram por esquivar-se. Apenas Maicon descreveu seu percurso escolar, e, este, foi avaliado de forma mediana pelo aluno, no que se refere ao aprendizado obtido. De forma geral, terminar o Ensino Médio para Maicon parece algo satisfatório, como no depoimento dado a seguir: *“Se você chegou no terceiro ano, você não tá tão ruizin, né? Pra você tá no terceiro ano e no último bimestre, você não tá tão ruim assim. Mas qualquer um poderia ter desistido, há muito tempo.”* (Maicon, turno manhã).

Em relação aos discursos dos outros alunos, foi possível notar algumas diferenças em relação às falas de Maicon. Tais diferenças se referem: 1) às aspirações profissionais e escolares, como Maicon, que afirma estar confuso em relação à escolha profissional e sua área de atuação, diferentemente dos colegas, que parecem estar decididos sobre os planos de futuro; 2) ao desempenho acadêmico. Maicon tratou deste assunto com humor, no grupo. Pensamos que, talvez, esta foi a forma encontrada pelo aluno para falar de algo que, aparentemente, destoava do restante do grupo. Diante dos discursos dos colegas, que avaliavam a trajetória escolar como útil e com aprendizado de vários conteúdos importantes, Maicon emite o seguinte relato: *“eu conheço bastante coisa, assim, mas muita coisa eu não agarrei, assim. Com pouca responsabilidade, deixei passar. Tô pendurado numa matéria aí... nada que um suborno... (risos do grupo), lavo o carro do professor... mas é isso, né?”*.

Nos discursos emitidos por Maicon, notamos alguns dilemas em relação à escolha profissional, o que repercute em suas aspirações e expectativas escolares e profissionais. Segundo os relatos do aluno, o ele possui familiares, com formação superior, que o incentivam a se formar na mesma área que eles, pois, assim, ele teria emprego garantido. Entretanto, o aluno parece ter afinidade com outra área de conhecimento, que, também, poderia ter espaço nas indicações familiares, para ingressar no mercado de trabalho, ao se formar. Entra em cena, as dificuldades escolares enfrentadas pelo aluno, como mencionado anteriormente, o que dificulta, também, sua escolha sobre qual curso investir, e, ainda, se vale

a pena prosseguir nos estudos. Diante de todas estas questões, Maicon apresentou aspirações amplas e não concretas, além de não ter planejado com precisão seus passos, após o término do Ensino Médio. Tal fato, nos dá impressão de que as suas expectativas ficam à disposição do acaso. Os relatos, trazidos a seguir, ajudam a perceber os conflitos mencionados, bem como as indefinições presentes, associados a um percurso escolar de dificuldades.

“Eu tô indeciso. Tô sendo influenciado a fazer Arquitetura, porque eu tenho um tio Engenheiro e dois primos também, eles têm uma empresa. Eu tenho uma prima que é engenheira e foi pra São Paulo e me incentiva a fazer Arquitetura, pra eu ir trabalhar com ela. Tendeu? Mas, eu fico em dúvida em fazer ou Designer Gráfico ou Publicidade também, porque eu já fiz muitas coisas assim, pro meu pai e pro meu tio, então, eu já fiz muita publicidade pros dois, e eles gostaram do que eu fiz, também, então, fazer isso até pra ficar com os dois ali... meu plano pro ano que vem, não sei muita coisa, ainda não... se for pra você ganhar dinheiro pra pagar a faculdade, fica onde você tá e ganha muito dinheiro, uai.” (Maicon, turno manhã)

No noturno, a discussão acerca do percurso escolar abordou as dificuldades enfrentadas pelos alunos, ao longo da escolarização sobretudo no Ensino Médio, onde tiveram de organizar seus esforços, em torno do trabalho e dos estudos. Mesmo diante das dificuldades encontradas, alguns dos alunos relataram uma melhora em seu aprendizado, na atual instituição de ensino.

Outro aspecto mencionado pelos alunos, diz respeito à oscilação de posturas na relação com a escola, como é possível perceber no seguinte trecho:

“Gisele: Há momentos e momentos... tem momentos que você fala não quero estudar, não suporto... mas tem momentos que eu entendo aquela matéria e falo, nó como que eu não entendi isso antes?

Fernando: Isso é verdade, quando eu passo a aprender eu começo a gostar do negócio.” (Turno noite)

Segundo os alunos, no passado, a escola era prazerosa e estes apresentavam bons resultados nos desempenhos escolares, entretanto, esse período ficou no passado, uma vez que houve baixa no desempenho escolar e perda de sentido dos conteúdos aprendidos. Em grande parte, a escola deixou de ser percebida como agradável por dois motivos principais, segundo

os alunos: Em primeiro lugar, pelo distanciamento do conteúdo aprendido na escola em relação ao cotidiano dos alunos. Vale ressaltar, que em relação ao turno da manhã, este era um ponto que facilitava o desempenho escolar dos alunos, bem como a motivação de persistir nos estudos. Em segundo, a falta de reconhecimento de pessoas próximas (familiares, professores, etc.) pelos resultados apresentados. O trecho transcrito a seguir, ilustra a oscilação na relação com a escola, vivida pelos alunos do noturno. É possível notar que a integração com a lógica escolar dá-se a partir de uma relação pessoal com o saber aprendido, ou pelo reconhecimento de terceiros, do resultado apresentado pelo aluno.

“A minha vida escolar foi o seguinte... eu entrei na escola muito cedo, antes de eu fazer seis anos tava aprendendo a ler e escrever. Tive um desenvolvimento escolar muito rápido véi! Eu lembro que na... isso foi uma coisa que me marcou mesmo minha vida. Eu lembro que eu tinha cinco aninhos de idade e a minha, lá no meu jardim, a gente só sabia ler consoantes com vogais, tipo, ba – be – bi – bo - bu, ta – te – ti – to – tu, e não sabia o que significa CH e essas palavras conjuntas que tinham essas consoantes juntas assim. Aí, o dia que eu descobri que CH tinha som de X, foi a descoberta da minha vida... eu descobri sozinho e a professora não me ensinou. Daí, eu cheguei na sala: *Fessora*, eu descobri qual que é a função do CH, aí ela: Qual? É o som do X. Todo mundo ficou... a *fêssora*, também, ficou ohhh, como é que você descobriu isso? Assistindo Chapolin³⁶. *(risos)* Aí beleza, foi continuando minha vida e foi o seguinte: eu tive um desenvolvimento bom na escola, até a quinta série, na sexta série eu tomei minha primeira recuperação. A partir de lá pra cá, eu nunca mais passei direto, e.. eu não digo que estabilizei, mas desenvolvi pouco da sexta série, pra cá. Até a sexta série eu era super inteligente eu era aquele carinha da sala que os cara ficava... ele sabe das coisas...” (Fernando, turno noite)

O histórico escolar de Fernando possui algumas reprovações escolares. Segundo ele, não há um incentivo e nem acompanhamento de sua família em relação à escola e os resultados apresentados. O aluno atribui sua dificuldade em apresentar bons resultados, à falta de motivação em realizar as tarefas escolares, algo que teria herdado da genitora, que possui trajetória escolar semelhante a de Fernando. Vale ressaltar que para este aluno, atingir a média escolar para passar de ano é algo satisfatório, não precisando de maiores esforços em busca de melhores resultados.

³⁶ Seriado de comédia que passa na tevê aberta.

A postura de Fernando ilustra, de modo geral, grande parte das relações escolares dos alunos do noturno com a escola e o aprendizado. Outros relatos foram trazidos que reafirmam os conteúdos mencionados anteriormente. O fato de perceberem a escola como local para obter o diploma escolar necessário para inserção no mercado de trabalho, talvez faça com que estes estabeleçam, como meta principal, obter a média escolar para serem aprovados. A relação de “utilidade” do diploma escolar em detrimento dos conteúdos aprendidos, predominante nos alunos do noturno, conforme podemos perceber, passa por histórias que envolvem fatos hostis com professores, e, até mesmo, perda de sentido com a escolarização. Segundo estes alunos, a escola era mais prazerosa, na medida em que havia aproximação do que estudavam com o que vivenciavam, como por exemplo, nas séries iniciais em que aprenderam a ler, escrever, fazer contas, etc. Na medida em que houve o distanciamento escolar do cotidiano diário e o reconhecimento pelo desempenho apresentado foram sendo diminuídos³⁷, houve, concomitante, uma perda de interesse pelo estudo escolar.

As relações de aversão estabelecidas em relação à escola acabam por fazer surgir comportamentos de esquivas, diante das tarefas escolares e da tendência de se evitar maiores esforços, em busca de bons resultados, por grande parte dos alunos. O estudo, para estes alunos, é percebido como algo maçante e que necessita de grande esforço para ser realizado.

A relação com os professores foi um ponto discutido, em ambos os turnos. Como era esperado, a relação com os professores foi descrita, em cada turno escolar, com algumas peculiaridades. No diurno, a boa interação com os professores foi percebida como um importante elemento que facilita o aprendizado dos alunos, bem como proporciona e provoca o prazer e interesse dos alunos pela matéria. No noturno, as opiniões imprimiam uma relação de maior distanciamento, mas sempre eram acompanhadas de exemplos de alguns professores que lhes eram bastante próximos. Ressalta-se a diferença percebida por Fernando³⁸, entre os

³⁷ Estudar e apresentar resultados escolares é percebido, pelos familiares, como algo que “não é mais do que a obrigação”. Além disso, o distanciamento dos professores em reconhecer e acompanhar cada aluno individualmente, provoca a sensação de que estão sozinhos, e os resultados escolares interessariam apenas a si mesmos.

³⁸ Aluno que teve percurso escolar em ambos turnos escolares, nesta instituição de ensino.

professores dos dois turnos, quanto a dedicação nas aulas, o ritmo de ensino e a preocupação e incentivo dado aos alunos³⁹.

De modo geral, os professores que são mais próximos, são, também, aqueles que demonstram maior preocupação com o futuro profissional dos alunos. Alguns destes itens é possível perceber na transcrição dos dois trechos a seguir:

“Mateus: A fêssora “F”, ela tem uma interação muito bacana com os alunos. Ela sabe o nome de todo mundo, eu acho. Tipo, ela chega na sala se cê tiver...

Catarina: E ela pergunta o que a gente acha, se deve melhorar alguma coisa...

Gilson: Opinar diante das aulas dela né?

Catarina: O que pode fazer pra melhorar, fazer uma aula diferente, fazer uma vídeo-aula, uma aula prática...

Gilson: Isso meio que facilita o conhecimento, né?

Catarina: Ajuda a gravar mais. Eu achei muito interessante, quando teve uma pesquisa pra todo mundo fazer, todo mundo pesquisou e, aí, ela fez uma roda e fez um debate. Cada grupo tinha que falar de um assunto, foi muito bom.” (Turno manhã)

“Igual a fêssora “Y” quando para pra falar das matérias da faculdade dela, cê vê... cê tenta, assim, observar, espelhar pra ver se é lá, que você gostaria. Tipo arquitetura? Você gostaria de mexer com umas palhetas gigantona? Querendo ou não isso te ajuda a espelhar, pelo menos pra mim, que não fiz cursinho, tem uns dois cursos que, hoje, eu levo em consideração pra faculdade, justamente por causa das histórias que os professores contavam”. (Carlos, turno manhã)

No noturno, os professores, que são mais próximos dos alunos, mostram-se abertos ao diálogo, porém, esperam ser procurados pelos alunos, o que, muitas vezes, não acontece. Os relatos dos estudantes apontam, também, uma relação instrumental com os professores, buscando serem ajudados, quando necessário, diante de uma possível reprovação, por exemplo, como pode ser observado: *“É. Eu acho que a maior parte dos professores são assim: se você procurar ele, ele já vai ficar gravado sua cara assim, esse me procura todo dia, então, no conselho de classe, vou ver se ajudo ele um pouco. Entendeu? Tá fazendo a parte dele. Agora, aquele que não procura...”* (Jean, turno noite).

³⁹ O trecho que ilustra tal posicionamento pode ser verificado na página 103, deste trabalho.

Júlio, aluno do noturno, mencionou duas experiências escolares com professores que mostram o forte papel destes profissionais na relação que o aluno estabelece com a escolarização e as aspirações no prosseguimento ou não dos estudos. Após episódio de dependência escolar, Júlio decidiu se esforçar para não repetir o processo de recuperação das notas, o que fez com que melhorasse seu desempenho escolar. O aluno se refere a um episódio, em que foi humilhado pela professora, devido ao descuido com o caderno escolar e com as atividades escolares não realizadas, o que fez com que pudesse melhorar neste aspecto, e, anos após, foi reconhecido por outra professora, o que, segundo o aluno, o incentivou a dedicar-se mais nas questões escolares.

“Aí eu falei assim: Não, esse ano eu vou saindo fazendo tudo. Aí os meninos me olhavam como um menino inteligente, já na sétima série. aí uma coisa que me gravou. A fêssora xingando todo mundo: Tá errado, tá errado, menino... xingando todo mundo, e os outros, lá, copiando do meu caderno escondido, daí falei, vou lá mostrar meu caderno, né? Agora, é minha vez. A fêssora olhou assim, dando aquele tanto de certo assim... aí a fêssora foi e levantou o meu caderno, daí pensei que vai ser igual na sexta série... *(se referindo ao episódio que foi exposto diante da turma)* Daí a fêssora falou: “Isso aqui que é caderno, isso é que eu tava querendo. É um caderno exemplar, vocês deviam seguir o exemplo do Júlio.” Eu fiquei surpreso, véi, nó... foi bom demais! (Júlio, turno noite).

No grupo focal, os alunos também foram questionados a respeito do que eles imaginavam sobre as expectativas dos professores sobre eles. Tal como a avaliação dos professores, os alunos, de ambos os turnos, esquivaram-se de realizar generalizações, relativizando as posturas dos professores de acordo com suas características e as dos alunos. No turno da noite, as opiniões convergiram, de modo geral, para um não interesse dos professores sobre o futuro profissional dos alunos. Grande parte do corpo docente realizaria suas atividades sem ter muita proximidade com os alunos, restringindo-se a ministrar as aulas.

No turno da manhã, as opiniões parecem mais positivas. Os professores são percebidos, pelos alunos, como possuindo boas expectativas sobre eles, no que se refere a alcançar o Ensino Superior e obter sucesso profissional, como exemplificam os depoimentos a seguir:

“Mateus: Você espera que, vamos supor que seja seu aluno e apareça na mídia como um excelente profissional, e daí vem o orgulho do professor... eu ensinei ele.

Catarina: Aí entra eu acho que o conhecimento. O professor passou o conhecimento dele e o aluno tá passando isso, no emprego dele.

Mateus: O que você acharia, o que esperaria do seu filho? Os professores querendo ou não são pais, né? Três anos convivendo com a mesma pessoa todos os dias.”
(Turno Manhã)

3.3.3 Aspirações de futuro escolar e/ou profissionais

As aspirações dos alunos foram buscadas no grupo focal de três formas: opinião dos alunos acerca do prosseguimento dos estudos, as escolhas profissionais idealizadas, e, por fim, os aspectos facilitadores para se identificar e/ou alcançar a realização de suas aspirações.

A respeito da continuidade dos estudos, para os alunos do diurno, investir no prosseguimento mostra-se vantajoso, diante da alta exigência do mercado de trabalho com relação à escolarização, além de repercutir em melhor remuneração profissional. Outra vantagem apresentada pelos alunos em investir no prosseguimento dos estudos, se refere aos conhecimentos adquiridos, que se mostram úteis no cotidiano, na ampliação de conhecimentos gerais, desenvolvendo habilidades profissionais valorizadas pelo mercado de trabalho. É válido mencionar que o prosseguimento dos estudos, para o grupo da manhã, foi entendido como estudos de nível superior, não havendo estímulo do pesquisador, para que fosse interpretado desta maneira.

“Não é muita gente que completa assim o Ensino Médio e vai pro Ensino Superior.”
(Joana, turno manhã)

“Até na remuneração de concurso público você vê a diferença de Ensino Médio pro Ensino Superior. Aí você já vê que ele é mais visado do que os de nível médio.”
(Catarina, turno manhã)

No noturno, os alunos entraram em acordo ao mencionar as vantagens dos cursos de nível superior. Segundo estes, a pessoa que conclui este nível de ensino possui garantia de melhores condições de vida, entretanto, alguns cursos devem ser relativizados, quanto à sua

valorização no mercado de trabalho, sendo não vantajosos em relação aos cursos técnicos. Desta forma, o curso técnico apresenta-se, de modo geral, como melhor possibilidade, no sentido de obter maior remuneração, em menor espaço de tempo, além de se tornar um meio para adquirir condições de acesso ao Ensino Superior, sobretudo da rede privada⁴⁰.

Embora os alunos tenham concordado com as vantagens dos cursos de nível superior, eles entraram em desacordo, quanto à avaliação que realizaram, a respeito da melhor opção entre os cursos superiores ou os de nível técnico. Para grande parte dos estudantes do noturno, o curso de nível superior seria um complemento, em um projeto de carreira posterior, sendo precedido por um curso de nível técnico em uma área próxima do curso Superior pretendido. Outra parte do grupo defendeu a ideia de que, apesar da desvalorização de alguns cursos superiores, eles, ainda, se mostravam mais vantajosos, em relação a outros níveis de ensino, no que se refere ao reconhecimento, remuneração e, do ponto de vista psicológico, eles permitiriam adquirir uma maior autoconfiança profissional, como relatado no trecho a seguir:

Jean: Claro que tem... futuro garantido.

Camila: Lá na frente eles vão...

Gisele: Ter estrutura de vida.

Jean: Estrutura de vida proporcional, entendeu? Elevada.

Pesquisador: Estrutura vocês falam... financeira?

Grupo: Financeira.

Jean: De todos os tipos, financeira...

Gisele: Psicológica...

Jean: Pra estar totalmente preparado.

Pesquisador: Estrutura psicológica, como assim?

Jean: Do medo, do mercado de trabalho...

⁴⁰ No turno da manhã, as dificuldades mencionadas, para inserção no Ensino Superior, se referiam às Universidades Federais, pois na instituição particular não há, na concepção dos alunos, um nível de exigência alto. A dificuldade de inserção na rede privada para os alunos do diurno se dá no recurso financeiro para o custeio das mensalidades. No noturno, a dificuldade em ser aprovado se dá até mesmo nas instituições privadas, além da necessidade do recurso financeiro para quitar as mensalidades. Vale ressaltar ainda que, a Universidade Federal, para os alunos da noite, aparece associado a um sentimento de impotência, como algo muito difícil de ser alcançado, o que faz com que recorram aos cursos oferecidos pela rede privada do Ensino Superior.

Gisele: Exatamente... eu tenho... eu sou formada, eu tenho uma possibilidade maior de conseguir um emprego que me valorize. Então o meu psicológico, aquilo que eu vou construir uma vida melhor lá na frente pelo fato de eu ter uma formação boa. Ninguém vai te perguntar onde é que você formou. Eles vão te perguntar assim: Você tem curso superior? Ah não, eu sou formado em Direito, ele pode ter feito Direito naquela faculdade assim.

Camila: Pior mesmo...

Jean: Pior, verdade!

Gisele: Pior faculdade... que ele vai ter um reconhecimento, pelo fato dele ser formado em Direito.” (Turno noite)

Os cursos de nível superior apresentam-se, de modo geral, como um tipo de atestado de futuro com estabilidade financeira, e, também, de inserção no mercado de trabalho. Para alguns, estes cursos são percebidos como prováveis, em um curto espaço de tempo, para outros, são concebidos, após uma trajetória profissional anterior, como meio de se alcançar o *status* desejado.

Para ingressarem nos estudos de nível superior, os alunos do noturno relatam ter fácil acesso, porém, existem dificuldades a serem superadas, como obter um emprego, que possibilite custear o curso universitário. Implicitamente, podemos perceber, diante dos relatos dos adolescentes, que o ingresso na faculdade restringe-se, principalmente, às instituições da rede privada. Outro fato interessante, é o encantamento pelo curso de Medicina por grande parte dos alunos. Este curso possibilita maior estabilidade financeira, porém, encontra-se muito distante das possibilidades, assim como a entrada na UFMG.

Em relação à escolha da universidade, os estudantes do diurno reconheceram a dificuldade em serem aprovados, na UFMG. Ainda assim, os alunos mencionaram esta possibilidade, enquanto, no noturno, os alunos priorizaram instituições de Ensino Superior privadas. Os alunos da manhã relataram, como estratégia para alcançar à UFMG, a realização de um curso preparatório, caso não consigam, numa primeira tentativa, serem aprovados no processo seletivo.

As aspirações⁴¹ de modo geral, em ambos os turnos, contemplam o Ensino Superior. O que é possível verificar são diferenças, em relação aos cursos escolhidos, bem como do

⁴¹ As aspirações podem ser verificadas na síntese realizada, nos apêndices 5 e 6.

estabelecimento de ensino. De modo geral, os alunos do noturno fazem referência às instituições de Ensino Superior particulares, cursos técnicos e carreira militar. No diurno, aparece, com maior frequência, referências às Universidades Federais e nenhum curso de nível técnico.

Os cursos mencionados pelos alunos da manhã contemplam áreas do conhecimento, que estão em alta procura, no mercado de trabalho⁴², tais como Engenharia Naval, Engenharia Civil, Arquitetura, etc. No noturno, os cursos de nível superior citados voltam-se mais para a área de Humanas e da Saúde, como Direito, Ciências Sociais, Veterinária, etc. Vale ressaltar que os cursos mencionados pelos alunos do noturno, possuem, atualmente, pouca demanda, no mercado de trabalho para colocação profissional, em relação aos cursos mencionados pelos alunos do noturno⁴³.

Diante de todo o material do grupo focal, buscamos levantar fatores, que foram mencionados pelos alunos, que fossem percebidos como facilitadores ou limitadores, para alcançar as aspirações, bem como as influências recebidas.

Como aspectos facilitadores na escolha da profissão, foi possível localizar, nas falas dos alunos, em ambos os turnos: facilidade de conseguir emprego, como por exemplo, trabalhar em empresa da própria família; aprovação e incentivo familiar; identificar o que gosta e não realizar a profissão, apenas pela remuneração. Diante das dificuldades enfrentadas, nos dois turnos escolares, para alcançar as aspirações, aspectos como “força de vontade” foram citados como fundamentais, para buscar realizar o sonho.

Com relação às influências sobre as aspirações, foi possível identificar, no discurso do grupo focal do turno manhã: professores que ajudaram a encontrar as preferências dos alunos; influência pela convivência familiar; identificação do gosto através da experiência escolar; professores que são mais próximos dos alunos, que acabam por atraí-los para sua área de

⁴² As obras que estavam sendo realizadas, nos últimos anos, no país, para receber a Copa do Mundo de futebol, bem como o Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal fizeram com que subissem a demanda no mercado de trabalho para determinadas áreas, e, por consequência, a valorização de profissionais formados em Engenharia Civil, Arquitetura, etc.

⁴³ Os dados quantitativos não permitiram identificar diferenças entre a escolha dos cursos, nos dois turnos escolares. Portanto, as diferenças notadas neste ponto, referem-se, apenas, à amostra dos grupos focais.

ensino; empresa familiar ou contato profissional por meio de algum membro familiar; facilidade de aprendizado na matéria escolar.

No que se refere a família, pode-se perceber uma forte influência na construção das aspirações. Entretanto, vale ressaltar que a influência familiar nem sempre ocorre de forma a favorecer a escolha dos jovens, como se pode perceber no depoimento a seguir: *“Eu tava pensando em ser Engenheiro Civil. Minha mãe é Engenheira Civil, mas ela falou comigo pra escolher outra profissão que Engenheiro Civil no mercado já tá muito... tem muita gente querendo ser isso e, aí, futuramente vai tá ruim.”* (Gilson, turno manhã).

Vários aspectos apontados estão relacionados à experiência escolar dos alunos. No turno da manhã, a escola foi reconhecida pelos estudantes como uma forte influência sobre as escolhas profissionais realizadas, diferentemente do noturno, que não reconhece, nesse espaço, nenhuma influência consciente sobre suas escolhas.

Os fatores de influência que incidiram sobre as escolhas dos alunos do noturno foram: vivência pessoal com a profissão por meio do atual emprego; família e convivência com amigos na escola. De modo geral, os alunos do noturno não identificaram a escola como influência direta sobre suas aspirações, entretanto, se referiram às experiências escolares, para justificar suas escolhas profissionais, bem como os motivos para não seguir outra área profissional. Como exemplo, a dificuldade na área de exatas, refletida nos “fracos” resultados apresentados, nas avaliações escolares, pode ser percebido no depoimento adiante:

“Eu queria é fazer Engenharia Mecânica, também, só que minha prima tá fazendo e ela falou que é muito cálculo, é muita conta entendeu? Muita fórmula e eu já não sou muito bom em matemática, daí vou ver se mudo a área... Pois é, mas pega, por exemplo, se eu não tô aprendendo direito a matéria aqui, imagina a matéria da faculdade? Minha prima me mostrou um livro mais ou menos dessa grossura aqui, que ela tem que estudar. Cê não via número não fi, era letra mais letra vezes letra entendeu? Aí já é complicado. Daí eu decidi mudar, eu vou ver. Eu tenho primo que... tem meu tio, também, que dois deles são militares e meu tio é civil. Aí vou ver se eu sigo carreira mais ou menos nessa linha.” (Leandro, turno noite)

As falas indicam que a escola não é reconhecida como uma experiência que facilite a construção das aspirações. A experiência escolar, no entanto, por mais que seja negada pelos alunos, influenciou a construção das aspirações, na medida em que ela proporcionou

identificar as áreas de maior dificuldade de aprendizagem, bem como proporcionou o espaço para encontrar os amigos, o que, por sua vez, facilitou ao aluno identificar seu gosto pela área escolhida, assim como apontado no trecho a seguir: *“Pois é... eu aprendi a gostar de música se for olhar, em partes aprendi a gostar de música na escola, entendeu? Não que a escola ensina música, mas que eu tinha colegas, na escola, que gostavam de música e me influenciaram nisso entendeu? Porque a escola não é feita só de professores.”* (Fernando, turno noite).

No noturno, os alunos levantaram, para além das influências familiares e de experiência escolar, situações vivenciadas que foram significativas para constituir suas aspirações, como ocorreu no caso de Júlio, descrito adiante:

“Mecânico. Eu não penso em ir pra uma faculdade não. Eu penso em fazer um curso técnico e... é arrumar um emprego que já mexe com conserto de moto e carro. Nó... eu gosto muito de... do carro do meu pai, se não fosse comigo, ele nem teria conseguido colocar o negócio lá no carro. Porque tava assim de noite, aí, ele tava um pouco bêbado queria encaixar de qualquer jeito assim, daí eu peguei e ajudei. Eu quero mexer com mecânica de moto e carro e, assim, economizar pra depois eu abrir minha própria oficina, pra consertar carro e moto. Mas, se eu puder fazer uma faculdade eu posso até querer fazer, mas eu acho que esse curso técnico já vai me ajudar... a ingressar nesse mercado que é o que eu quero... e, desde pequeno, véi, desde molequinho eu vivia consertando bicicleta. Teve um dia que uma criancinha, lá da rua de casa, que a bicicleta estragou no meio da rua, aí eu falei com ela assim: Não, pode deixar aqui em casa que eu entrego semana que vem pra você boazinha. Assim, não cobrei nada da mulher, peguei a bicicleta lá, olhei as rodas e tal, comprei a corrente, comprei os cabo de aço, um monte de coisa com o meu dinheiro e entreguei pra mulher, ela ficou toda feliz. aí eu, nó véi... gosto muito dessa parte.” (Júlio, noturno).

O relato de Júlio foi colocado para mostrar os diversos fatores relacionados na complexa construção das aspirações dos alunos, para além das análises clássicas voltadas para as instituições familiares e escolar.

No que se refere à família, ela surge nos relatos de duas maneiras. A primeira ocorre como influência, quando parentes, que possuem formação na área afim, incentivam e, até mesmo, obrigam os alunos a entrarem no curso superior e em áreas próximas a que os parentes se formaram. Outra forma que aparece a família como influência, seria a

identificação de uma relação de obrigatoriedade, de aversão com o ambiente escolar, semelhante às declarações de algum familiar. Tal relação aversiva transmitida pela família ao aluno, é possível de ser explicada, à luz da teoria de Bourdieu e o *habitus* adquirido, porém, pelo motivo apontado, no parágrafo anterior, não prosseguiremos essa discussão.

De modo geral, é perceptível que a relação entre os alunos do noturno e o ambiente escolar ocorre de forma, até certo ponto, hostil. Tal afirmação se fundamenta na medida em que a escola é negligenciada pelos alunos em sua importância na constituição das aspirações, e, também, ao lhe ser atribuída, por estes alunos, apenas um caráter de formação básica obrigatória e não satisfatória. Entretanto, ao recuperarem seu percurso escolar e as experiências vivenciadas, fatores como a reprovação escolar (evento aversivo) acabam por incidir sobre suas aspirações, como, por exemplo, antecipar a probabilidade do fracasso, diante da tentativa de ingresso nas Universidades Federais.

Voltando para as expectativas dos alunos, a seção a seguir apresenta fatores que surgiram como ameaças das possibilidades de se concretizar as aspirações dos alunos, bem como os planos que eles possuem quando terminarem o Ensino Médio.

3.3.4 Expectativas escolares e/ou profissionais

Para compreender o fenômeno da construção de expectativas escolares e profissionais, buscamos, no discurso dos alunos, aspectos que aparecem como limitadores na realização das aspirações estabelecidas. No turno da manhã, encontramos os seguintes aspectos: 1 – Baixo desempenho no ENEM; 2- Imprevistos que acabam por atrasar ou frustrar as expectativas; 3- Recurso financeiro insuficiente; 4- Ampla concorrência dos cursos, sobretudo na UFMG e 5- Dúvida na escolha entre as áreas.

No grupo focal da noite, percebemos os seguintes fatores atuando como limitadores das aspirações levantadas: 1- Recurso financeiro insuficiente; 2- Sentimento de impotência que surge, diante do histórico de reprovações; 3- Falta de habilidade para a matéria relacionada à área de atuação.

Para os alunos do noturno, a grande dificuldade está relacionada ao aspecto financeiro, uma vez que suas aspirações envolvem, sobretudo, as universidades privadas. Por isso, o recurso financeiro apresenta-se como importante fator, para o ingresso no Ensino Superior. Outros limitadores dizem respeito a sua capacidade de desempenho no curso superior e, ou seja, dúvidas em relação à possibilidade de alcançar o objetivo estabelecido, devido ao histórico de reprovações escolares.

“Fernando: Eu tomei duas bombas... era pra eu ter formado há dois anos atrás. Agora, eu tenho muitos amigos que formaram primeiro que eu, hoje em dia, os cara tão na faculdade...

Gisele: Dá um aperto né?

Fernando: Poxa cara, eu vou com calma, só que fica aquele sentimento assim.. tipo, pode ser que, um dia, eu chegue ou pode ser que, um dia, eu não chegue...

Jean: Pensa positivo... nós vamos chegar! *(Risos)*” (Turno noite)

De forma a buscar captar as expectativas dos alunos, o grupo focal investigou, também, os planos dos alunos para o próximo ano, logo após o término do Ensino Médio. Para os alunos da noite, a indecisão sobre o que realizar é dominante. Alguns deles não souberam precisar com clareza seus planos, o que nos parece ficar sob a ordem do acaso e das oportunidades que possam surgir. Nenhum dos alunos mencionou prosseguir nos estudos, logo após o Ensino Médio, com exceção de Camila que foi aprovada em Veterinária na PUC, porém ainda não sabe como irá custear as mensalidades do curso.

Para o grupo da manhã, os planos apareceram de forma mais concreta e objetiva. Parte dos alunos irá iniciar atividades, no mercado de trabalho, seja para custear o curso de nível superior, técnico ou, ainda, preparatório para o ENEM e os vestibulares. Para este grupo de estudantes, o mundo universitário é algo possível, e, diante das dificuldades a serem superadas, acabam por traçar estratégias de enfrentamento, havendo de adiar, temporariamente, o ingresso no curso universitário.

Foi possível perceber grande diferença, nos aspectos levantados por este trabalho, entre os dois turnos escolares de uma mesma instituição de ensino. Tais fatores mostram-se associados a peculiaridades apresentadas em cada turno e o envolvimento de suas

experiências, no complexo fenômeno de delineamento das aspirações e expectativas escolares. Na seção a seguir, apresentaremos os aspectos pesquisados, do ponto de vista dos professores entrevistados, sendo possível, assim, realizar uma articulação melhor fundamentada entre as informações apresentadas, até este momento. Desta forma, pretendemos articular, no próximo capítulo, as principais informações, dos diferentes ângulos de percepção, sobre o fenômeno das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais.

3.4 As opiniões dos docentes

Foram entrevistados no total, dois professores da instituição escolar, sendo um do turno da manhã e outro do noturno. Ambos profissionais já lecionaram nos dois turnos escolares, na mesma escola. As disciplinas ministradas por eles possuem carga horária significativa.

As opiniões entre os profissionais não apresentaram divergências, quanto aos conteúdos abordados. Apresentaremos, a seguir, as informações coletadas com os professores, expostas em tópicos, a fim de simplificar a compreensão do leitor.

Antes de tudo, o quadro II apresenta as principais características dos professores entrevistados.

Quadro II - Principais características dos entrevistados

Identificação	Turno em que leciona	Sexo	Tempo que atua como professor	Tempo que leciona na atual instituição	Disciplina que leciona
P1	Manhã (Já lecionou no noturno)	Masculino	12 anos	10 anos	Português
P2	Manhã e noite	Feminino	20 anos	7 anos	Matemática (Já lecionou Física e Química)

No que se refere às características dos entrevistados, é possível perceber, na organização apresentada, no quadro acima, que os professores possuem tempo significativo na carreira acadêmica como um todo, e, também, no atual estabelecimento de ensino. Os professores tiveram trajetórias em ambos os turnos escolares, e assumem disciplinas que os fazem passar boa parte do tempo com os alunos.

3.4.1 As relações escolares

A respeito da convivência entre alunos e professores, os entrevistados afirmaram que, de modo geral, em ambos os turnos escolares, as relações entre docentes e discentes é bastante tranquila, não apresentando problemas graves de desrespeito ou de dificuldade de relacionamento. Os entrevistados concordaram que um dos principais motivos para explicar as relações entre professores e alunos, no estabelecimento de ensino, seria dado pelo perfil diferenciado do público que a escola atende. Os alunos admitidos seriam de condições sociais⁴⁴ mais altas que os alunos convencionais de escolas públicas, o que facilitaria a transmissão de uma cultura de respeito com os professores, além de uma relação diferenciada com a escola.

Outro fator mencionado pelos entrevistados é a diversidade de alunos que a escola atende, havendo, até mesmo, alunos oriundos de instituições particulares. Neste ponto, “P1” fez algumas ressalvas gerais, para caracterizar diferenças entre os turnos escolares, observadas, no trecho transcrito a seguir:

“A escola é muito procurada, porque ela é tradicional, no sentido de que os professores exigem dos alunos... nós temos alunos que começam a estudar aqui e não, não dão conta, tá certo? Geralmente ou eles saem da escola ou vão pro turno da noite, que é um turno, totalmente, diferente. Dentro da mesma escola, se você reparar, a escola de manhã é uma, e a escola à noite é outra... Então, você não pode tratar esses alunos da mesma maneira... da mesma maneira que você trata os alunos da manhã! O aluno que estuda à noite, ele já tem obrigação familiar, que é ajudar no sustento da família... ele é um provedor em casa! A questão do tempo pra ele é diferente. A prioridade pra ele não é a mesma. (...) Os alunos da noite são mais velhos, sem dúvida! No... na... o turno da manhã é mais mesclado, você tem alunos de classe social mais... com poder aquisitivo melhor do que os alunos da noite. E até do ponto de vista racial você percebe. A noite cê tem muito mais negros, mais meninos de periferia... A escola, na parte da manhã, chega quase a ser comparada com escola particular!” (P1)

Destacamos, ainda, a ressalva realizada por “P2” se referindo, também, aos perfis dos alunos. Segundo a professora, os alunos do noturno são da classe trabalhadora e mantém uma

⁴⁴ As condições sociais relatadas pelos professores referiam-se às condições econômicas e culturais dos alunos. Tais condições seriam perceptíveis pelo uso do transporte escolar particular, custeado pela família, para conduzir o aluno até à escola, além de boa parte dos familiares possuir o Ensino Superior.

relação de maior maturidade com a escola e o saber, sendo, os alunos da manhã, mais imaturos por estarem na adolescência⁴⁵. Mesmo diante das diferenças mencionadas, a respeito do perfil dos turnos escolares, o relacionamento entre os alunos e professores parece ocorrer de forma amistosa.

É válido, ainda, ressaltar o ponto que “P1” destaca, em relação ao corpo docente. Segundo o entrevistado, os professores são diferentes, em suas formas de lidar com a escola, o que acaba por trazer algumas dificuldades, no arranjo de trabalhos interdisciplinares. Ainda que existam conflitos nestas relações, parece, no entanto, que são episódicos. O professor avalia estas diferenças de forma positiva para o aluno, pois a convivência com a diversidade faz com que o aluno desenvolva habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

“O Edmar, professor de filosofia, e eu acho bem melhor do que eu, mas que tem a característica dele. Ah, ele é mais sistemático? É. O aluno que sabe interpretar isso. Ele tem que aprender a interpretar. Ele vai ter chefe sistemático na vida? Vai. Ele vai ter chefe liberal e brincalhão? Vai. Ele vai ter que saber qual postura ele adota, diante de cada um. A escola... a escola faz parte desse processo de aprendizagem.”
(P1)

A diversidade do corpo docente provoca situações conflituosas, segundo “P1”. Mesmo exercendo a mesma atividade profissional, parece que características da personalidade interferem na práxis do professor, fazendo com que ele recorra a estes aspectos, como recursos para realizar a docência. Características da personalidade do professor aparecem como importante meio de se estabelecer as relações e realizar o trabalho, seja entre professores-professores e professores-alunos. A função social prescrita aos professores (lecionar) demanda que este profissional lance mão de aspectos pessoais, para exercício do seu papel social, uma vez que as relações com os alunos parecem facilitar ou dificultar seus objetivos (ensinar).

Os professores foram indagados, a respeito da escola onde a pesquisa foi realizada e, também, sobre o ensino/aprendizado na instituição. O tópico abaixo apresenta os conteúdos obtidos para esta questão.

⁴⁵ Os alunos da manhã estão dentro da faixa etária prevista, diferentemente dos alunos do noturno.

3.3.3.2 O cotidiano escolar

Iniciaremos esta seção, trazendo as considerações dos professores, a respeito do estabelecimento e, logo após, abordaremos a forma do ensino escolar e as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Os entrevistados concordaram e afirmaram que a atual escola possui bom prestígio social, sendo as vagas disputadas, pela comunidade local. Tal imagem deve-se ao bom ensino escolar verificado por dois indicadores: primeiro, o elevado índice de aprovação de ex-alunos em concursos e faculdades; segundo, o ensino dispensado aos alunos, a quantidade de trabalhos cobrados e o grau de exigência. Tais características podem ser percebidas nos trechos seguintes:

“O ensino aqui tem é... tem muitas características do ensino tradicional. Embora, com algumas coisas extremamente inovadoras. Por exemplo, assim, dificilmente cê vai encontrar uma escola que faz... que... trabalha com portfólio, a nível de primeiro ano, segundo e terceiro ano. (...) A ideia dos projetos de uma feira que era totalmente voltada para questão ambiental, hoje não é feita, mas foi feita, na escola, por anos e anos e anos... que já era voltada... que questão ambiental, uma coisa totalmente inovadora pra época, tá? Uma das primeiras escolas a se preocupar com isso. Alguns projetos de inclusão social, projetos que alguns professores desenvolvem, relacionados à dança. Nós temos professores, também, com uma capacidade muito boa de lecionar e com práticas, também, bem modernas. Por exemplo, eu sou professor de português, não consigo, não tô conseguindo usar a sala de multimídia, porque tem muitos professores que trabalham com a sala de multimídia, então, cê conseguir um horário lá, é uma briga, porque o pessoal já trabalha com essas tecnologias para dar aula, tá? Mas a escola é muito procurada, porque ela é tradicional, no sentido de que os professores exigem dos alunos, tem um sistema de provas que a gente valoriza muito, a questão da prova mensal, a prova bimestral, os simulados que a gente faz... há uma questão muito grande de exigência com os trabalhos que são feitos, as notas são dadas, mediante um grau de exigência muito elevado...” (P1)

“E, aqui, a gente é mais voltado pro conteúdo mesmo, mais atividade mesmo, a questão do ENEM, do dia a dia... a matéria a gente trabalha com portfólio, a gente trabalha com simulado, a gente trabalha com questões de vestibular, trabalha muito com pesquisa, né? Da internet, com revistas de boa circulação... a Época, a Veja, a Isto é!, jornais como Estado de Minas, Folha de São Paulo, né? A questão dos gráficos... é o que a gente trabalha, aqui.” (P2)

Embora seja uma escola em que o ensino demande maior esforço dos alunos, a instituição passa por problemas comuns, como os de outras escolas públicas, que, segundo P1, acabam por

refletir, no processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo das dificuldades encontradas, o entrevistado se referiu à rotatividade de professores, o que acaba por aumentar o número de designados. Outra dificuldade enfrentada, relatada por P2, os alunos que vem da rede municipal de ensino acabam por encontrar maior dificuldade, para acompanhar o ritmo estabelecido pela escola. Quanto a esse aspecto, os entrevistados afirmam que os alunos que não conseguem acompanhar o ritmo do diurno são encaminhados para a noite, pois o ritmo é diferenciado.

“O nível... o principal... o nível de cobrança não pode ser o mesmo. Não tem como ser. Você tem um aluno que está estudando de manhã, com o nível de cobrança elevado, ele não dá conta. Se ele ficar aqui, ele vai repetir... vai ficar no primeiro ano, um dois, três, quatro, cinco anos... no primeiro ano. Ele vai pra noite. Se eu mantiver o nível de cobrança, você acha que vai ser resolvido o problema dele? O nível de cobrança tem que ser menor! Porque a gente tem que enxergar qual é a capacidade dele, não adianta a gente querer que ele vá além desse limite, cê entendeu? ... Se você vier de outra escola e observar o turno da noite e observar o turno da manhã, você vai perceber que o perfil da classe tem diferença. Os alunos da noite são mais velhos, sem dúvida! No... na... o turno da manhã é mais mesclado, você tem alunos de classe social mais... com poder aquisitivo melhor do que os alunos da noite. E até do ponto de vista racial você percebe. A noite cê tem muito mais negros, mais meninos de periferia... A escola,, na parte da manhã, chega quase a ser comparada com escola particular! Cê me entendeu? Então essas diferenças existem. Como é que vai trabalhar com essas diferenças e trabalhar igual? Não dá! A própria constituição fala, né? Que... nós temos que tratar os iguais como igual, e os diferentes de maneira diferente, de maneira a torná-los iguais. Não dá pra você trabalhar, da mesma maneira com todos! Você tem que saber reconhecer as especificidades, tá ok?” (P1)

A respeito da prática docente, os entrevistados entraram em acordo sobre a influência que possuem, na escolha de profissão de seus alunos. Este processo ocorre tanto quanto os professores conseguirem despertar o interesse dos alunos pelas matérias dadas. P1 enfatizou, em vários momentos da entrevista, que a realização dos trabalhos burocráticos e a não informatização da escola faz com que eles percam tempo com estas atividades, o que dificulta que dediquem maior tempo às demandas dos alunos. Desta forma, alguns professores motivariam os alunos, bem como fornecem informações de acordo com a proximidade que possuem com a turma. Geralmente, a proximidade que o aluno possui com o professor irá coincidir, também, com o interesse que o discente possui pela matéria ministrada, segundo P1. Para P2, as informações disponibilizadas ocorrem, também, em função do tempo que possui disponível para tratar destes assuntos com seus alunos. Assim, ele busca, em sua prática, proporcionar conversas em sala de aula sobre seu processo de formação acadêmica e

socializar noções que possui, sobre outras de áreas de atuação próximas a sua, caso os alunos manifestem desejo em conhecer.

“(...) eu gosto da minha profissão. Dáí, a gente incentiva, a gente mostra os prós e os contras, mas a gente também tenta falar a respeito da área de pesquisa, a respeito de outros cursos que eles pode fazer depois da graduação e usar de trampolim, entendeu? É o que a gente faz... tô na profissão porque gosto, e não por causa de salário, daí passo isso pros alunos, junto com as condições necessárias para formação e para o trabalho.” (P2).

Sobre as divulgações de informações sobre cursos, bolsas de estudos e vestibulares, os professores mencionaram que a escola não possui nenhum projeto de iniciativa própria, mas realiza parcerias e abre possibilidades para que outros atores, como faculdades, cursos preparatórios, realizem as divulgações necessárias aos alunos. Segundo P2, os alunos sempre manifestam interesse e participam das propostas oferecidas pelos parceiros da escola.

A respeito das expectativas que os professores possuem sobre seus alunos, os entrevistados acreditam na potencialidade dos seus alunos, tendo em vista, o que foi possível alcançar por alunos anteriores. Os professores discursaram sobre este tema realizando generalizações, e, ressaltaram que nem todos os alunos iriam conseguir cursar o Ensino Superior, mesmo sendo uma tendência da escola. Tais percepções ficam ilustradas no seguinte trecho:

“Vou colocar, aqui, como se fosse 40 alunos pra você fazer o percentual. Vinte, metade, vai tá atuando no comércio, vendendo alguma coisa. Comércio sempre, comércio sempre tem vaga, tá? Comércio sempre tem procurado mão de obra. É. uma das coisas mais importantes do mundo, porque você produz, você pensa, você cria, mas você tem que vender... então o comércio é essencial, não tem como pensar o mundo sem comércio, tá, ok? A grande maioria vai pra essa área, a grande maioria vai pra essa área. A gente aqui nessa escola, especificamente, a gente tem um número bom de alunos que chega à faculdade... um número bem grande. Agora, chegar à faculdade, também, não é sinônimo de sucesso, né? (...) Você tem alunos que você sabe quais são as habilidades desse aluno. A gente convive com ele, a gente sabe... “Ah eu quero ser médico!” cara, mas cê tá vendo, não adianta! Então tem aluno que você vê... ele tá viajando, ele tá viajando. Então quê que você tem que fazer? Tem que descobrir qual que é a habilidade dele! Eu tinha um aluno que o pessoal... (pausa) a gente usa o termo tá?! Ele era um péssimo aluno, aliás, ele era o péssimo dos péssimos... ele montava e desmontava um carro... sozinho. Esse menino é burro? Não é! Agora não adianta ele querer ser engenheiro, não adianta ele querer ser médico. A área dele é mecânica, ele tem que descobrir isso, tá certo?” (P1)

A respeito das variáveis que os professores reconheciam como importantes, sobre o delineamento das aspirações e expectativas dos alunos, os professores citaram a família, os colegas, os professores que possuíram, e a trajetória escolar, que no caso, possibilitaria ao aluno descobrir suas habilidades.

3.4 Comentários finais

Neste capítulo, tivemos por objetivo, trazer os principais resultados encontrados por meio dos métodos que elegemos, para realização desta pesquisa. O grande número de variáveis analisadas ilustra a complexidade do fenômeno escolar, na constituição das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais.

De modo geral, é impossível pensar o ambiente escolar, deslocado da realidade e de sua família de origem. Isso, como característica da modernidade, onde os indivíduos são levados a articular os diferentes papéis e lógicas de ação, o que faz com que as considerações que realizaremos, a seguir, sejam compreendidas, dentro de um contexto específico, e pela diversidade, que nos dispomos a analisar. Mesmo conscientes deste complexo quadro, conseguimos obter alguns dados das experiências escolares estudadas.

No próximo capítulo, o objetivo é selecionar os aspectos mais importantes, em nossa pesquisa e apontar possibilidades de compreensão a respeito das aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou aspectos da experiência escolar de alunos do 3º ano do Ensino Médio público estadual de Belo Horizonte, relacionadas à constituição de aspirações e expectativas escolares e/ou profissionais. Para a realização da pesquisa elegemos uma instituição com perfil diferenciado, que apresenta um percentual de inscrição no ENEM acima da média de outras escolas da rede pública.

Metodologicamente, buscamos caracterizar, minimamente, o perfil social e escolar dos alunos, por meio de um questionário, bem como o de suas aspirações e expectativas. Logo após, realizamos grupos focais com alguns alunos, com o objetivo de captar aspectos relacionados a sua experiência escolar e que se mostrassem associados à constituição das aspirações e expectativas deles. Paralelamente, realizamos, também, entrevistas com professores e coordenação escolar, no intuito de perceber as expectativas que lançam sobre os alunos e como percebem os aspectos escolares, associados aos projetos de vida dos jovens estudantes.

É importante ressaltar dois pontos a respeito de nosso objeto de pesquisa. Primeiro, é preciso considerar que as aspirações e expectativas estão intrinsecamente ligadas, havendo dificuldades de separá-las objetivamente. Em segundo, é importante levar em conta a existência de diferentes explicações a respeito da constituição das aspirações e expectativas. Não iremos retomar todas as discussões realizadas, entretanto, explicitamos que foram adotados, por nós, as explicações de Bourdieu para o tema. Para ele, tanto as aspirações quanto as expectativas seriam constituídas, a partir das disposições adquiridas pelo sujeito em relação à realidade social, fazendo com que o indivíduo estabeleça metas e direcione seu desejo, para objetos que lhe pareçam possíveis alcançar. Assim, as aspirações e expectativas seriam, normalmente, adequadas às condições objetivas do sujeito, embora alguns desajustamentos possam ser eventualmente identificados e investigados.

Para desenvolver a pesquisa, foi necessário entender as peculiaridades da noção de “experiência” proposta por Dubet (1994). Este autor, ressalta o caráter múltiplo, complexo e interligado da experiência social, na modernidade. Para ele, a diversidade com que ocorre o arranjo das diferentes lógicas de ação do indivíduo acaba por proporcionar um sentimento no

sujeito de estar vivenciando uma experiência única, exclusiva e livre de condicionantes. Assim, analisar a experiência social torna-se um desafio, uma vez que o indivíduo acaba por utilizar termos subjetivos, para explicar suas ações, cabendo ao sociólogo buscar as variáveis sociais, que estão por detrás das explicações do indivíduo, estabelecendo, assim, novas análises dos condicionantes sociais.

Como já exposto, na nossa pesquisa, investigamos fatores intraescolares relacionados às aspirações e expectativas, a partir da leitura de pesquisas que mostram aspectos que relativizam a linearidade entre origem social e escolha da profissão.

Em nossos resultados, foi possível constatar a importância da experiência escolar no discurso dos alunos, até mesmo, diante do não reconhecimento de seu papel, pelos alunos do noturno, foi possível identificar aspectos que eles associam à escola e o delineamento das aspirações e expectativas. Para os jovens do noturno, a escola não exerce nenhum tipo de influência sobre a escolha da profissão, entretanto, reconhecem o espaço escolar como necessário, para a profissionalização, além de proporcionar o ambiente onde encontraram amigos que os ajudaram a definir e reconhecer interesses e vocações profissionais.

Para o noturno, turno este em que se concentra maior parte das reprovações escolares, famílias com piores condições financeiras e cujo trabalho encontra-se presente, no cotidiano de boa parte dos alunos, o significado da escola foi instrumental. Para esses alunos, este seria o espaço para conseguir o diploma escolar, não sendo preparados para os exames seletivos dos cursos de níveis superiores.

Para os alunos do turno manhã, onde as condições financeiras e a rotina dos alunos eram quase que exclusivamente voltada para dedicação aos estudos, a escola foi percebida como importante instrumento para desenvolverem habilidades necessárias ao mercado de trabalho, visão crítica do mundo, além de obter o diploma escolar mínimo, em prol de seus objetivos.

A escolarização, em ambos os turnos, foi percebida como um importante aspecto exigido pelo mercado de trabalho e possibilidades de ascensão sócia. No entanto, entre os turnos escolares, peculiaridades foram notadas, no que se refere a relação com os estudos. No turno da manhã, os alunos atribuíram outros significados à escola, dando sinais de que conseguiam articular o conteúdo aprendido com o cotidiano, ou seja, conseguiam estabelecer

uma relação positiva com o saber (Charlot, 2000). Estes alunos, mesmo avaliando de forma positiva a escola, ainda não reconheceram nela o preparo de que necessitam, para entrar na disputa pelas vagas no Ensino Superior.

Diante do exposto, como afirmado por Bourdieu (2011a) a escola acaba por ser uma difícil promessa de ascensão social. Nas palavras de Masson, Gomes e Saraiva (2011): “estudar tornou-se a condição necessária, embora não suficiente, para alcançar a almejada ascensão social” (p.7). Assim, o sentido atribuído à escola pelos alunos do noturno, mostra-se cercado de contradições diante das incertezas no investimento escolar.

Quanto à percepção sobre a qualidade do ensino que receberam, houve divergências entre os turnos escolares. Para os alunos do diurno, o ensino escolar que obtiveram os preparou para serem aprovados, em instituições particulares do nível superior, sendo os cursos preparatórios destinados, apenas, para aqueles que aspiram aos cursos das universidades federais. No noturno, o ensino obtido possui uma finalidade instrumental, onde o diploma aparece como o objetivo maior. Caso desejem realizar os processos seletivos das universidades, necessitariam de um preparo extra escolar.

Ao observar os resultados encontrados em nossa pesquisa, foi possível confirmar os resultados encontrados por estudos anteriores a este. No que se refere à busca por aspectos intraescolares associados à constituição das aspirações e expectativas, foi possível identificar a contribuição específica da escola, no delineamento dos planos de futuro dos alunos.

O primeiro ponto que destacamos é o prestígio do estabelecimento de ensino. A instituição onde foi realizada a pesquisa, em ambos os turnos, foi positivamente avaliada pelos alunos, quanto à organização e à qualidade do ensino dispensado. Esta avaliação, segundo o trabalho de Costa (2008), assume importância, a respeito da análise das aspirações e expectativas, na medida em que, em sua pesquisa, foi possível correlacionar o prestígio escolar com os planos de futuro dos alunos. Em nosso trabalho, podemos, também, notar essa correlação, ao perceber, nos discursos dos alunos, e, também, dos professores, uma avaliação positiva da instituição. De maneira ampla, podemos entender que o prestígio escolar repercute sobre as aspirações e expectativas, na medida em que os planos de futuro de boa parte dos

alunos projetam-se sobre o Ensino Superior, fato este que não ocorre em boa parte das escolas públicas⁴⁶.

Os dados coletados permitiram verificar que existem peculiaridades, no processo de constituição das aspirações e expectativas, entre os turnos escolares. De modo geral, as aspirações mostram-se próximas, com poucas diferenças em relação à escolha dos cursos. No que refere às expectativas, a distinção entre os turnos torna-se mais visível. O turno da manhã apresentou maior percentual de alunos inscritos no ENEM, além de manifestarem intenção de iniciar o curso superior, logo após o término do Ensino Médio. Ressaltamos, também, que, neste turno de estudo, as universidades federais foram, em maior número, consideradas como intenção de estudo. No noturno, as instituições que predominaram foram da rede privada, o que faz com que grande parte dos alunos tenha, como intenção inicial, realizar um curso técnico ou conseguir um emprego melhor. Desta forma, estes alunos obteriam as condições necessárias para cursar o Ensino Superior. Além disso, nem todos os alunos se inscreveram no ENEM, o que comprova o adiamento, por parte de alguns alunos, para ingresso nos cursos universitários.

Para além das expectativas contrastantes, foi possível captar, também, grandes diferenças no perfil social e escolar dos alunos, entre os turnos escolares. O turno da manhã é, em grande parte, caracterizado por alunos que possuem histórico sem reprovação escolar, família com melhores condições financeiras e parentes com trajetória no Ensino Superior. O noturno, por sua vez, diverge das características mencionadas. Grande parte dos alunos possui histórico de reprovação escolar, piores condições financeiras e estão inseridos, em grande parte, no mercado de trabalho.

Ao realizar a análise dos dados qualitativos, percebemos que a escola possui climas escolares diferentes entre os turnos estudados. De modo geral, os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e histórico de reprovação escolar são transferidos para o noturno, onde a qualidade e o ritmo de ensino ocorrem de forma amenizada. Fora isto, as divulgações de informações necessárias para ingresso no Ensino Superior parecem ocorrer, com maior frequência, no turno da manhã, além da realização de atividades extraescolares que

⁴⁶ Tal informação pode ser observada, nos critérios utilizados para escolha do estabelecimento de ensino, para nossa pesquisa. Esta escola possui um percentual de inscrição no ENEM acima da média das outras escolas públicas.

permitem o acesso dos alunos da manhã a mais informações, a respeito dos estudos de nível superior, como a mostra de profissões das faculdades.

Outro aspecto observado é a relação estabelecida com os professores. Pelo que nos parece, a relação entre professor e aluno, no turno da manhã, acontece de forma mais próxima e com maior incentivo dado aos jovens, fato este que ocorre de maneira discreta, no noturno. A relação com os professores apareceu influente, na constituição das aspirações expectativas. Em primeiro lugar, uma relação interpessoal mais próxima, segundo os alunos, facilitaria o aprendizado dos conteúdos ensinados. Assim, os alunos tenderiam a “escolher” uma profissão relacionada à área profissional mais próxima, em que seu desempenho escolar seja de maior sucesso e sinalize maior probabilidade de obter êxito.

Em segundo lugar, uma relação interpessoal entre professor e aluno mostra-se importante aspecto a ser considerado, na medida em que esse professor consegue criar, através da relação, uma proximidade dos alunos com os conteúdos ensinados, criando assim, um possível gosto pela área daquele conhecimento. Estas considerações podem ser reforçadas pelo estudo realizado por Masson, Gomes e Saraiva (2011), onde é apresentada estreita relação da percepção que o indivíduo tem de si, fundamentada em seu histórico de desempenho escolar e os planos de futuro intencionados. Assim, poderíamos dizer que os alunos com trajetória escolar de maior sucesso tenderiam a estabelecer aspirações e expectativas maiores e mais ousadas, em relação aos alunos com histórico de reprovação escolar. Este aspecto foi possível verificar, no discurso dos alunos do noturno, no qual a reprovação escolar acaba por colocar em dúvida sua probabilidade de alcançar sucesso, pelo investimento no prosseguimento dos estudos.

Diante das duas considerações realizadas, verificamos a importância da relação entre professor e aluno, na medida em que esta parece associada ao desempenho do aluno e também à constituição das aspirações e expectativas dos jovens.

O clima escolar divergente nos turnos escolares pôde ser evidenciado, por meio das declarações coletadas, nos grupos focais, e, também, mediante a análise dos dados quantitativos. As reprovações escolares no turno da manhã (clima escolar mais favorável) não mostraram impactos nas aspirações e expectativas dos indivíduos, mantendo-se a tendência a permanecerem no mesmo nível dos demais colegas. No noturno, os alunos com reprovação

escolar apresentam aspirações e expectativas mais modestas. O clima escolar que identificamos deve-se a diferentes posturas dos professores e da direção escolar, em relação aos alunos. No turno da manhã, há maior incentivo e divulgação de informações, em relação aos estudos superiores, o que pode criar maior sentimento de autoconfiança nos alunos e, além disso, em posse do maior número de informações, possibilitar a criação de estratégias, para alcance de suas metas.

Outro aspecto relacionado à contribuição da escola se dá na diferença entre os gêneros em ambos os turnos. Pelo fato de nossa amostra ser relativamente pequena, não podemos traçar generalizações e regras, quanto às diferenças que foram percebidas. Entretanto, foram percebidas diferenças, nos aspectos sociais e escolares. As meninas, em nossa amostra, apresentaram perfil socioeconômico pior que o dos meninos, porém aspirações e expectativas um pouco melhores que as dos meninos. Por falta de dados quantitativos, não podemos realizar verificações, nas diferenças entre os sexos. Consideramos que um estudo que busque compreender possíveis diferenças, tendo como o foco o gênero dos alunos, poderia fornecer maiores informações de aspectos que precisam ser balizados, na experiência escolar.

Diante dos resultados, o papel da escola mostrou-se importante, na constituição das aspirações e expectativas escolares e profissionais dos alunos. Tal percepção encontramos, também, em outros trabalhos realizados com objetos de pesquisa próximos ao nosso (Costa, 1998; Heringer, 2012; Torquato, 2009; Veiga et al, 2006;). Podemos perceber que, assim como escrito por Bourdieu (2011c), a escola acaba por aumentar e reforçar, ainda mais, as desigualdades de classes, no que se refere às aspirações e expectativas, na medida em que os turnos escolares possuem características socioeconômicas bem diferentes, e estas vantagens são acentuadas, pelos climas escolares divergentes. Outros estudos, a respeito da dinâmica interna das escolas, podem mostrar outros aspectos relacionados à composição do clima, e, também, relacionados à experiência escolar.

Este estudo apresenta limitações metodológicas, quanto à natureza e dimensão da amostra. Em nossa pesquisa, buscamos realizar nossa proposta, em uma escola com perfil específico (classe média baixa e com alto índice de inscrição no ENEM), o que, acreditamos, iria favorecer a identificação dos fatores que investigávamos. Outra possibilidade de pesquisa seria buscar estudar em mais escolas, com perfis distintos, as experiências escolares e verificar como estas acontecem, nos diferentes ambientes. Talvez assim, outros aspectos que

estivemos limitados a perceber, em nosso estudo, pelos aspectos metodológicos, possam surgir nestas futuras pesquisas.

Por fim, é possível compreender e balizar a importância da experiência escolar em aspectos como o prestígio do estabelecimento, o clima escolar, a relação entre professor e aluno, o desempenho acadêmico pregresso dos alunos, o grupo de amigos como fatores associados à constituição das aspirações e expectativas. Estes aspectos não são únicos e universais, mas são as pistas que identificamos, para que outros estudos possam ser propostos, sobre esse complexo fenômeno. Nosso estudo sugere, a partir das discussões e evidências verificadas, que a “escolha” não resulta de desejos ou dons intrínsecos desses estudantes, pelo contrário, variáveis diversas a configuram tais como: histórias pessoais e familiares, o *habitus* de classe de que são portadores, e as experiências que se configuraram, ao longo da trajetória escolar. Todos estes elementos configuram um quadro dinâmico, complexo e específico, nos qual é necessário levar em conta o papel da escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, Diana Cristina de; SILVA, Márcia Maria da. **Tópicos especiais de educação**. Curitiba: Fael, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável (1974). In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 81 - 126.

_____. Os excluídos do interior (1992). In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 207 -227.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (1966). In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011c. p. 39 - 63.

BRASIL. **Lei n. 9.934**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Histórico Enem**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/historico>>. Acesso em 21 set. 2013.

CAILLET, Valérie. Experiência escolar dos alunos. In: VAN ZANTEN, Agnès. (Org.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 392-397.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORTI, Ana Paula. Juventude e diversidade no Ensino Médio. In: **Tv escola / Salto para o futuro**. Ano XIX, boletim 18. Nov. 2009 ministério da educação. P. 12 -15.

COSTA, Marcio da. Rendimento e expectativas escolares sob o efeito de uma política educacional de impacto. **XXII Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 1998. Disponível em: <biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/anpocs/costa.rtf>. Acesso em:07/06/12.

COSTA, Marcio da. Jovens estudantes do Rio de Janeiro: Hábitos, valores e expectativas segundo o prestígio de suas escolas. **Educação On-line**. Nº1, 2005. Disponível em:

<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=5908@1> . Acesso 07/06/12.

COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39, 2008. p. 445-469. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300004>>. Acesso em 07 de Jun. de 2012.

COSTA, M. e GUEDES, Reginaldo. Expectativas de Futuro como Efeito Escola - explorando possibilidades. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, p. 1-14, 2009. Disponível em:<http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_08.pdf> Acesso em: 20/06/13.

CUNHA, Soraia Cristina Rosado. **Expectativas académicas e desempenho escolar**: das disposições sociais à escolha racional. 2012. 265f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova Lisboa, Lisboa. Disponível em: <<http://run.unl.pt/handle/10362/7797>> Acesso em: 02 jan. 2014.

DANDURAND, Pierre e OLLIVER, Émile. Os paradigmas perdidos: Ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. **Teoria e Educação**, nº3, 1991, p. 120-142.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano III, vol.3, p.27-33, Mar. 1998. Disponível em: <<http://ensino.pimentalab.net/textos/Dubet-Francois-formacao-individuos-desinstitucionalizacao.pdf>>. Acesso em 24/10/12.

DAYRELL, J. Por uma pedagogia da juventude. In: INSTITUTO VOTORANTIM. **Revista Onda Jovem**. Ano I, nº1 (mar-jun), São Paulo: DLipp editorial. p.34-37. 2005 Disponível em: <http://www.institutovotorantim.org.br/ptbr/saladeimprensa/publicacoes/ed01_Onda_Jovem_Projeto_de_Vida.pdf>. Acesso em: 05/06/14.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: **Tv escola / Salto para o futuro**. Ano XIX, boletim 18. Nov. 2009 ministério da educação. P. 16-23.

FARIA, Renata Mantovani; SILVA, Eduardo Pinto e. *Habitus* e composição dos capitais cultural, econômico e social como fatores explicativos da constituição das expectativas e práticas de formação e trabalho de alunos de uma escola pública estadual. **Trabalho & Educação** – vol.18, nº 1 – Jan. / Abril 2009. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/487>> Acesso em: 15/10/13.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventudes com futuro interditado. In: **Tv escola / Salto para o futuro**. Ministério da Educação. Ano XIX, boletim 18, P.24-29, Nov. 2009. Ministério da educação.

FUSARO, Edgard et al. O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola: CEBRAP. 2013. 214f. Relatório de pesquisa – Fundação Victor Civita. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio_jovens_pensam_escola.pdf> Acesso em 20/06/14.

HERINGER, Rosana. Expectativas sobre o ingresso no ensino superior entre estudantes da Cidade de Deus. **III Colóquio Luso-brasileiro de Sociologia da educação**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.

KIDDER, Louise H (org). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Medidas na pesquisa social. 4. ed. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1987. Cap. 8. Questionários e entrevistas. p. 15- 48. v. 2.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares** – as razões do improvável. São Paulo: Atica, 1997.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011a.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011b.

LIBÂNEO, Joé Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobre. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 20/06/14.

MATEUS, Sandra. Futuros prováveis. Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9ºano. **Sociologia, problemas e práticas**, nº39, 2002, pp. 117-149.

MARRIEL, Lucimar Câmara. et alli. Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0336127.pdf>>. Acesso em 07 de Jun. de 2012.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas Del indivíduo**. Buenos Aires: Ed. Lousada, 2007.

MASSON, M.A.C; GOMES, L.F; SARAIVA, S.B.C. Percepções pessoais, trajetórias escolares e perspectivas profissionais. In: **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. 25º Simpósio Brasileiro, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0401.pdf>> Acesso em: 24/03/13.

MAY, Tim. Entrevistas: Métodos e processo. In: MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 6, p. 145 – 172.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. p. 237 e 922.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação no final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, nº46, abr/jun., 1990, p.49-58.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. **Bourdieu & a Educação**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. UFMG: *Tese de doutorado*, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. **A escolha pelas licenciaturas e pela profissão docente**: análise sociológica do processo de tomada de decisão, dos perfis sociais e das relações dos alunos de licenciatura da UFMG com seus respectivos cursos e futura profissão. 2011. 16 f. Projeto de pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PARSONS, T. A classe como sistema social. In: BRITO, S. (org). **Sociologia da Juventude III**, RJ: Zahar, 1968, p.47-74.

PAUL. J. e SILVA, N. V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 14, nº1, 1998.

RAVASCO, Ana Augusta; MAIA, Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, Trabalho e Projetos de Vida: Ninguém Pode Ficar Parado. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2010, 30 (2), 376- 389.

SILVA, Rodrigo Manuel Dias da. O conceito de experiência social em François Dubet: Possibilidades analíticas. **Mediações**, v.14, n.1, p. 275-290, Jan/Jun. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3368/2747>>. Acesso em 24/10/12.

SOARES, Tufi Machado et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26, n. 1, p. 157 -170. Jan-Mar 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a18v26n1>> Acesso em: 15/10/13.

SPOSITO, M. P. 2005. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Abramo, H. e Branco, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, pp. 87-128. Disponível em: <http://www.usp.br/proin/download/artigoartigo_retratos_juventude_brasileira.pdf> Acesso em: 02/07/14.

TORQUATO, Maria Socorro Gonçalves. A construção das diferentes experiências no ensino médio público. **Comunicações**, Piracicaba, v.16, n. 2, p.47-60, jul-dez. 2009

VEIGA, Feliciano et al. Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. In: Actas do **VIII Congresso Glauco Português de Psicopedagogia**, Braga: Universidade do Minho, 2ª ed, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4671/1/EXPECTATIVAS%20ESCOLARES%20E%20PROFISSIONAIS%20DOS%20JOVENS.pdf>> Acesso em: 28/02/13.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº9, p. 174 – 214, jan/jun 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a07>> Acesso em: 15/10/13.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Nome: _____ Data de Nascimento: _____ Turma: _____ Turno: () Manhã () Noite
--

1 – Você possui filhos? () Não () Sim, apenas um () Sim, mais de um

2 – Você possui irmãos? () Não () Sim, apenas um () Sim, dois ou três () Sim, quatro ou mais

3– Ao todo, quantas pessoas moram em sua casa, contando com você? _____

4 – Qual a escolaridade das pessoas ADULTAS que MORAM COM VOCÊ? (Marque um X para cada pessoa)

	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo	Não sei
Pai							
Mãe							
Padrasto							
Madrasta							
Avô							
Avó							
Tio							
Tia							
Irmão mais velho							
Irmã mais velha							
Outros							

5 – Sobre suas ocupações diárias, a situação que melhor lhe descreve é:

() Estudo apenas () Trabalho e estudo () Estudo e ajuda com as tarefas domésticas

6- Caso você esteja trabalhando, qual o vínculo empregatício?

() Carteira assinada () Faço bicos / autônomo () Jovem aprendiz

() Outro: _____

7 – Sua família recebe ou já recebeu Bolsa escola ou Bolsa Família?

() Sim () Não

8 – Você estudou a maior parte do tempo em escolas:

() Públicas estaduais () Públicas municipais () Particulares

9 – Há quanto tempo você estuda nesta escola?

() Menos de 1 ano () 2 ou 3 anos () 4 anos ou mais

10 – Você já foi reprovado? () Sim () Não

Se responder sim, quais foram as séries, e quantas vezes foi reprovado em cada uma delas?

11 – Como você avalia sua atual escola?

() Péssima () Regular () Boa () Ótima

12 – Como a maioria das pessoas que você conhece avalia a escola em que você estuda?

() Péssima () Regular () Boa () Ótima

13 – Você conversa com seus colegas sobre a profissão, ou sobre o que irá fazer após o término do Ensino Médio?

() Nunca () Às vezes () Sempre

14 – Sua escola divulga informações sobre mercado de trabalho, vestibulares e cursos?

() Nunca () Às vezes () Divulga de forma discreta () Sempre

15 – Seus professores incentivam a continuação dos estudos após o Ensino Médio?

() Nunca () Às vezes () De forma discreta () Sempre

16 – O que você pretende fazer após terminar o Ensino Médio?

() Continuar estudando () Trabalhar e estudar () Trabalhar () Não sei

Caso pretenda continuar a estudar, o que estudaria?

() Curso técnico / profissionalizante. Qual (is)? _____

() Curso Superior. Qual (is)? _____

() Outro. Qual (is)? _____

17 – O que seus amigos mais próximos pretendem fazer ao terminar o Ensino Médio?

() Continuar estudando () Trabalhar e estudar () Trabalhar () Não sei

18 – Você avalia que passar no vestibular logo após o término do Ensino Médio é:

() Muito fácil () Fácil () Média dificuldade () Difícil

() Muito Difícil

19 – Você pretende fazer a prova do Enem neste ano?

() Sim () Não

20 – Caso tenha respondido “NÃO”, qual seria o motivo?

() Não me sinto preparado () Desejo primeiro conseguir um trabalho

() Não sei para que serve o Enem () Não quero cursar uma faculdade

() outros _____

21 – Você aceitaria participar das discussões em grupo que farão parte desta pesquisa?

() Sim () Não

Obrigado pela participação!

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1- Há quanto tempo leciona?
- 2- Quanto tempo como professor em escolas públicas?
- 3- De modo geral, como você avalia a relação entre alunos e professores nesta escola? Há muitos problemas de disciplina e violência?
- 4- De modo geral, como se desenvolve o processo de ensino/aprendizado? (Interesse/desinteresse dos alunos, facilidade/dificuldade no processo)
- 5- Pelo que você conhece dos alunos dessa escola, você acha que a maioria vai fazer o Enem? Porquê? (Verificar se varia por turno, sala, nível social, desempenho escolar). Explorar as expectativas e as potencialidades dos alunos no Ensino Superior. (Acha que os alunos serão aprovados? Conseguirão aprovação nas Universidades Federais? Quais cursos?)
- 6- Você acha que, de uma maneira geral, que os alunos conhecem sobre Enem e as possibilidades de bolsas? A escola faz um trabalho de divulgação dessas informações. Como?
- 7- Você acha que a escola estimula os alunos a buscarem o Ensino Superior? Porquê? Como?
- 8- Você acha que a escola poderia fazer mais alguma coisa nesse sentido? E cada professor individualmente?
- 9- Para definição das escolhas profissionais dos alunos, o que você acha mais importante neste processo?

APÊNDICE C - PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL TURNO MANHÃ

Perfil dos alunos	Carlos	Catarina	Gilson	Joana	Maicon	Mateus	Nayara
Número de irmãos	Um	Um	Um	Um	Um	Um	Dois ou três
Escolaridade da Genitora	Ensino Superior incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio Incompleto	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo
Presença de familiares com curso Superior	Mãe – Superior incompleto	Irmã mais velha – Superior Incompleto	Irmão mais velho – Superior incompleto	Não	Não	Não	Não
Ocupação diária	Estudos	Estágio e estudos	Estudos	Estudos e tarefas domésticas	Estudos	Trabalho e estudos	Estudos e tarefas domésticas
Beneficiário de Programa da Assistência Social	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Tempo de estudo na atual escola	2 ou 3 anos	4 anos ou mais	2 ou 3 anos	2 ou 3 anos	2 ou 3 anos	2 ou 3 anos	2 ou 3 anos
Histórico de reprovação	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Avaliação pessoal sobre a escola atual	Regular	Ótima	Boa	Ótima	Boa	Ótima	Boa

(cont.)	Carlos	Catarina	Gilson	Joana	Maicon	Mateus	Nayara
Avaliação sobre o próprio resultado no Vestibular e Enem	Média dificuldade	Média dificuldade	Média dificuldade	Difícil	Média dificuldade	Média dificuldade	Difícil
Intenção de curso apontado no questionário	Medicina, Eng. Naval e Eng. computação	Biomedicina	Engenharia Civil	Não sabe	Arquitetura e Urbanismo	Direito ou Mecatrônica	Técnico Farmácia ou Inglês

APÊNDICE D - PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL TURNO NOITE

Perfil dos alunos	Alice	Camila	Fernando	Gisele	Jean	Júlio	Leandro	Talita
Número de irmãos	Dois ou três	Dois ou três	Um	Não	Não	Quatro ou mais	Dois ou três	Um
Escolaridade da Genitora	Ensino Fundamental incompleto	Não informado	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo
Presença de familiares com curso Superior	Não	Não	Não	Não	Pai – Superior completo	Não	Não	Não
Ocupação diária	Trabalho e estudos	Trabalho e estudos	Trabalho e estudos	Trabalho e estudos	Estudos	Trabalho e estudos	Estudos	Estágio e estudos
Beneficiário de Programa da Assistência Social	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não
Tempo de estudo na atual escola	Menos de um ano	4 anos ou mais	4 anos ou mais	2 ou 3 anos	2 ou 3 anos	2 ou 3 anos	2 ou 3 anos	4 anos ou mais
Histórico de reprovação	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Avaliação pessoal sobre a escola atual	Boa	Boa	Boa	Ótima	Boa	Boa	Boa	Regular

(cont.)	Alice	Camila	Fernando	Gisele	Jean	Júlio	Leandro	Talita
Avaliação sobre o próprio resultado no Vestibular e Enem	Média dificuldade	Muito fácil	Difícil	Difícil	Média dificuldade	Difícil	Muito difícil	Média dificuldade
Intenção de curso apontado no questionário	Medicina Veterinária	Medicina Veterinária ou Ed. Física	Não informado	Direito ou Pedagogia	Direito, Enfermagem ou Engenharia	Técnico Engenharia mecânica	Técnico Engenharia mecânica	Direito

APÊNDICE E – ROTEIRO ENTREVISTA GRUPO FOCAL

- 1 – O que significa a escola para vocês?
- 2 – Investir nos estudos faz diferença na vida profissional da pessoa? De que forma? (Investigar a influência dos estudos para a vida pessoal, prestígio social, etc.)
- 3 – Pensando nas escolas em geral, o que vocês pensam sobre a organização, qualidade do ensino? Como vocês avaliam a caminhada escolar que tiveram? Qual projeção a partir dessa avaliação para seu futuro profissional ou de continuidade dos estudos?
- 4 – Quais razões os levaram a estudar nesta escola? Foi uma escolha? Quem a fez? Quais critérios foram levantados?
- 5 – Em relação à atual escola, quais são os pontos positivos? E os negativos?
- 6 – O que vocês acham que os professores em geral pensam sobre o futuro dos alunos desta escola? Existem professores com posturas diferentes dentro da escola? E sobre o seu próprio futuro? (Verificar quais as relações os próprios alunos estabelecem entre a imagem que acham que os professores fazem de si e de seu percurso escolar).
- 7 – Vocês acham que a escola contribui para a escolha de profissão de vocês? De que forma?
- 8 – Qual escolha profissional de vocês? Porque esta escolha e não outra?
- 9 – Investigar curso pretendido, a universidade escolhida e o turno. (Quais critérios foram levados em consideração nesta escolha?)
- 10 – Quem não deseja fazer o curso superior qual seriam os motivos?
- 11 – Alguém planeja realizar curso preparatório? Quais seriam os motivos?
- 12 – Quais os planos para o próximo ano? Quais passos foram dados nessa direção?
- 13 – Como se imaginam daqui a 5 anos? O que é necessário para que isso aconteça?

- 14 – Como vocês avaliam a possibilidade de continuar estudando e conseguir futuramente um bom trabalho?
- 15 – A escola disponibiliza informações sobre o Enem e outras formas de ingresso no curso superior? Como são fornecidas? É dado algum incentivo? De que forma? Vocês consideram as informações suficientes? Os professores demonstram interesse sobre o futuro de vocês? De que forma?