



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES SOBRE UNIVERSIDADE**

MARÍLIA DANTAS COSTA CARNEIRO

**VICISSITUDES DA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS ENTRE
JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
MÉDIO DE SALVADOR**

SALVADOR
2017

MARÍLIA DANTAS COSTA CARNEIRO

**VICISSITUDES DA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS ENTRE
JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
MÉDIO DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares sobre Universidade

Orientadora: Prof^a Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio

SALVADOR
2017

Ficha catalográfica
Ana Paula Teixeira
Bibliotecária e Documentalista CRB-5/1779

C289 Carneiro, Marília Dantas Costa

Vicissitudes da continuidade dos estudos entre jovens estudantes de
escolas públicas de ensino médio em Salvador / Marília Dantas Costa
Carneiro. – Salvador, 2017.

78 f.: il. color.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Rocha Sampaio
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de
Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. 2017.

1. Ensino Médio. 2. Ensino superior – Universidade. 3. Juventude. 4.
Etnomedotologia. I. Sampaio, Sônia Maria Rocha II. Universidade Federal
da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton
Santos. III. Título.

CDD –373.81

Aos meus filhos que são a fonte de inspiração da minha vida.

Por uma educação pública de qualidade e um futuro justo para os jovens do

Brasil

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Boaventura de Souza Santos

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à *Deus* pela coragem, força, perseverança e discernimento nessa realização. E por colocar anjos na forma de gente para me acolherem com suas “asas” nos piores momentos sempre com muito carinho.

Em especial aos meus pais *Sr Maurício e D. Sandra* por todos os esforços e sacrifícios de colocar a educação como um fator importante ao longo de meu itinerário. E por acreditarem nos meus sonhos com todo amor e carinho incondicional em cada ato de apoio que me proporcionaram.

À meu companheiro *Gleidison* e meus filhos *Miguel e Daniel* pela compreensão, cooperação e suporte emocional nesse período de tantos desafios. E pelo amor e carinho constantes que alimentam a alma.

À minha irmã amiga *Jéssica*, futura engenheira florestal, por acreditar em meus sonhos, me ajudar no trajeto e junto a meu irmão *Gabriel* persistir pelo caminho da educação, mesmo quando a estrada é toda esburacada.

À minha orientadora *Sônia Sampaio* pela sensibilidade, atenção, paciência, cuidado, carinho e amizade que fortaleceram nossa relação diante dos desafios. Por não desistir desse projeto, mesmo quando pareceu inviável. É muito difícil poder construir relações como esta na academia. Sempre foi uma referência de profissional para mim, respeito e compromisso traduzem a qualidade de seu ofício alimentando a cada dia minha admiração. Sem dúvidas aprendi muito e sei que ainda tenho muito que aprender porque ser professora é uma arte lapidada a cada experiência compartilhada na construção do conhecimento.

Ao Observatório da Vida Estudantil por proporcionar um espaço acolhedor mesmo no meio acadêmico. Em especial à *Ava, Georgina, Rita, Sueli, Larisse, Edleusa, Leticia, Márcia, Carlos e Greysy*.

Ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU), aos professores com os quais aprendi lições que levarei pra toda vida, em especial, *Georgina Gonçalves, Edleusa Garrido, Thereza Coelho, Flávia Gulart Garcia Rosa*.

Às *Professoras* avaliadoras por aceitarem prontamente compor a banca de defesa desse trabalho em tempo abio.

À *Caroline Fantinel e Pérola Dourado* por sempre atenderem às minhas dúvidas com muita atenção e paciência.

Aos *jovens estudantes do ensino médio público* que participaram desse estudo.

Aos *colegas da turma de 2015.1*, com os quais compartilhei momentos inesquecíveis de construção de conhecimento, autoconhecimento, interexperiências e compreensão da importância de uma formação interdisciplinar. Estas foram trocas que levarei pra toda vida.

Às amigas *Juliana e Márcia*, pela escuta sensível e apoio constante nos altos e baixos dessa jornada.

Às amigas *Ava e Larisse*, por cada momento que pude aprender mais com vocês, por exercerem seus ofícios com excelência partilhando de suas experiências. E pela disponibilidade de uma escuta carinhosa e confortadora.

À amiga *Ana Paula* por ser essa pessoa especial que está presente nos momentos bons e ruins e sabe sempre o que dizer pra me fazer sorrir e, não menos importante, pelo perfeito trabalho técnico na parte final desse trabalho.

Aos integrantes que atuaram na realização do projeto *UFBA Acolhedora* por contribuírem no processo de construção desse estudo.

Aos que já passaram pelo OVE e contribuíram com minha formação pessoal e profissional.

CARNEIRO, Marília Dantas Costa, **VICISSITUDES DA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS ENTRE JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE SALVADOR**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) – Instituto de Humanidade, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

A universidade pública no Brasil tem passado por diversas transformações nas últimas décadas. Durante a última década, foram realizadas muitas mudanças que proporcionaram a expansão e interiorização das universidades públicas, cujo o aumento no número de vagas foi mais um passo para a democratização do ensino superior. As políticas de ações afirmativas contribuíram para o acesso e permanência de jovens de uma camada social antes distante das universidades públicas. No entanto, mesmo com grandes mudanças e avanços de políticas públicas apenas 15% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos, acessam o ensino superior público o que denuncia dificuldades importantes na passagem do ensino médio para o superior. Para o ensino médio a faixa etária esperada é do jovem-adolescente, com idade entre 15 a 17 anos. No Brasil são 10 milhões de jovens nessa faixa de idade e só pouco mais da metade encontra-se no nível de ensino adequado. Este estudo foi realizado com o objetivo de compreender a perspectiva de estudantes de ensino médio, no período escolar que antecede a realização das provas do ENEM e seu eventual ingresso no ensino superior. Para isso foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, sob a perspectiva do referencial teórico metodológico da etnometodologia, que utilizou técnicas da abordagem etnográfica como a observação participante e o diário de campo. Para a construção dos dados foram realizadas entrevistas compreensivas com jovens estudantes de duas escolas públicas de ensino médio em dois momentos diferentes, no segundo e no terceiro ano, antes da realização do Enem. Os dados apontam para uma diferenciação da perspectiva dos jovens segundo estejam no meio ou no final do processo. No segundo ano do ensino médio, suas prioridades estão ligadas a vivenciar esse período de acordo com o que a escola tem a oferecer e com seus interesses momentâneos. Já estar na saída do ensino médio, na fase de conclusão de uma fase escolar importante, a demanda para acessar o ensino superior se impõe e então, são criadas estratégias para alcançar esse objetivo. Em

qualquer momento da trajetória desses jovens há o incentivo e apoio da família, motivada por um sonho de ascensão social da nova geração.

Palavras-chave: Ensino Médio; Ensino Superior; Etnomedotologia; Juventude

CARNEIRO, Marília Dantas Costa, **VICISSITUDES OF STUDIES CONTINUITY AMONG YOUNG STUDENTS OF PUBLIC SECONDARY SCHOOLS OF SALVADOR**. Dissertation (Master in Interdisciplinary Studies on University) - Institute of Humanity, Arts and Sciences Professor Milton Santos, Federal University of Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

Public universities in Brazil have undergone several transformations along the last decades. Such changes have led to the expansion and internalization of these institutions. The increase in number of vacancies was another step towards democratization of higher education. Affirmative action policies have contributed to access and permanence of young people from a social group previously kept away from public universities. Despite the great changes and advances in public policies, only 15% of Brazilians aged between 18 and 24 access public institutions. This statistic denounces major difficulties in the transition from high school to higher education. The age range expected for secondary school students varies between 15 and 17 years. In Brazil, there are 10 million young people in this age group but only a little more than a half attends the appropriate level of education. The present study aims to understand the perspective of high school students, in the school period that precedes ENEM (national exam that grants access to most vacancies in public universities) and their possible entry into higher education. Therefore, a qualitative research was carried out, having as reference the ethnomethodology, and using techniques of the ethnographic approach, such as participant observation and field diary. To construct the data, we conducted comprehensive interviews with young students from two public high schools at two different moments, in the second and third years prior to the Enem. The data point to a difference in perspective due to the young participant being in the middle or at the end of the process. During the second year of upper secondary school, priorities are linked to experiencing this period and dealing with one's momentary interests. Along the last year, when an important academic phase is being completed, the perspective of accessing higher education is highlighted and strategies are created in order to achieve this goal. Throughout their trajectory, the students had the encouragement and support of their family, motivated by the dream of social ascension of the new generation.

Key words: High school; Higher education; Ethnomethodology; Youth

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNG – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBN - Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OVE – Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil

PEC – Proposta de Ementa Constitucional

PIBIC Jr - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio

PNE - Plano Nacional da Educação

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPGEISU - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA E A ESCOLHA DO TEMA	12
2	INTRODUÇÃO	15
3	O PERCURSO DO ENSINO MÉDIO PARA O SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES	19
4	A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	26
	4.1 DESENVOLVIMENTO E CONTEXTO DA PESQUISA	28
	4.2 ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS	30
5.	QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO	33
	5.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS ENTREVISTADOS	33
	5.2 AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS	35
	5.3 O APOIO FAMILIAR E O DESEJO PESSOAL	36
	5.4 O LUGAR DA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE QUALIDADE E INVESTIMENTO PESSOAL	40
	5.5 ESTRATÉGIAS AUTODIDATAS OU A EMERGÊNCIA DE CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	46
	5.6 O QUE FOI POSSÍVEL E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO	51
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
7.	REFERÊNCIAS	57
8.	APÊNDICES	63

1. MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA E A ESCOLHA DO TEMA

Esta pesquisa, realizada no contexto de um mestrado acadêmico, está intrinsecamente ligada ao meu itinerário escolar que irá definir minha implicação com esse campo de investigação específico. Toda minha vida estudei em escolas da rede pública municipal e estadual de ensino, nas diferentes cidades onde vivi. Venho de uma família simples, do interior do estado; meus pais nunca chegaram ao ensino superior e tiveram dificuldades para concluir o ensino médio devido à necessidade de trabalhar.

Na tentativa de garantir melhor sorte aos filhos, eles se esforçaram para escolher as melhores escolas e oferecer condições de estudo adequadas para mim e meus dois irmãos. Como resultado, eles atingiram o objetivo de ver minha irmã e eu ingressarmos em universidades públicas. Nossa família foi de importância central para que eu me sentisse motivada a seguir um caminho para os estudos superiores e fiz de tudo para que se orgulhassem disso. Mas o percurso foi árduo e, muitas vezes doloroso principalmente quando entro na categoria de “estudante não tradicional” ao tornar-me mãe de duas crianças logo no início da minha vida acadêmica. Muitos aspectos do que, na universidade, podemos encontrar de elitismo e conservadorismo repercutiu nessa minha trajetória.

Ingresso na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no curso de Psicologia, no segundo semestre de 2007, que só começo a cursar em 2009, por causa das duas gravidezes consecutivas e por não ter onde morar em Salvador. Para não perder a oportunidade pela qual tanto lutei e não desapontar meus pais consigo o direito aos auxílios assistenciais disponibilizados pela UFBA. Então, já com meus filhos na creche e com auxílio moradia, iniciado meu curso, no final do segundo semestre de 2009, consigo uma bolsa de iniciação científica pelo Programa Permanecer no Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) do qual faço parte até hoje.

O ano de 2009 foi emblemático no meu percurso não apenas porque corresponde ao início dos meus estudos e ingresso no grupo de pesquisa, mas porque foi um período de grandes mudanças na universidade brasileira com a criação de novos cursos e a ampliação de vagas, principalmente no noturno. Essas mudanças são resultados do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ao qual a UFBA também aderiu, e que tinha o objetivo de democratizar o acesso e a permanência em universidades, além de propiciar a inovação curricular e estrutural das instituições públicas de ensino superior. Acompanhar esses movimentos foi positivo para a minha afiliação à universidade e à cidade, além de contribuir para minha permanência tanto material quanto simbólica.

Minha inserção em escolas do ensino médio, como bolsista de iniciação científica, atuando nos projetos desenvolvidos pelo OVE e a experiência de poder acompanhar mais de perto os novos cursos de Bacharelado Interdisciplinar criados na UFBA, me colocaram frente à vontade de compreender a ecologia dos estudantes do ensino médio antes de realizarem o exame para acesso ao ensino superior. Minhas primeiras atividades foram no âmbito do projeto “Aproximando a educação básica da educação superior: uma pesquisa-ação-formação em escolas de ensino médio do Estado da Bahia”. A participação e desenvolvimento das atividades nesse projeto estimularam meu interesse pela pesquisa. Desde então permaneci no grupo realizando atividades e colaborando no desenvolvimento de pesquisas sempre voltadas para diferentes aspectos da vida dos estudantes.

Desde o projeto “Aproximando” desenvolvido entre os anos de 2009 e 2010, nenhum outro projeto desenvolvido pelo OVE teve como foco estudantes do ensino médio. Nesse sentido, minha própria trajetória foi a maior responsável pela decisão de pesquisar essa temática. Como egressa de escola pública, precisei enfrentar muitas dificuldades para continuar meus estudos e ingressar na universidade. Aluna do ensino médio, estudei em uma escola pública considerada modelo em Feira de Santana, mas, mesmo com professores melhor qualificados senti as deficiências que tinha em conteúdos necessários para a realização do processo seletivo para ingresso em uma universidade pública. Não me sentia preparada e, na época, sem computador nem internet, meu campo de acesso às informações necessárias para continuar meus estudos, estava claramente limitado.

Aos 16 anos, ingressei no mundo do trabalho por necessidade de ajudar nas despesas de casa e para complementar os gastos com os estudos, pois, mesmo na escola pública, na época, tínhamos que comprar nossos livros. A experiência me levou a compreender que ficar atrás de um balcão de loja não era o que eu queria como futuro. Foi muito difícil conciliar a jornada de trabalho com as demandas da escola, mas, o objetivo de entrar numa universidade pública me deu alento para prosseguir. Não havia estímulo por parte da escola, que não realizava nenhuma ação direcionada à passagem para o ensino superior. Os professores nos desestimulavam afirmando que não passaríamos no processo seletivo para uma universidade pública sem fazer, pelo menos, um ano de cursinho pré-vestibular.

No entanto, mesmo com esse cenário desfavorável, grande parte de meus colegas desejavam fazer um curso superior. Apenas a família e a vontade de ascensão social nos serviam de suporte para atravessar esse terreno minado.

Por todas essas vivências pessoais, estou convencida da necessidade de um olhar diferenciado para este público específico que, de acordo com as estatísticas, está cada vez mais distante da escola. A escolha desse tema para a minha pesquisa de mestrado apoia-se no

fato de que essa transição é, segundo a literatura, um dos pontos de estrangulamento que, se não impede, ao menos dificulta a longevidade escolar de um importante segmento da juventude brasileira. Essa convicção foi fortalecida através do contato com alunos do segundo ano do ensino médio público que atuaram como bolsistas PIBIC Jr¹ em projetos desenvolvidos pelo OVE. Esses jovens, com quem convivi, relatavam suas experiências escolares e cotidianas e suas pretensões após conclusão do ensino médio, inclusive a dúvida entre prestar vestibular ou trabalhar em função das dificuldades financeiras de suas famílias. Além de eu rever meu próprio percurso e dilemas quando mais jovem, as questões trazidas por eles confirmavam uma grande desinformação a respeito das políticas de assistência e permanência já existentes na universidade pública.

Assim como não era previsto meu ingresso em uma universidade pública, por minha condição socioeconômica, assim como não era previsto que eu conseguisse obter um diploma de Psicologia sendo mãe de dois filhos pequenos, decidi continuar estudando, tendo escolhido um programa que se diferencia das escolhas de grande parte de meus colegas de profissão. Dessa forma, simultaneamente ao último ano do curso de graduação, cursei dois componentes como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (PPGEISU), o que fortaleceu minha escolha pelo PPGEISU, para obter o título de mestre. Um programa com uma proposta inovadora que permite a interação com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento além de possibilitar o estudo de temas complexos que demandam a interdisciplinaridade. Assim, desenvolvi esse estudo considerando a diversidade inerente ao sujeito da minha pesquisa: o jovem estudante do ensino médio público.

¹Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para o Ensino Médio.

2. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar aspectos da transição de jovens estudantes do ensino médio público para o ensino superior a partir da abordagem etnometodológica. A escolha desse campo de estudos se apoia no fato de que essa transição é, segundo a literatura, um dos pontos de estrangulamento que, se não impede, ao menos dificulta a longevidade escolar de um importante segmento da juventude brasileira (CAMARANO; MELLO, 2006). Falamos dos jovens pobres que frequentam escolas públicas, a cuja condição econômica se somam outras como cor da pele, pertencimento étnico ou mesmo região do país e local de moradia.

A universidade pública brasileira ainda se mantém num registro elitista, se utilizarmos a classificação de Trow (2005), na medida em que acolhe apenas 15,1% da população entre 18 e 24 anos, segundo os dados do Ministério da Educação divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2013. No censo de 2014, esse percentual sobe para 17%², no entanto, a maior parte desses estudantes estão na rede privada de ensino. Esse baixíssimo percentual de jovens que se encontram no ensino superior, testemunha a grande diferença entre os índices populacionais (23,1 milhões, para a mesma faixa etária) para a categoria juventude e os daqueles que chegam a esse nível de ensino (IPEA, 2013).

Quando nos referimos, especificamente, aos estudantes oriundos de escolas públicas, a realidade parece ainda mais difícil. Na transição de uma etapa a outra dos níveis escolares, o número de matrículas apresenta decréscimos significativos. Ao compararmos o número de matriculados no ensino médio com o da população de jovens entre 15 e 17 anos (10,4 milhões), chegamos a pouco mais de 50% da taxa líquida³ de matrícula nessa etapa da educação básica. Para atenuar o efeito das desigualdades no acesso ao ensino superior público e atender às demandas dos movimentos sociais, foram implementadas políticas públicas para minimizar desigualdades de ordem social e racial, a exemplo da reserva de vagas, programas de financiamento e incentivos à permanência.

Entretanto, essas políticas ainda não garantem o acesso nem a conclusão dos estudos de todos os jovens que apresentem disposição em prosseguir sua formação. É nos anos que antecedem à decisão de realizar um curso superior, no espaço das escolas de nível médio, que se desenrola uma espécie de “processo seletivo” às avessas que retira da perspectiva da

² Esse percentual está considerando duas distribuições: cursos presenciais e cursos à distância. Para os cursos à distância, 9 de 10 matrículas estão na rede privada, já na modalidade presencial, pouco mais de 70% das matrículas se encontram em cursos privados.

³ A taxa de escolarização líquida corresponde ao número de pessoas numa determinada faixa etária cursando a série adequada em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária, correspondendo à série-idade do sistema educacional brasileiro.

longevidade escolar uma grande quantidade de jovens que, então, se dirigem ao mercado de trabalho em condições precárias para assumir empregos ou ocupações subalternas, quando não permanecem sem visibilidade e vão aumentar as estatísticas de atos delituosos ou envolvimento com o crime.

De acordo com os dados preliminares de 2014 divulgados pelo atlas da violência (IPEA, 2016), no Brasil, 53% dos homicídios são de jovens do sexo masculino na faixa etária de 15 a 19 anos. Considerando o período de 2004 a 2014 o aumento da taxa de homicídios registrado na Bahia foi de 132,6%. Ao considerar a idade de 21 anos, quando aumenta o risco de uma pessoa sofrer homicídio no Brasil, pretos e pardos têm 147% mais possibilidade de sofrerem homicídios quando comparados com brancos, amarelos e indígenas. Nessa perspectiva, “as chances de um indivíduo com até sete anos de estudo sofrer homicídio no Brasil são 15,9 vezes maiores do que as de alguém que ingressou no ensino superior, o que demonstra que a educação é um verdadeiro escudo contra os homicídios” (IPEA, 2016, p. 21).

Dessa forma, ressaltamos a importância de compreender o que se passa na escola, espaço polifônico, onde seus diferentes atores nem sempre cooperam no sentido de confirmar a educação como uma perspectiva desejável e a escola como local de pertencimento e afirmação. Dayrell (2010, p.3), se refere à escola como um espaço que não compreende o jovem presente na figura do aluno, com toda sua diversidade, pois “diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem é ele de fato, o que pensa e é capaz de fazer”.

A necessidade de um olhar diferenciado para este público específico se fortaleceu por minha aproximação com alunos do ensino médio público e suas pretensões de continuidade dos estudos via o acesso à universidade, ao longo da pesquisa-ação “Aproximando a educação básica da educação superior: uma pesquisa ação formação” em escolas de ensino médio do estado da Bahia nos anos de 2009 e 2010⁴, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE)⁵. A iniciativa colocou estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em contato direto com os alunos do ensino médio, no espaço físico da escola, nos municípios de Salvador, São Félix e Santo Antônio de Jesus. Nos resultados, os relatos sobre suas experiências escolares e cotidianas e suas pretensões após a conclusão do ensino médio confirmaram a ausência de informações a respeito das políticas de acesso e permanência já existentes, nessa época, em universidades públicas. Pesquisar, de forma mais detida, esse universo foi um caminho

⁴ Apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

⁵ O Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) é o espaço no qual essa e outras pesquisas, que estudam a vida estudantil, se desenvolvem.

instigante também pelo fato de eu ter sido uma estudante universitária oriunda de escola pública que vivenciou as dificuldades dessa transição e seus impactos na escolha de prosseguir nos estudos.

Por entender a importância de intervir nesse campo da educação para contribuir com a modificação dessa realidade, o presente estudo surge como um desenvolvimento das questões surgidas ao longo dessa primeira intervenção. Por meio de um ponto de vista interdisciplinar, o presente estudo intenta compreender a perspectiva de estudantes de ensino médio, ao longo do período escolar que antecede a realização das provas do ENEM e seu eventual ingresso no ensino superior almejando contribuir para a elaboração de propostas e programas que aumentem as chances desse segmento da juventude, os jovens que frequentam escolas públicas do ensino médio, acessar um curso universitário. Quis entender as razões e experiências que levaram esses jovens a construir esses itinerários acadêmicos específicos e como a família e a história escolar influenciaram essas escolhas. Dessa forma, assim apresentamos os objetivos dessa pesquisa:

Objetivo geral

Compreender como são construídas as perspectivas de jovens estudantes do ensino médio acerca da continuidade dos estudos e investigar os etnométodos que eles utilizam para alcançar esse objetivo

Objetivos específicos

1. Investigar as pretensões e prioridades dos jovens durante a conclusão do ensino médio e o lugar da continuidade dos estudos em suas vidas.
2. Identificar e descrever as ações realizadas pelas escolas e o lugar dos professores como fonte de informação e incentivo ao ingresso no ensino superior do ponto de vista dos alunos.
3. Identificar a compreensão dos familiares a respeito do acesso desses jovens ao ensino superior através do discurso dos alunos.

Este estudo pretende aproximar-se dessa realidade a partir da perspectiva da etnometodologia, uma corrente sociológica que se interessa em estudar os etnométodos desenvolvidos em situações cotidianas pelos atores sociais para dar conta da sua vida em sociedade. Segundo Lapassade (2005, p.43), Garfinkel definiu etnométodos como “os

processos que são utilizados na vida cotidiana [...] para comunicar e interpretar o social” constituindo o raciocínio sociológico prático. São ações práticas que instituem fatos sociais que, por sua vez, são constituídos dos etnométodos.

O trabalho é apresentado, além de um texto onde são definidas as motivações para sua realização e dessa introdução, em mais três capítulos: o primeiro, dedicado à apresentação dos dados mais recentes e que evidenciam as dificuldades enfrentadas por segmentos da juventude no percurso para o ensino superior. O seguinte analisa, a partir de consulta à literatura, o contexto em que se dá a educação do jovem estudante do ensino médio público. A abordagem teórico-metodológica utilizada para a produção e análise dos dados é apresentada no terceiro capítulo. No quarto capítulo as narrativas dos jovens são discutidas à luz dos referenciais e contribuições da literatura revisada. A dissertação é concluída em algumas páginas que esclarecem os principais achados da pesquisa e seus possíveis desenvolvimentos futuros. Em seguida a lista de referências e apêndices.

3. O PERCURSO DO ENSINO MÉDIO PARA O SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES

No Brasil, o ensino médio passou a ser reconhecido a partir da Constituição Federal de 1988, que define sua obrigatoriedade, atribuindo-o ao Estado como um dever. A Lei nº 9.394, que apresenta as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN), promulgada em 1996, registra a educação básica, incluindo o ensino médio, como última etapa do processo de escolarização obrigatória, tendo como objetivo promover uma formação cidadã que possa garantir o prosseguimento para estudos posteriores e o ingresso no mercado de trabalho. (BRASIL, 1996)

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP, 2013), podemos identificar diferenças preocupantes na passagem de uma etapa a outra de ensino. Nos primeiros anos de escolarização, os índices de matriculados são proporcionais aos da população, considerando idade e série correspondentes. Sobre esse aspecto, o censo escolar da educação básica em 2012 indicava uma aproximação, nos últimos anos, entre o número de alunos ingressantes no 1º ano do ensino fundamental⁶ e a coorte populacional de crianças de 6 anos. Nos anos finais da educação básica, entretanto, ocorre decréscimo no quantitativo de matriculados, com faixa etária equivalente à série (INEP, 2013). Costa (2013) afirma que, no caso brasileiro, a escola de nível médio estadual e não profissionalizante, apresenta altas taxas de distorção entre série e idade, de reprovação e evasão, indicando um distanciamento do que é esperado, ou seja, o prosseguimento dos estudos, uma vez que o aluno potencial do ensino médio é o concluinte do ensino fundamental.

No caso do ensino médio regular⁷, a estimativa é que a situação de equilíbrio da matrícula esteja em torno de 10,4 milhões de alunos, o que corresponde à população na faixa etária de 15 a 17 anos, contra os atuais 8,4 milhões de matriculados (IPEA, 2012). Como já foi pontuado, na apresentação desse trabalho, apenas cerca de 30% da população brasileira frequenta a educação superior, sendo, a taxa líquida verificada de apenas 15,1%, ou seja, na idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino. (IPEA, 2013)

Considerando o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, que coloca como meta para 2016 universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e até 2024, atingir 85% de matrícula líquida no ensino médio, vemos que o desafio é muito

⁶ Considerando o novo formato com duração de nove anos.

⁷ Modalidade de ensino que atende alunos oriundos do ensino fundamental e com idade proporcional à série.

grande. Em seu estudo sobre os sentidos atribuídos pelos jovens para o ensino médio, Brenner e Carrano (2014, p. 1226), pontuam que

se os jovens brancos entre 15 e 17 anos estão mais próximos da meta citada, com 62,9% de adequação idade-série, os jovens pretos ou pardos encontravam-se em patamares percentuais inferiores à média (47,8%). Por sua vez, as mulheres na mesma faixa de idade apresentavam frequência escolar líquida superior (59,8%) em relação aos homens (47,8%).

Dessa forma podemos afirmar que os desafios dessa meta são agravadas pelas desigualdades da própria coorte populacional.

Esses dados nos obrigam a questionar os motivos pelos quais existe um percentual ainda tão reduzido de jovens que cursam esse nível de ensino. São vários os fatores apontados por diferentes estudos: altos índices de reprovação no ensino fundamental, entrada precoce no mundo do trabalho devido à necessidade de sobrevivência, o contato com atividades ilícitas e, eventualmente, com o mundo do crime, além da elevada taxa de mortalidade da população juvenil, principalmente, negros⁸ e pobres. Isso aponta para a insuficiência de políticas voltadas para a permanência dos jovens no sistema educacional o que acentua ainda mais a desigualdade.

Vale ressaltar que, sendo o ensino médio a última etapa da educação básica e fase preparatória para ingresso no ensino superior, existem aspectos qualitativos que precisam ser considerados. A LDBN, no seu artigo 26, determina que

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013, p. 48 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013))

Com isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs a base nacional comum e a organizou as seguintes áreas do conhecimento: Códigos e Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A escolha dessas áreas teve o objetivo de promover a inter e a transdisciplinaridade no âmbito dos conteúdos trabalhados (FRANCO; NOVAES, 2001).

Considerando a história da educação no Brasil alguns acontecimentos modelaram mudanças na estrutura do ensino médio, a exemplo do Seminário Nacional realizado em 2002 com foco na reforma do ensino médio; do decreto da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; em 2009, é criado o novo ENEM que funcionou

⁸ Em 2013, a taxa de homicídios de adolescentes brancos de 16 e 17 anos de idade foi de 24,2 por 100 mil. Já a taxa de adolescentes negros na mesma faixa foi 66,3, no mesmo período (MAPA DA VIOLENCIA, 2015).

como forma de acesso ao ensino superior tanto na UFBA como em outras universidades e é lançado o programa Ensino Médio Inovador discutido pelo Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio, criado pelo Conselho nacional de Secretários de Educação (CONSED). Na sequência, em 2012, é aprovado pelo CNE uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino. Em 2013, o Projeto de Lei (PL6840/2013) é resultado da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reforma do Ensino Médio (CEENSI). Em seguida, em 2014, foi lançado o Plano Nacional da Educação (PNE) com as metas para o período de 2014 a 2024 (MEC, 2009; MEC, CNE, 2012; BRASIL, 2017).

Apenas com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes foi criado em 1998, pelo INEP, o Exame Nacional do Ensino Médio com objetivo de melhorar a qualidade do ensino do ensino médio no país e auxiliar o Ministério da Educação na elaboração de políticas estruturais de melhoria do ensino brasileiro através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 2004, foi criado pelo Governo Federal o Programa Universidade para Todos (PROUNI), dirigido a estudantes do ensino médio da rede pública ou da rede privada na condição de bolsistas, institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com intuito de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação em instituição de ensino superior privadas, em contrapartida as instituições que aderem ao Programa recebem isenção de tributos.

Até 2008 o Enem foi utilizado como forma de avaliar o ensino e a pontuação obtida pelo aluno poderia ser usada como forma de acesso às IES privadas pelo ganho de bolsas de estudos, reforçando o mercado educacional que coloca a educação como produto. A partir de 2009, a prova é modificada pelo MEC como proposta de unificar o processo seletivo de acesso às universidades federais. Então, o novo Enem passa a ser realizado em dois dias e conter 180 questões objetivas e uma redação. As IES continuam tendo autonomia para preparar seus processos seletivos, mas algumas universidades federais já estavam se movimentando no sentido de aderir ao Enem como forma de acesso. Entre 2009 e 2016, o exame serviu, também, como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2010, é desenvolvida pelo MEC o Sistema de Seleção Unificada (SISU), uma plataforma digital para dar suporte às IES que resolveram aderir, com parte integral ou parcial de suas vagas, ao Enem como forma de ingresso em substituição ao vestibular. A Resolução nº 2 de 31 de janeiro de 2012, define as DCN para o EM que se aplicam a todas modalidades desse nível de ensino e devem se articular com as DCNG da Educação Básica, além de reunir princípios do CNE para orientar na elaboração políticas públicas educacionais. O MEC lança o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), instituído pela Portaria nº

1.140 em 22 de novembro de 2013, iniciativa que consistiu numa ação conjunta do MEC, das Secretarias Estaduais de Educação e de Universidades que ofereceram cursos de formação continuada para os professores do ensino médio de todo o país. Desde 2014, todas IES federais passaram a aceitar o exame como forma de ingresso e utilizando o SISU. (BRASIL, 2012; LDB, 2017MEC, 2017)

A deposição da Presidenta Dilma Roussef em 31 de agosto de 2016, vai repercutir em todos os domínios da vida brasileira e, igualmente sobre o campo educacional. Em 2016, após posse do atual presidente Michel Temer foi proposta a Medida Provisória nº 746 para reformular o ensino médio. Alguns meses depois, em 16 de fevereiro de 2017, o Congresso Nacional decreta a lei nº 13.415 que faz vigorar alterações realizadas na lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDBN.

Desde a Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012 que define as Diretrizes Circulares Nacionais para o Ensino Médio já houve alterações significativas para a formação nessa fase da escolarização obrigatória. No que diz respeito à organização do currículo, na resolução devia seguir as áreas do conhecimento: a) Linguagens; b) Matemática; c) Ciências da Natureza; d) Ciências Humanas e dentro dessas áreas o currículo deveria respeitar a contextualização e a interdisciplinaridade ou outra forma que articulasse os campos de saberes específicos. Na nova LDBCN (2017), a base deve ser organizada dentro das áreas de conhecimento distribuídas da seguinte forma: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias e d) ciências humanas e sociais aplicadas. E o currículo será formado por duas partes sendo a primeira uma base comum seguindo como referências as áreas supracitadas, ou seja, esta etapa consiste no padrão composto pela BNCC no curso das disciplinas obrigatórias durante os três anos do ensino médio, como português e matemática e essa etapa não poderá ultrapassar a carga horária total de 1800 nos três anos. Já a segunda etapa consiste num currículo diversificado e definido pela unidade de ensino, mas precisam estar organizados em coerência com o contexto local e os sistemas de ensino a seguir: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; 5) formação técnica e profissional.

Essa nova formulação curricular do ensino médio é apresentada como melhoria, mas, não podemos deixar de considerar que, em paralelo à reforma houve a proposta da PEC 55/2016 que congela os gastos e investimentos públicos por 20 anos. A maneira como o currículo está sendo apresentado dá uma ilusória autonomia ao aluno para construir seu próprio itinerário. Mas perguntamos: como isso vai ser possível se quem vai determinar as alternativas são as unidades educacionais que não são obrigadas a oferecer todas? A

professora Mônica Ribeiro da Silva, coordenadora do Observatório do Ensino Médio, chama a nova LDB de ensino de migalhas, por não garantir nenhuma formação completa para os jovens (DIALOGIA, 2016).

Como protesto à MP 746/2016 e à PEC 241/2016, várias escolas estaduais de ensino médio em todo Brasil, foram ocupadas e realizaram manifestações para provocar maior reflexão sobre as propostas impostas pelo atual governo brasileiro. No Estado do Paraná o governo decretou recesso de cinco dias (de 17 a 21/10/2016) devido à ocupação de mais de 500 escolas e sete universidades. Outros estados também aderiram à ocupação como São Paulo, Brasília, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Rio Grande do Sul, cujos movimentos foram organizados pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e suas filiais nos diferentes estados.

Como motivação para a urgência na qual foi realizada essa reforma, existe uma intenção política que nada tem a ver com a melhoria da qualidade da educação (MOTA E FRIGOTTO, 2017). Como poderá haver melhora com os investimentos em educação congelados por vinte anos? Quais aspectos históricos, culturais, sociais e subjetivos dos jovens brasileiros estão sendo considerados nessa reforma? São muitos os questionamentos que foram silenciados com a aprovação da lei que regulamenta as modificações propostas. Motta e Frigotto (2017, p. 357) dizem “que se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”.

Quando se fala no investimento em “capital humano” e “formação técnica profissional” a intenção da nova Lei (13.415/2017), não é a de qualificar os jovens, mas preparar o grande contingente de jovens pobres para o mundo do trabalho produzindo mão de obra barata demandada para o trabalho não complexo nas grandes empresas internacionais que movimentam e retroalimentam o capitalismo neoliberal de grande escala. Considerando o histórico de baixo investimento da educação brasileira, a não perspectiva de aumento desse investimento e as mudanças curriculares com foco técnico e profissionalizante, não há como garantir a melhoria na qualidade de ensino sem investir na melhoria da infraestrutura das instituições e, principalmente, na criação de políticas públicas para proporcionar o acesso e a permanência desses jovens na escola.

No que diz respeito à transição do ensino médio para o superior, ainda considerando os dados do censo de 2013, o número de matriculados no ensino médio apresentou uma queda de 0,8% no período de 2007 a 2013. Há anos, a rede estadual é a maior responsável pela oferta do ensino médio (84,8%), enquanto que a rede privada atende a 12,8% da demanda e os 2,4% restantes ficam por conta das redes federais e municipais. No que se refere ao ensino

superior, o quadro se inverte: na rede federal, a matrícula cresceu 4,6%, no período de 2012 a 2013. Em 2013, havia 28,8% de participação da rede pública e as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas uma participação de 71,2% no total de matrículas de graduação. Almeida-Filho (2014), em artigo escrito para o jornal O Globo, descreveu a falha da universidade pública brasileira como instrumento de integração social, o que ele chama de educação perversa. O autor afirma que a sociedade, em sua maioria composta por trabalhadores pobres, paga, com impostos sobre consumo e sem deduções fiscais, o ensino superior das classes média e alta e ainda paga sua faculdade particular, muitas vezes, de baixa qualidade.

Na última década, entretanto, o Brasil passou por um processo de expansão universitária tentando o caminho para a democratização do acesso. As universidades estaduais e federais têm aumentado a oferta de vagas e criado políticas de inclusão, possibilitando que jovens de setores populares também acessem o ensino superior. Pesquisas feitas nesse campo do conhecimento (SANTANA, 2013; OLIVEIRA, 2014) creditam esse crescimento às políticas de ações afirmativas nas instituições públicas, à ampliação e criação de novos *campi*⁹ e aos efeitos provocados pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), que destina bolsas às IES privadas, com utilização de recursos públicos, para estudantes de origem popular, contemplados através da nota obtida com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); as mudanças trazidas pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) que substituiu os anacrônicos exames de ingresso é também considerado como parte de modificações importantes para facilitar o acesso ao ensino superior brasileiro.

A entrada desses novos públicos no ensino superior tem motivado a realização de estudos com o intuito de melhor compreendê-los e analisar diferentes aspectos do contexto educacional em geral. Uma pesquisa conduzida por Heringer (2013), na Cidade de Deus, no Rio de Janeiro, investigou as expectativas de alunos do ensino médio para o ingresso na educação superior. A autora identificou vários perfis de alunos, desde aqueles que estavam dentro da faixa de idade correspondente à série, até aqueles que se afastaram da escola por motivo de trabalho, maternidade, desinteresse, consumo de drogas, dentre outros. Os dados apontam que os mais jovens apresentaram interesse em ingressar no ensino superior e, para isso, utilizaram estratégias para alcançarem seus objetivos, enquanto que o outro grupo relatava ter algum tipo de desejo futuro, mas não revelou ações que possibilitassem sua concretização. A principal conclusão do estudo foi que apenas uma minoria dos alunos pesquisados reconhecia o ingresso na educação superior como um objetivo alcançável, mas

⁹ A criação de novas IES federais só foi possível através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

não identificava as políticas de democratização do acesso ao ensino superior disponível como um apoio a esse percurso. Havia, então, um desconhecimento geral das políticas de inclusão ao ensino superior público, por parte daquela população (HERINGER, 2013).

A investigação realizada por Carmo et al. (2014) estudou as políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e a estrutura básica de formação no ensino médio regular, para avaliar a relevância das políticas adotadas na melhoria do ensino médio. Os autores concluíram que apesar do ensino médio e superior serem complementares, apresentam entre si um profundo distanciamento que demanda estudos acadêmicos mais aprofundados e medidas para encaminhar essa dificuldade que fragiliza a continuidade dos estudos desses jovens (CARMO et al., 2014).

Na pesquisa-ação desenvolvida pelo OVE em 2009-2010, citada anteriormente, alunos das escolas de ensino médio foram selecionados para atuarem nesse grupo de pesquisa como bolsistas na modalidade PIBIC JR¹⁰. Sua participação no desenvolvimento do projeto foi essencial, na medida em que essa aproximação mostrou resultados positivos no que se refere à entrada na universidade: todos esses alunos, após conclusão do ensino médio, ingressaram em universidades públicas. Os resultados da pesquisa indicaram, entretanto, a precariedade da educação básica, principalmente das escolas de ensino médio visitadas, em estimular nos alunos o interesse em continuar seus estudos ingressando em um curso superior. Nesse sentido, não identificamos iniciativas voltadas para aproximar o universo da escola pública da vida universitária, ao menos, apresentando para os alunos o que as IES oferecem como opções de cursos, duração dos mesmos e políticas de acesso e permanência disponíveis, que são informações cruciais para estudantes de origem popular.

4. A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida adotando como suporte teórico a etnometodologia e utilizou a abordagem etnográfica, tanto como estratégia para a inserção da pesquisadora no campo quanto como conjunto de técnicas para a produção de informações. Essas escolhas resultam do meu interesse em investigar o social como processo em construção, e não como instância dada ou realidade congelada (COULON, 1995).

A abordagem qualitativa objetiva conhecer os complexos processos de construção da subjetividade (González Rey, 1999). Holanda (2006) e Creswell (2003) apontam dois elementos centrais na sua constituição: a inclusão da subjetividade no próprio ato de investigar, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que observa, e a circunscrição social, cultural do fenômeno pesquisado, sendo antes de mais nada, interpretativa.

O que propomos aqui é um entendimento compreensivo do objeto empírico, pois a realidade social está intrinsecamente conectada à realidade subjetiva, construída e sustentada pelos significados das ações individuais (Carr&Kemmis, 1988 citado por Miranda & Resende, 2006). Apresento, a seguir, os principais aspectos da etnometodologia e da etnografia e suas articulações.

A Etnometodologia é uma teoria do social originada no interacionismo simbólico de George Meade pautada na compreensão dos fenômenos da vida cotidiana. Criada por Harold Garfinkel, professor emérito da Universidade da Califórnia, que apresenta suas ideias no trabalho *Studies in Ethnomethodology*, em 1967. Porém, somente durante a década 1990, essa teoria ganha visibilidade através dos trabalhos de pesquisadores da sociologia da educação (COULON, 1995).

Ela é a teoria sociológica que estuda os etnométodos, cuja raiz fenomenológica traz o entendimento de que as pessoas constroem sentidos para suas ações habituais na realização de atividades cotidianas em constante interação com o ambiente social. Essa teoria sociológica, que não se confunde como um método específico de pesquisa, não se utiliza da elaboração de hipóteses formais anteriores à imersão do pesquisador num dado campo de pesquisa, evitando assim, a influência de ideias prévias em relação ao que se pretende investigar. Essa postura, entretanto, não ignora que o contato com o objeto será sempre marcado pelas crenças, desejos e conhecimentos prévios do pesquisador. Seu principal papel é observar e descrever as ações desenvolvidas pelos participantes que revelam os etnométodos utilizados para organizar sua experiência, neste caso, a experiência escolar, em referência ao contexto social, e proceder às interpretações. Os etnométodos, por sua vez, são procedimentos “que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana” (COULON,

1995, p. 15). Ela analisa as crenças, culturas, comportamentos corriqueiros do senso comum produzidos pelos “atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais” (COULON, 1995, p. 15). Para a etnometodologia, só é possível compreender a realidade social levando em conta a subjetividade dos indivíduos que, finalmente, são os responsáveis pela sua construção. A partir do movimento e das razões práticas utilizadas pelos sujeitos em seu cotidiano, o pesquisador pode conhecer a forma como os processos sociais são construídos, e é essa a compreensão que propõe Garfinkel para o conceito de etnométodos.

Então, a etnometodologia propõe investigar o que as pessoas sabem sobre seus atos e as consequências das escolhas que fazem ao longo da sua vida em sociedade. Entender a linguagem e as atitudes dos atores sociais revela dimensões subjetivas, que não devem ser desvalorizadas por serem experiências do senso comum, pois esses sujeitos não são “idiotas culturais”, produtores de estabilidade ao agir em conformidade com ações legitimadas e estabelecidas pela cultura (COULON, 1995).

Ao levar em conta a descrição que fazem do mundo os atores sociais, a etnometodologia se utiliza das noções de prática/realização, indexicalidade, descritibilidade (*accountability*), reflexividade e membro. Os estudos etnometodológicos investigam as atividades práticas, as circunstâncias e o raciocínio sociológico construído pelos indivíduos. A ideia do raciocínio sociológico tem origem nos trabalhos sobre a fenomenologia social de Schutz, referindo-se a uma sociologia não profissional que se sustenta em métodos do senso comum (COULON, 1995).

Já a indexicalidade se refere ao aspecto contextual da ação que dá sentido à vida social. Só é possível conhecer a forma como os atores sociais se comunicam numa comunidade a partir do entendimento dos contextos de sua produção de comunicação. A compreensão da indexicalidade nas interações sociais dos sujeitos possibilita o conhecimento dos sentidos que eles atribuem às suas experiências, pois existe um saber comum que é compartilhado, comunicado e transmitido entre as pessoas, sendo singular a cada contexto (COULON, 1995). A indexicalidade é constituída da “linguagem natural e inevitável”, como uma forma linguística, “trata-se de termos como “agora”, “aqui” “isto” “aquilo” que somente possuem significado em relação a um contexto” (LAPASSADE, 2005, p. 45), para compreender o mundo social em sua vida cotidiana é preciso conhecer a linguagem utilizada pelos membros em seu mundo social.

Accountability considera que a realidade social é passível de ser descrita, compreendida e analisada a partir das experiências dos sujeitos, em seu cotidiano em construção (COULON, 1995). Esta noção tem relação direta com o conceito de reflexividade, que caracteriza a reflexão do ator social sobre aquilo que faz, mesmo sem a consciência desse

processo (GUESSER, 2003). Por reflexividade, entende-se “a relação circular entre os elementos constitutivos de um contexto e o contexto mesmo” (LAPASSADE, 2005, p. 45), ou seja, ao mesmo tempo em que os atores desenvolvem suas atividades ordinárias eles constroem o sentido, a racionalidade daquilo que estão fazendo. Coulon (1995, p. 42), argumenta que “a reflexividade designa equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão”. Sobre a noção de membro, o sujeito para tornar-se membro, precisa ter um sentimento de pertença e dominar a linguagem usual de um dado grupo (COULON, 1995).

A etnometodologia se refere à matéria substantiva a ser estudada (BOGDAN & BIKLEN, 1994), tornando possível uma investigação compreensiva sobre as experiências dos sujeitos e, como afirma Santos (2001), ela contorna a cegueira que a imersão no cotidiano provoca.

O presente estudo, desenvolvido a partir dessa abordagem compreensiva, realiza igualmente, um diálogo com a etnografia e suas técnicas de pesquisa, sensíveis para captar detalhes desse mundo em permanente construção, via a descrição dos seus atores. O etnógrafo mapeia o campo de estudo, constrói relações, aproxima-se de informantes, transcreve textos, levanta genealogias e realiza registros no diário de campo (GEERTZ, 1989).

A investigação etnográfica é construída a partir da experiência, podendo ser caracterizada como um tipo de pesquisa não estruturada (ALMEIDA FILHO, 2003), em que o pesquisador conhece o tema, mas não dispõe das unidades de análise de estudo, pois é a vivência do campo que o aproximará dos sujeitos e suas experiências. A análise, então, será construída ao longo do processo investigativo, tendo por princípio o privilégio da compreensão dos atores focados pela pesquisa. As técnicas etnográficas utilizadas serão descritas em seção específica a seguir.

4.1 DESENVOLVIMENTO E CONTEXTO DA PESQUISA

No geral, a sociologia tradicional aborda a escola como uma instituição social, dotada de regras a serem seguidas por seus atores, sem considerar que seu principal público é o aluno e, no nosso caso, o jovem do ensino médio. Esse aluno apresenta, para a escola, não apenas demandas propriamente “escolares”, mas também e, especialmente no caso da juventude, demandas de ordem existencial e social. Essas demandas que se atualizam no contexto escolar, levam em conta todas as relações por ele estabelecidas: a relação com a escola, com os professores, com a família, com os amigos, com o saber e consigo mesmo. Charlot (2014) considera que os jovens são sujeitos singulares e sociais ao mesmo tempo, que pertencem a

uma família e a uma dada sociedade. Dimensões que não podem ser desconhecidas pela educação sob pena de fragilizar ou interromper a relação que desenvolve esse aluno com o saber disponibilizado no âmbito da escola. No desenho dessa pesquisa, tentamos respeitar essas considerações.

A entrada em campo que resultaria na etapa de produção de dados foi precedida por uma fase exploratória cujo objetivo foi o de melhorar minha sensibilidade, especialmente no que diz respeito ao contato direto com os jovens nos momentos de produção de dados, afinando o instrumento a ser utilizado. Assim, escolhi dois estudantes do ensino médio público de Salvador¹¹, que atuaram, no ano de 2014, em nosso grupo de pesquisa como bolsistas na modalidade PIBIC Jr, sendo uma do sexo feminino e um do sexo masculino, com 17 e 18 anos, respectivamente. Ambos mostraram interesse em ingressar na universidade pública desde o momento em que se aproximaram do Observatório da Vida Estudantil (OVE). Como bolsistas, eles participaram de reuniões semanais do grupo, das sessões de orientação acadêmica com alunos dos Bacharelados Interdisciplinares e tiveram a oportunidade de circular pelos espaços da universidade. No momento de realização das entrevistas piloto, eles já haviam concluído o ensino médio e estavam realizando as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Construí, então, um roteiro preliminar de entrevista que auxiliou na sua condução. A realização das entrevistas se deu em locais da UFBA escolhidos pelos participantes, a quem atribuímos nomes fictícios. Essas entrevistas transcritas e analisadas, resultaram na elaboração do roteiro definitivo utilizado com os estudantes do ensino médio que participaram da pesquisa, em suas escolas. Pela qualidade dos dados obtidos nessa fase, eles foram incorporados a essa dissertação sendo objeto de análise e interpretação na seção destinada a essa finalidade.

Além desses dois estudantes, participaram da pesquisa cinco estudantes do ensino médio de uma escola pública situada no bairro onde está localizada a Reitoria da UFBA. Essa escola foi escolhida por ser ambiente onde estava em desenvolvimento um projeto de extensão do OVE intitulado *UFBA Acolhedora: aproximar jovens estudantes de escola pública do ensino superior*. Essa ação de extensão destinava-se a estreitar os vínculos entre a universidade e o EM, propondo ações diversificadas focadas na escola: visitas à universidade, participação em eventos culturais, científicos, engajamento em atividades de pesquisa e extensão e outras que permitissem aos jovens compreender melhor a vida universitária e experimentar atividades que favorecessem sua escolha por um curso universitário. Além disso, tinha como intenção concomitante favorecer o engajamento de professores e estudantes

¹¹ A escola que eles estudaram se localiza nas imediações da universidade

da UFBA, ao menos um estudante de graduação e um de pós-graduação, num amplo e contínuo trabalho de extensão voltado para atrair novos públicos para o ensino superior e consolidar, dessa forma, seu direito à educação. A estudante de pós-graduação que assumiu a coordenação de campo dessa intervenção extensionista é a autora dessa pesquisa.

Os jovens que aceitaram participar das entrevistas receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide em Apêndice A), apresentando os objetivos do estudo e o compromisso de sigilo relativo às identidades dos sujeitos e ao uso das informações. A participação foi vinculada à concordância com o termo e à sua assinatura por um adulto responsável. Os nomes usados na apresentação e análise dos dados são fictícios para atender à regra do sigilo.

4.2 ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A ida a campo exige procedimentos metodológicos que permitam ao pesquisador a compreensão do seu objeto. Para produzir os dados que foram utilizados, essa pesquisa utilizou três técnicas: o registro de um diário de campo, observações participantes e entrevistas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados aproximam o pesquisador do mundo empírico. O diário de campo, por ser uma técnica que se constrói por acumulação (HESS & WEIGAND, 2006), facilita ou mesmo viabiliza essa proximidade. O diário, é um registro daquilo que o pesquisador escuta, observa, vivencia e, sobretudo, pensa sobre o que observa ao longo do desenvolvimento de sua movimentação no campo. Para Hess e Weigand (2006), o diário guarda a memória de uma trajetória de pesquisa que se constitui no cotidiano, sendo uma escrita que ocorre posteriormente ao impacto dos acontecimentos.

Além de registrar, na situação de campo, quem investiga estabelece uma relação face a face (VIÉGAS, 2007) com os participantes e a cultura local, processo nomeado de observação participante, no qual o pesquisador, em interação com o seu objeto, ao longo de um tempo dado, se permite presenciar e vivenciar aspectos do cotidiano das pessoas que lhe interessam (BECKER, 1994). Todas as ações relacionadas à pesquisa foram registradas num diário de campo onde também foram anotadas impressões, questões e eventuais dúvidas que resultaram da minha imersão na realidade de jovens que demandam a continuidade dos estudos pelo acesso ao ensino superior público.

Como anteriormente sinalizado, além do registro em diário de campo e da observação participante, também realizei entrevistas que tiveram por objetivo recolher dados descritivos

na linguagem dos próprios participantes, o que possibilitou construir uma ideia sobre a forma como eles interpretam o seu cotidiano (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

No que se refere ao tipo de entrevista, adotei a entrevista compreensiva que é definida por Kaufmann, (1996) seu criador, como parte de uma perspectiva sociológica que busca apreender os sentidos atribuídos pelos atores à realidade por eles vivida, bem como mostrar as lógicas que sustentam suas ações. A entrevista compreensiva não prescreve procedimentos ou etapas para a realização de pesquisa, mas reflexões, posturas e cuidados que o pesquisador deve observar na situação de campo. O autor esclarece que para sua proposição ele se inspira em aspectos oriundos de outros métodos e abordagens qualitativas como as técnicas etnológicas de trabalho com informantes, a teoria fundamentada (grounded theory)¹², bem como a entrevista semidirigida.

Segundo sua abordagem compreensiva da pesquisa esse tipo de entrevista percebe os indivíduos como produtores ativos do mundo onde vivem e não apenas suportes para ação das estruturas sociais. Dessa forma são fontes de saberes e informações de todo tipo que interessam conhecer para que o objeto da pesquisa não seja tomado de forma isolada, desencarnada. Aqueles que participam dessa estratégia de produção de dados são vistos não como meros informantes, mas sim, como copartícipes daquele aspecto do mundo contemplado pelo objeto da pesquisa, devendo, a situação da entrevista, permitir o surgimento da empatia, para avançar, em seguida, em direção à tarefa hermenêutica, uma ação realizada pelo pesquisador a partir dos dados produzidos em campo. O roteiro elaborado na etapa preparatória foi utilizado nessas entrevistas.

Após sistematizar os dados produzidos a partir das entrevistas e diário do campo, tendo em vista a caracterização das técnicas utilizadas, construí cinco eixos analíticos para dar conta dos objetivos definidos nessa pesquisa:

a. histórias escolares no ensino médio, elemento importante de análise pois, conhecer o percurso do jovem pode ajudar a entender as relações futuras que estabelece com o saber acadêmico integrando elementos de sua relação com a escola, a família e os professores. b. apoio familiar e o desejo pessoal, categoria que descreve o que os alunos trouxeram em relação ao suporte das famílias e ao próprio investimento para prosseguir com os estudos; c. a ausência do papel da escola, que apresenta os recursos e/ou atividades disponibilizados institucionalmente para incentivá-los a acessar o ensino superior; d. estratégias autodidatas, categoria que apresenta os etnométodos desenvolvidos pelos jovens para conseguirem

¹²Teoria desenvolvida por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, sociólogos da Universidade da Califórnia San Francisco, no início da década de 1960, cuja ênfase é a necessidade de compreender o ponto de vista do ator para entender a interação, o processo e a mudança social.

alcançar seus objetivos e e. o processo de transição ou a emergência da conclusão da escolaridade, que foca as questões daquele momento em que ainda estão no ensino médio, e as demandas de concluir essa fase e assumir um papel socialmente desejável.

A próxima seção apresenta cada um dos eixos aqui definidos e faz sua interpretação à luz do referencial teórico escolhido e da revisão de literatura que deram suporte a esse estudo. Segundo Laplantine (p. 30, 2004) o olhar “consiste menos em transcrever e mais em construir” precisei estabelecer uma relação entre eu, a observadora e o que estava sendo observado sendo necessário “perder o hábito de tomar por natural aquilo que é cultural” para progredir na análise do que foi obtido.

5. QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO

5.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS ENTREVISTADOS

O quadro abaixo reúne as características sociodemográficas de cinco jovens do segundo ano, de um mesmo estabelecimento de ensino médio da rede pública da cidade de Salvador-BA, dois do sexo feminino e três do sexo masculino. Além desses, decidimos incorporar ao estudo os dados produzidos ao longo da fase piloto pois, o que foi obtido, demonstrou consistência e aderência aos objetivos definidos para essa pesquisa. Essa fase piloto contou com a participação de dois estudantes de uma outra escola de rede pública de ensino médio da cidade de Salvador-BA, um do sexo feminino e outro do sexo masculino. Assim, foram analisadas e discutidas as informações de sete alunos no total.

Apenas um deles relatou desemprego paterno, todos os outros, tanto as mães quanto os pais, são trabalhadores situados nos estratos pobres da população e moradores de bairros mais afastados, com exceção de uma menina que mora do bairro onde a escola está situada. Uma das garotas já mora com o namorado, mas ainda mantém laços fortes com sua família de origem, motivo pelo qual os dados de seus pais foram também apresentados.

Os participantes tinham entre 16 e 19 anos de idade e todos cursavam a segunda série do ensino médio. Apenas os dois participantes da entrevista inicial estavam concluindo o ensino médio e um deles mora próximo à escola. Todos pertencem a famílias aonde os pais não chegaram a cursar nível superior, quase todos moradores de bairros distante da escola. Conforme mostra tabela 1 abaixo.

Tabela 1. Características sociodemográficas dos jovens entrevistados

	Lari	Manu	Lelo	Davi	Babi	Ane	Alex
Idade	16 anos	16 anos	19 anos	18 anos	16 anos	17 anos	18 anos
Série	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	2º ano	3º ano	3º ano
Pais							
Escolaridade Pai	Ensino médio completo	Fundamental 1 Incompleto	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Ensino médio completo
Escolaridade Mãe	Ensino médio completo	Fundamental 2 Incompleto	não tem contato	Fundamental 2 completo	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Ensino médio completo
Ocupação dos Pais	Mãe trabalha como recepcionista. O pai está desempregado. E o namorado tem curso técnico e trabalha na área	Os pais trabalham vendendo acarajé	O pai tem uma padaria no bairro onde ele também trabalha	O pai trabalha como operador de máquina enfardadeira	Mãe trabalha com serviços gerais e o pai é motorista	Mãe trabalha como técnica de enfermagem Pai trabalho com nível técnico na área da construção civil	Mãe trabalha como operadora de caixa Pai trabalha como porteiro
Moradia	Paripe	Mata Escura	Eng. Velho de Brotas	Boa Vista do Lobato	Acúpe de Brotas	Barra	Itapuã

Fonte: Criada pela autora

5. 2 AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS

O jovem no Brasil é considerado na faixa etária entre 15 e 29 anos e essa determinação passou a vigorar pela emenda constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010 que ficou conhecida como a PEC da Juventude. Nela esse grupo foi subdividido em: a) o jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos; 2) o jovem-jovem, entre 18 e 24 anos e 3) o jovem adulto, com idade entre 25 e 29 anos.

Estou considerando nesse estudo as categorias jovem-adolescente, que corresponde à idade adequada para o ensino médio e a jovem-jovem que representa a faixa de idade esperada para cursar o ensino superior. Para essas duas categorias são 33,1 milhões de jovens, considerando a coorte populacional. Dos 10 milhões referentes ao ensino médio (entre 15 e 17 anos), pouco mais de 50% estão matriculados nesse nível de ensino, enquanto a outra metade está dividida entre os que ainda estão no ensino fundamental e os que não têm nenhum vínculo escolar. A chamada distorção idade-série é um dos desafios enfrentados tanto pelos alunos como pelo sistema educacional; a idade de dois dos alunos de 2º ano desse estudo não corresponde à série adequada.

A característica geral que pude apreender acerca dos percursos escolares desses jovens até a chegada ao segundo ano do ensino médio pode ser denominada de trajetórias não lineares: a experiência escolar, ainda que todos sejam oriundos de famílias de condição modesta, são vividas em alternância entre os sistemas público e privado, com um acento para escolas privadas de bairro, que, praticamente, estão fora do controle do estado no que diz respeito ao currículo, avaliações, etc. Em relação aos que chegaram ao fim do ensino médio, encontramos as mesmas características de percursos sem estabilidade, mudanças de escola e alternância entre sistema público/privado.

As mudanças constantes resultaram de intercorrências na vida dos pais, seja no âmbito do trabalho como de caráter afetivo, com ênfase em separações e recomposição familiar. Essa instabilidade resulta em dificuldades de socialização e de manutenção de laços de amizade num ponto do desenvolvimento em que essas relações assumem muita relevância: a transição da infância para puberdade.

Trazendo um pouco o que foi possível apreender da trajetória de cada um desses jovens afirmo que foi muito gratificante poder conhecê-los um pouco mais. Quando convidei os dois participantes para a fase piloto desse estudo, ambos foram muito solícitos e, rapidamente, já

estavam narrando suas vivências. Ane sempre muito sorridente, com ar tímido, gostava muito de estar no espaço da universidade. Já Alex, rapaz de poucas palavras, sempre muito tímido, me surpreendeu em querer falar tanto de suas experiências e expectativas.

Os outros cinco participantes estavam em seu cotidiano escolar e não pareciam demonstrar interesse em falar sobre suas trajetórias. Babi e Manu foram as primeiras que tive contato e ambas declararam a intenção em seguir seus estudos e fizeram muitas perguntas sobre a universidade e seus cursos. Duas garotas superativas e comunicativas, interagindo com todos e envolvidas com o grêmio da escola. Lelo e Davi são dois jovens que se enquadram em alguns perfis estatísticos, vítimas da “má fé institucional” (SOUZA, 2009, p. 281), ou seja, são estereotipados pelos atores do ambiente escolar como desinteressados e futuramente fracassados. Estão na lista de distorção idade-série, de reprovação mais de uma vez e são candidatos figurar entre os alunos que evadem, caso não consigam concluir o EM através do supletivo. São dois garotos cheios de sonhos, mas desanimados com a escola e consigo mesmos o que se refletia na sua timidez, no falar pouco e na postura cabisbaixa. O interesse emergente deles é o trabalho, mas por valorizar de alguma maneira os estudos ainda frequentam a escola. Como diz Bauman (2013, p. 52), “os jovens não estão mais incluídos no discurso sobre a promessa de um futuro melhor”.

5.3 O APOIO FAMILIAR E O DESEJO PESSOAL

A família foi a principal influência na trajetória escolar dos entrevistados. Os pais e outros adultos do círculo familiar foram os grandes incentivadores da continuidade dos estudos. Os pais, principalmente, são os que fizeram o máximo de investimento, dentro de suas possibilidades, para que seus filhos continuassem estudando, seja com ações práticas materializadas na aquisição de livros e materiais escolares, seja porque valorizam o ensino superior como possibilidade de acesso a uma vida melhor. Alguns autores corroboram que a escola é um “universo da cultura escrita” (LAHIRE, 1997, P. 23), e que são a experiência e a relação que a família tem com a escrita e com a leitura que influenciam práticas que estão diretamente ligadas ao sucesso escolar desde a infância (SOUZA, 2009)

A frase “ser alguém na vida”, como destaca uma das jovens, tem um sentido especial para eles. Estudar, ingressar na universidade, ter uma profissão reconhecida, significa ter uma

identidade, exercer um papel na sociedade. Eles ouviam isso de seus pais e familiares que entendiam o prosseguimento dos estudos como imprescindível para ter uma vida diferente da deles, expressando o desejo de que seus filhos consigam o que eles não conseguiram: “Todo mundo apoia. Minha mãe fala que quer que eu me forme porque ela me teve muito jovem [...] fala que se eu quiser constituir uma família que seja depois que eu estudar [...], nada dos erros que ela cometeu quer que eu cometa porque ela acha que ir para a universidade é fundamental”.

O que diz a mãe de Ane permite entender os sentidos que dar continuidade aos estudos, alcançando o ensino superior, tem para essa família: um adiamento das responsabilidades com família e filhos, fatores que dificultam o início e a continuidade de uma formação acadêmica, considerada como uma espécie de “antídoto” contra o “erro”. Nesse caso específico, seguir estudando foi, ao mesmo tempo, uma forma de respeitar o desejo da mãe e, realização de um desejo seu: alcançar a formação universitária. Ane sublinhou a importância da história escolar de seus pais na construção do seu projeto: “Já tinha essa ideia de fazer faculdade porque minha mãe chegou a fazer, mas parou, meu pai só fez técnico (...)”. A mãe de Ane interrompeu seus estudos após ter as filhas e o pai precisou trabalhar para sustentar sua família. É importante observar que a trajetória dos pais de Ane revela uma valorização dos estudos por parte dessa família, que vê na filha uma oportunidade de realização.

Para Manu essa mesma situação se repete quanto à expectativa dos pais em relação a ela. Manu afirma que tanto o pai quanto a mãe a incentivam, embora de maneiras diferentes, mas ambos se preocupam com sua estabilidade financeira no futuro: “minha mãe disse simplesmente que se me der dinheiro já tá bom”. Já o pai está sempre em busca de cursos complementares para ela fazer: “Minha mãe me obriga a tirar boa nota, mas meu pai procura cursos profissionalizantes, cursos de qualificação”. Ela justifica a atitude do pai por não ter aproveitado seu tempo de estudo e, como consequência, as oportunidades de ascensão na vida adulta. A relação com o saber dessa família define que sua expectativa em relação aos estudos é que eles possibilitem caminho viável à ascensão social, pois como diz Charlot (2014, p. 18), “*la mayoría de los estudiantes no va a la escuela y a la universidad para aprender saberes, va para obtener luego un buen empleo*”. Uma das funções da escola seria despertar no jovem o interesse no conhecimento, estabelecendo uma ponte entre este e o objetivo de adquirir um diploma e acessar um trabalho.

Na situação de Babi, sua mãe media a relação entre ela e o pai, porque ela não escolheu ainda um curso superior que o pai acredita proporcionar um futuro melhor pra ela: “eu não conversei com o meu pai sobre isso porque eu tenho medo do julgamento”.

Parece evidente que, a interrupção dos estudos na trajetória dos pais exerce uma influência importante no apoio que eles dão ao prosseguimento dos estudos dos filhos, rumo ao ensino superior. Quando “ele percebeu que perdeu essa possibilidade de ter um emprego melhor, de sair do subemprego [...] ele não tem mais essa oportunidade porque não estudou, ficou preocupado que isso acontecesse também comigo”, comenta Manu. Nos relatos, o sucesso financeiro futuro está associado ao fato de finalizar um curso superior o que, eventualmente, choca com a intenção do jovem, como é o caso de Babi cuja família pressiona para que ela siga uma profissão que dê retorno financeiro o mais rápido possível, o que coloca para ela dificuldades relacionais, especialmente com seu pai. Ela ainda não sabe o que quer seguir no futuro, mas teme que a pressão familiar a coloque numa profissão indesejada.

Outros membros da família também ocupam lugar importante nas vidas dos entrevistados: “Minha avó é a pessoa que mais me apoia porque meus pais não têm muito tempo, então eu convivo mais com minha avó, então ela é a pessoa que mais me apoia no mundo”, reconhece Ane, que se sente apoiada e incentivada a prosseguir desfrutando dessa pequena rede em torno dela. É também a avó de Davi a maior responsável por incentivá-lo na vida escolar: “fui bom aluno até a quarta série, minha vó até essa época era viva e me obrigava a estudar bastante”. A perda desse apoio desorganiza esse jovem, criado pelos avós com auxílio do pai, resultando em anos difíceis do ponto de vista dos seus resultados escolares.

Já Alex diz que “tinha também o desejo de entrar na faculdade depois do ensino médio”, suportado por uma relação familiar de apoio e respeito às escolhas dos filhos. Tanto ele como seu irmão tem muito interesse pela música. O apoio e incentivo da sua família eram demonstrados pela compra de livros para apoiar seus estudos e, no caso do seu irmão, pelos cursos que ele fez para aprender a tocar alguns instrumentos.

Na trajetória de Alex, há um evento circunstancial ligado à história profissional do pai, que “trabalhava como motoboy, entregava peças de caminhão, depois ele saiu desse emprego e passou a trabalhar como porteiro da residência da UFBA¹³ na Graça”. Esse momento coincidiu

¹³ Residência estudantil da UFBA, no bairro da Graça em Salvador.

com a entrada de Alex e do irmão mais novo no ensino médio o que implicou numa mudança de escola. Seu pai resolveu então colocá-los numa escola nas proximidades de seu trabalho, perto da universidade. O novo trabalho de seu pai lhe permitiu uma convivência mais próxima com estudantes universitários, o conhecimento da dinâmica de suas vidas e das políticas de permanência disponibilizadas pela assistência estudantil. Para Alex, isso o ajudou a conhecer melhor o funcionamento da UFBA, o que serviu como mais um incentivo para prosseguir em seus estudos.

Além dos pontos de apoio por parte da família, eles trazem outro aspecto de ordem familiar como diz Lelo: “Esse ano eu não posso dizer muita coisa né, porque eu faltei bastante, eu sei que eu faltei, desleixei muito porque eu sei que não aguento mais, junta trabalho, treinos, academia, essas coisas e problema familiar em casa, meu avô doente, tem câncer e tudo aí embola essas coisas todas”.

Lelo contou que mora com seu avô e que precisa deixar a casa em ordem para ele por conta de sua dificuldade, pois não enxerga mais. Percebo em sua narrativa a importância do esporte, talvez a forma que tenha encontrado de dar um sentido à sua vida. Para Lari a influência é por parte do marido e por via do curso técnico: “ele terminou já o técnico dele e ele já trabalha e tal, e tá comprando a casa dele e isso me incentiva muito a fazer pra ter também. Ele já terminou o ensino médio e o técnico. Ele é formado em logística”. Ela relata o interesse em seguir para a universidade, mas prioriza um engajamento imediato no mercado de trabalho, por isso, o curso técnico. Já Davi quer fazer direito e virar policial e relações públicas: “minha mãe ela prefere que eu vá pra área de eventos, das relações públicas. Mas ela não tem que querer quem tem que querer sou eu. Então, eu prefiro a polícia, primeiro lugar a polícia, mas eu gosto dos dois lados”. Não há uma exigência da família para que ele faça estudos superiores, mas ele decidiu que quer fazer e sua mãe o apoia.

Por fim, vale ressaltar, a preocupação e envolvimento da família com as escolhas e possibilidades futuras desses jovens que estão em plena fase de transição. Ao convidarmos, através da escola, alguns jovens para trabalharem conosco no desenvolvimento das pesquisas científicas na universidade, alguns pais e responsáveis se fizeram presentes em várias reuniões para saberem o que, de fato, os jovens iriam fazer. Isso dá mostras do quanto são desconhecidas às ações desenvolvidas pelas universidades e, ao mesmo tempo, da disposição das famílias em incentivar seus filhos a uma aproximação com o ensino superior.

5.4 O LUGAR DA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE QUALIDADE E INVESTIMENTO PESSOAL

Todos os jovens que entrevistei pontuam aspectos relacionados ao baixo nível de ensino propiciado pelo sistema escolar público. Seus depoimentos dirigem-se para as condições de infraestrutura, para a gestão e para os professores cuja inconstância ou ausência é vivida como prejuízo, ainda que também se refiram a professores que contribuem para sua formação e progresso escolar, mesmo que configurem ações isoladas de incentivo para que seus alunos tentem acessar uma universidade pública. Alex citou uma “professora de biologia que ensina também na UFBA, ela me influenciava a continuar a estudar... e o de educação física também”. Nesse sentido outro relato interessante é o de Lari quando fala de incentivo por parte dos professores: “mas tem outros que são muito **realistas** (grifo meu), que falam não, vocês não querem nada, não vão conseguir nada, não sai desse colégio, o colégio não vai incentivar vocês a nada. Então, procurem emprego e isso, e aquilo”.

Chamou minha atenção o fato dela chamar esses professores de “realistas” que subentende uma desmotivação e crença de que os alunos da escola pública não chegarão muito longe, e que se destinam ao mercado dos subempregos. Essa questão remete, novamente, à urgência dada pelo atual governo para a reforma do ensino médio atendendo ao plano de colocar os jovens pobres como os destinatários do ensino profissionalizante e abolindo a criação de estratégias e perspectivas para a continuidade dos estudos.

Outro aspecto é o estereótipo em torno desses jovens, disseminado entre os professores. Em sua maioria, não atribuem praticamente nenhum ponto positivo aos alunos. Em uma reunião com os professores para apresentar o projeto, uma professora ao meu lado, enquanto corrigia algumas redações, começou a criticar os alunos. Ela dizia que eles nunca chegariam à universidade escrevendo daquele jeito, que se concluíssem o ensino médio iam assumir subempregos. Essa nota de diário de campo confirma Souza (2009, p. 292) quando diz que

as avaliações corriqueiras postas em prática pelos agentes das escolas públicas medem as capacidades de cada aluno, permitindo ao sistema escolar levantar um campo de conhecimento sobre eles que serve para classificá-los, separando aqueles que se ajustam às exigências e têm bom desempenho, e aqueles que não se ajustam e fracassam, ou seja, os que podem ser úteis futuramente à sociedade e aqueles que estão fadados ao fracasso e às posições desqualificadas e pouco úteis.

Essa prática se confirma em outra situação vivenciada durante o trabalho de campo: em um dia de observação na escola os alunos me convidaram para assistir uma encenação de Dom Casmurro, de Machado de Assis realizada pelo primeiro ano em um projeto de literatura. Um grupo de alunos representavam e, ao meu ver, fizeram uma excelente interpretação. Ao sair da sala acompanhando uma professora, ela se volta pra mim e disse "eles me surpreenderam, nunca pensei que poderiam fazer algo assim".

Todos os participantes identificaram o movimento da escola no apoio às inscrições do ENEM, liberando computadores para alunos que não dispunham do equipamento em casa. Mas essa iniciativa não é suficiente para que os jovens sintam-se estimulados a tentar o ensino superior. Para Ane, que revelou um posicionamento crítico em relação à postura da escola, "o colégio também não ajuda, não estimula a você querer ser alguém [...] já tem gente que vai pro colégio fazer propaganda pra você conseguir emprego em comércio, em vendas, ninguém vai lá incentivar, faça uma faculdade". Mesmo sendo obrigados a admitir que o trabalho seja, para muitos desses jovens, uma questão de sobrevivência, o estímulo ao trabalho colide com a continuidade dos estudos. O ensino noturno, que se coloca como uma alternativa para os jovens trabalhadores que almejam continuar sua formação, *a priori*, seria uma saída democratizante. Mas, é forçoso reconhecer, como ainda estamos longe de adaptar o ensino noturno às condições exigidas por uma tripla jornada (SANTANA, 2013).

Esse estímulo ao ingresso no mundo do trabalho, ao invés da continuidade dos estudos, corrobora dados encontrados em pesquisas realizadas anteriormente em escolas públicas baianas, que apontam para um descrédito da escola nas possibilidades de progresso acadêmico dos jovens que acolhem, eles "não servem para estudar, logo servem para trabalhar" (SAMPAIO, 2011). Além disso, demonstram ausência de ações voltadas ao incentivo à continuidade dos estudos, divulgando as diversas informações referentes ao ingresso no ensino superior, tanto por parte da escola quanto por parte da universidade.

A insatisfação dos alunos aparece também quando percebem que os conteúdos ensinados nas disciplinas não atendem ao que é pedido no exame. Ane, que realizou o ENEM ainda no segundo ano, compreendeu essa dificuldade: "sempre tem aquele assunto que cai todo ano e o colégio não consegue cumprir todos os planos de aula, eles pulavam partes [do conteúdo que deveria ser ensinado]". Ou ainda Manu que comenta: "[...] muita coisa que caiu no ENEM que eu

deveria ter aprendido no colégio e não aprendi, então por isso que eu senti uma certa falta no dia da prova...”. O que elas nos revelam nessas falas é a relação com o saber e com o aprender, corroborando com a afirmação de Charlot (2000, p. 80), quando afirma que a “relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Este foi, exatamente, o movimento realizado por Ane, o de atribuir sentido ao lugar do saber e da escola, ao que é ensinado nas disciplinas, à situação do aprendizado e a ela mesma.

O pouco investimento dos professores é revelado na compreensão de Babi que configura o abandono da missão educacional: “quando os alunos estão conversando demais, a professora diz: ah! eu tô pra me aposentar, eu já tenho meu carro, se não querem aprender, não é meu problema...” Mesmo que outros abordem a questão dos estudos dando o que ela chama de “choque de realidade”: “ela fala alguém que passou por alguma dificuldade, mas estudou, se esforçou e hoje tá bem sucedido” como se dissesse: “pôxa, se essa pessoa conseguiu você também pode conseguir”, ainda que esse posicionamento eventual seja fragilizado pelo cotidiano onde o ensino não é a prioridade. Lari se queixa do que ela chamou de “liberdade” excessiva para os alunos: [eu discordo] da liberdade que o aluno tem de fazer o que quer, sair e entrar a hora que quiser do colégio...” Compreendi, nessa fala, que ela almeja que sua escola se importe mais com o uso que fazem os alunos do tempo, devendo supervisioná-los melhor para aderirem, de forma mais consistente, ao processo educativo; o que foi nomeado como “liberdade” talvez assuma melhor a denominação de descaso ou mesmo, abandono: “o colégio também não puxa muito pro estudo, então fica todo mundo solto, aqui a gente entra e sai a hora que quer, faz o que quer, se quiser assistir aula tudo bem, se não quiser, ficar na quadra o dia todo”. Dessa forma, essa jovem acha, ao mesmo tempo “o ensino fraco e a maioria dos alunos desinteressados”, uma combinação de ingredientes que, atuando ao longo do tempo de estudos não aponta para o sucesso da missão da escola.

Manu acrescenta ao *laissez-faire* da escola outros elementos relacionados aos aspectos mais administrativos que geram confusão e reforçam o sentimento de abandono: “aquela desorganização, toda semana mudava de horário, aí eu ficava perdida, não sabia mais o que fazer da minha vida e era longe [da sua casa] eu tinha que acordar cedo, então foi muito difícil pra me

acostumar logo no começo”. Babi fala do pouco investimento em conteúdos que considera importantes:

Que aí foi mais complicado porque no primeiro ano malmente tinha aula, professor, assim, de física eu não aprendi quase nada porque a professora meio que não ensinava, ela passava uma lista, aí no final da unidade você entregava aí você ficava com sua média. Filosofia era só ... é... fazer um resumo do capítulo, sem explicação, sem muita coisa, tinha poucas aulas, normalmente passava um tempo sem aula.

Souza (2009, p. 300), traz um pensamento muito importante que nos ajuda a compreender o comportamento dos professores com os alunos. Ele diz que “a ideologia do mérito serve ao propósito de autojustificar esse ressentimento não articulado” quando o professor, do lugar de um “pequeno-burguesa” culpa a ralé (os alunos) porque ““não se esforça o suficiente” para ter sucesso, como eles próprios fizeram para adquirir o pouco conhecimento que possuem”. Assim “é a própria instituição a grande responsável pela violência simbólica que parte dos professores dispensa aos seus alunos” justamente pelas condições de trabalho precárias, os baixos salários, funcionários mal preparados acentua “a violência que muitas vezes os primeiros direcionam aos segundos”. Além, claro, da diferença de classe explicar essas configurações.

A compreensão desses jovens que depreendo de seus depoimentos é que eles participam de forma ativa das contra-estratégias que afastam a escola de seus objetivos. Não exigir qualidade, abandonar as aulas, não se engajar politicamente pela melhoria da qualidade favorecem o estabelecimento da ordem que eles denunciam. O ano de 2016 foi repleto de eventos que marcaram, em grandes cidades brasileiras, um renascimento de ações políticas de estudantes secundaristas pela melhoria da qualidade e por mais oportunidades na educação. Esses movimentos repercutiam as ameaças de perda de direitos, que terminaram se concretizando, relacionadas à reforma do ensino médio. Esses movimentos despertaram nos jovens secundaristas, uma reflexão quanto ao papel da escola e da própria responsabilidade sociedade em relação às suas perspectivas futuras. As redes sociais divulgaram amplamente esses materiais que tiveram apoio de professores e das famílias.

Na escola em que os participantes dessa pesquisa estudam tive a oportunidade de conversar com os gestores e confirmar as dificuldades que se interpõem ao exercício da educação de qualidade e que aparecem nas narrativas que obtive.

Quanto ao conhecimento da existência e do funcionamento das políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior, Ane só se inteirou delas após sua aproximação da UFBA, através do grupo de pesquisa, como bolsista de iniciação científica júnior. Alex, por sua vez, as conheceu quando ainda estava no ensino médio, por intermédio de seu pai, pela proximidade dele com estudantes da residência universitária da UFBA. Os outros participantes, principalmente os que estavam mais próximos do grêmio, relataram ouvir falar sobre, mas não sabiam ao certo como isso essas políticas poderiam contribuir com seus projetos de ingressar numa universidade pública. Essa desinformação confirma uma ausência tanto da escola quanto da universidade que abdicam de sua responsabilidade social frente à juventude.

Mesmo a escola estando situada próxima da universidade, com professores formados em instituições públicas, e com toda repercussão nacional nas mídias da realização do ENEM, ela não fornece os recursos, tanto materiais quanto subjetivos, necessários para estimular, não apenas os que desejam ingressar na universidade pública, como também aqueles cujo desejo precisa ser despertado. Ao contrário, a escola estabelece, para muitos, esse como um projeto impossível, reproduzindo uma concepção ainda elitista da universidade pública, mesmo que políticas de acesso e permanência estejam presentes na atualidade.

Alex, em sua relação com a escola, pontuou uma estratégia que desenvolveu na sua relação com o aprender: sempre nas aulas vagas, ele ia para a biblioteca da escola e ficava estudando, “quando eu ia na biblioteca quase sempre não tinha ninguém, só a bibliotecária” (...) A biblioteca da escola não é muito frequentada, quase sempre está vazia”, acrescentou. Ele também percebeu que seus colegas não locavam livros: “quando eu olhei o papel que a bibliotecária escreve, [os alunos que locam livros] são a maioria do noturno”. Ele associou o desprezo pela biblioteca ao desenvolvimento e uso das tecnologias de acesso mais fácil pelos jovens, mas não identificou nenhuma ação da escola que incentivasse o uso do espaço da biblioteca.

Por parte dos outros estudantes não foi mencionado nem identificado nenhuma estratégia diferenciada para suprir a ausência da escola para conseguir passar no processo seletivo das universidades, com exceção de uma das alunas que realizou o Enem já no segundo ano para conhecer o processo. Existe uma diferença importante entre os jovens que já estavam concluindo o ensino médio e os que estavam cursando a segunda série do ensino secundário, eles apresentam demandas diferentes quando o assunto é o projeto de vida tendo a continuidade dos estudos como

foco principal. Manu passou pela experiência de fazer o exame e sua postura mudou muito em relação aos estudos:

Eu gostei muito de ter feito a prova do Enem. Foi uma experiência muito legal e me serviu também pra notar onde eu sou melhor [...] Eu pretendo fazer pré-vestibular, porque pré-vestibular é a saída pra tudo porque o pré-vestibular é aquele negócio que prende você mesmo a estudar, que obriga a estudar e é um lugar onde eu acredito que eu vou ter mais chance de absorver tudo porque eu vou tá numa estrutura melhor do que a estrutura do colégio.

Ela já havia articulado com algumas colegas para procurar um curso pré-Enem com custo mais acessível e pretendia começar paralelamente ao terceiro ano. Essa atitude confirma e mesmo reconhecendo as deficiências da escola, mesmo pretendendo seguir um curso superior, existe uma reação para cada ano do ensino médio. No primeiro ano eles ainda estão vivendo a etapa de afiliação Coulon (2008) ao novo nível de escolaridade e o final do ensino médio ainda parece distante. Apenas a partir do 2º ano, mas com mais evidência no 3º é que movimentos na direção da continuidade dos estudos começam a se materializar.

As escolas estaduais de ensino médio, no Brasil, são quase sempre exclusivas desse nível de ensino, possuindo uma estrutura maior do que as instituições que se dedicam ao ensino fundamental. Como já foi colocado, com exceção de uma participante, todos os outros moravam em bairros periféricos da cidade e buscaram uma escola mais central e de referência. Nesse aspecto, estudar em uma escola muito maior e distante do seu bairro, pode acentuar o fenômeno do estranhamento, como afirma Manu: “e quando eu vim pra cá eu olhei assim o colégio e pensei, poxa que colégio grande...”. Ela foi a única entrevistada que não conhecia a reputação da escola, conhecida por ser boa no ensino e pela gincana de conhecimento realizada pelos alunos. Babi foi pra essa escola por indicação de amigos quando não conseguiu vaga no colégio de preferência. Já Lelo afirma: “no meu ponto de vista, era um dos melhores colégios, pelo que se ouvia falar. Mas chegou aqui totalmente diferente do que imaginei quando você chega, é outra, é horrível”.

Esses fatores implicam em estranhamento que é reforçado pelo número maior de disciplinas e de relativa independência. Babi dá seu depoimento relativo ao primeiro ano: “eu fiquei meio desmotivada [...] porque não tinha muita aula, praticamente, me acostumei a ficar fora da sala [...] mas sei lá tinha aquela desmotivação, as aulas eram meio chatas e, também, os alunos ficavam na sala conversando, isso atrapalhava bastante”. Para Manu também houve estranhamento:

no começo eu fiquei: meu Deus eu não quero mais pisar naquela escola! Porque ai eu cheguei e vi aquela desorganização que toda semana mudava de horário aí eu ficava perdida não sabia mais o que fazer da minha vida e era longe eu tinha que acordar cedo, então foi muito difícil pra me acostumar logo no começo.

A trajetória desses jovens demonstra a ausência do papel da escola em prepará-los tanto para o mercado de trabalho como para a continuidade dos estudos. Mesmo os que decidem continuar pela via do ensino superior, acabam se dirigindo às IES privadas como afirma Ane referindo-se a seus colegas: “a maioria da minha sala, dos que eu tenho contato fazem faculdade particular, mas fazem”. Para os jovens que optam por seguir para o ensino superior, chegar a esse nível de ensino é muito significativo, mesmo quando estão pagando para isso porque é uma possibilidade de ascensão social, confirmando a posição de Almeida-Filho (2014), quando enfatiza um modelo de educação perversa reproduzida a todo tempo pelo sistema econômico brasileiro, no qual esses jovens se deparam com a necessidade de pagar para ter acesso a um ensino superior, enquanto que as classes mais abastadas acessam uma educação gratuita e de qualidade.

5.5 ESTRATÉGIAS AUTODIDATAS OU A EMERGÊNCIA DE CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, a passagem para o ensino superior implica a realização de um procedimento seletivo, ainda reflexo do processo elitista para o acesso às universidades públicas. Nesse sentido, o ensino médio, a última etapa obrigatória da educação, sua conclusão é pré-requisito para ingresso na educação superior. No entanto, o jovem aluno da escola pública que decidir ingressar em uma IES pública se depara com a necessidade de uma preparação eficiente para enfrentar esse processo seletivo, devido ao acúmulo de déficits de aprendizagem ao longo da educação básica.

Ao entrarem no ensino médio, os jovens entrevistados já pensavam na possibilidade de fazer um curso superior e começaram a identificar aspectos que dificultariam o alcance desse objetivo. Ane considerou como dificuldade o ritmo de apresentação do conteúdo das disciplinas e o objetivo que deveria ser alcançado: “os professores tentam, ao mesmo tempo, dar o conteúdo que eles tinham que seguir e fazer a gente sentir que aquilo seria necessário pra o ENEM [...]”. Ela percebeu, na ação dos professores, a fragilidade e a desorganização na administração dos conteúdos

apresentados em sala de aula, deixando evidente que aqueles que pretendiam se submeter ao ENEM, precisavam estudar além do que era apresentado em sala de aula.

Alex destacou a já referida dificuldade de acesso ao ensino superior de alunos da rede pública e a estratégia utilizada para superar os desafios impostos: “e depois que eu vi que o estudante de escola pública tem dificuldade de acesso ao ensino superior, e sabia também que as escolas particulares eram boas, resolvi estudar por conta própria”. Dessa forma, a escola passou a funcionar apenas como um bilhete para acessar o ensino superior. A obtenção dos conhecimentos necessários para a aprovação na universidade, a que Alex se refere, se deu por seu movimento individual de pesquisa por via da internet: “quando chegava do colégio, não gostava de ficar na frente da tv, gostava de ficar na internet, também, ou acessando algumas coisas, gostava de estudar”. E foi navegando pela internet que Alex percebeu que “tinha também o desejo de entrar na faculdade depois do ensino médio, mas, depois da greve, pesquisei na internet e vi vários depoimentos de pessoas que concluíram o ensino médio e queriam entrar, ingressar no ensino superior, vindos de escola pública e tinha dificuldade com tal ingresso”.

A greve a que Alex se refere diz respeito à paralisação das escolas estaduais de Salvador que duraram 102 dias, no ano de 2012, quando ele cursava a 1ª série do ensino médio. Entendemos que o desejo o motivou e essa motivação se transformou em ação (estudar por iniciativa própria) que, por sua vez, vai ressignificar seu papel de estudante. Entendemos como ação as pesquisas realizadas por ele, através da internet, na busca de compreender o panorama real de um aluno de escola pública que pretende ingressar no ensino superior. Dessa forma, os etnométodos são os procedimentos que esses estudantes utilizam como prática social para produzir e dar sentido a seu mundo.

Tanto Alex quanto Ane realizaram o ENEM antes do último ano: “no segundo ano, eu fiz o ENEM pela primeira vez. A nota não foi o que eu esperava, então eu resolvi pesquisar na internet curso pré ENEM, comecei a fazer no início do ano. Eu me inscrevi, também, no curso pré-vestibular do Universidade para Todos, fui chamado, eu comecei, também [...]”. Os cursos foram uma estratégia pensada por eles como forma de preparação para a seleção do ano seguinte, prática usada por muitos alunos, independente da camada social a qual pertencem ou da dependência administrativa da escola do aluno.

Submetendo-se previamente ao exame, eles tencionam conhecer a prova, identificar os conteúdos exigidos, avaliar seu próprio desempenho e se auto-observarem em situação de prova. Ane também se antecipa usando, porém, estratégias diferentes:

eu comecei a me preparar. No ensino médio você já estuda pra valer! Tinha que focar, eu tinha uma rotina: ia pro colégio de manhã, de tarde eu revisava tudo. Um professor dizia que se depois de oito horas da aula você revisar, você fixa na mente, então ia pra aula e tinha uma rotina de estudos que pra mim ia cair no ENEM.

Quando o jovem que está orientado para prosseguir estudando percebe as deficiências da escola na transmissão do conhecimento, ele avalia suas possibilidades e elabora estratégias que reformulam o estar na escola em relação ao aprender e aos seus propósitos. Cada um deles criou uma rotina de estudo independente da escola, seja aprofundando em casa o que foi visto em sala, seja buscando fontes alternativas de conhecimentos. Entretanto, no caso de Alex, novos problemas tiveram de ser enfrentados que revelaram a fragilidade e a insuficiência mesmo no curso que pretendia suprir a deficiência da escola pública:

Não gostei muito não [do curso pré-vestibular Universidade para Todos]. Apesar de serem estudantes de universidade, o professor, ele não ensinava muito. O conteúdo mesmo de Linguagens Códigos e Tecnologias que tá relacionado à literatura, língua portuguesa, eles só passavam alguns textos, nem chegou a ensinar gramática. Trocava, também, de professores durante o curso, e o outro professor mudava todo o conteúdo.

No caso de Ane, depois de tentar fazer o percurso sozinha procurou também o auxílio de um curso fora da escola. Nesse movimento ela se dá conta que “no cursinho eu comecei a perceber que no colégio eu não sabia quase nada”. Foi nessa realidade que ela pode ressignificar sua experiência na escola pública e construir um olhar crítico sobre a qualidade da escola, reconhecer seus direitos e responsabilizar o sistema de ensino por suas dificuldades escolares.

Já Alex entende ser ele o único responsável em preencher as lacunas de sua formação, colocando-se como agente modificador de sua realidade: “eu peguei um conteúdo programático da escola particular e resolvi montar um cronograma como se eu fosse professor de mim mesmo, desde o primeiro ano. Era o conteúdo do ensino médio só que com assuntos mais avançados, por isso, que minhas notas são bem boas”. Esse foi um dos etnométodos, mais interessantes desenvolvidos por Alex porque, ao mesmo tempo em que identifica a dificuldade enfrentada por

estudantes de escolas públicas ao tentarem ingresso no ensino superior privado, ele começa a desenvolver práticas, de forma metódica, em seu cotidiano, para alcançar seus objetivos.

Ane e Alex são os dois participantes iniciais desse estudo que foram entrevistados na conclusão do ensino médio e trazem um relato totalmente focado na entrada no ensino superior, enquanto, por outro lado, os outros cinco participantes estão exatamente no meio do curso do ensino médio que ainda não trazem estratégias definidas para ingressarem na educação superior. Todos são de escolas centrais e de referência e, embora ambas as escolas apresentem problemas muito parecidos, tanto estruturais quanto pedagógicos foi o momento vivido pelos estudantes o diferencial em narrarem ou não estratégias ligadas à continuidade dos estudos. Os jovens que estão na segunda série do ensino médio estão vivendo o momento da transição e aprendizagem. Eles já conhecem o espaço físico da escola, os professores, os gestores, entendem as grandes dificuldades e os reais déficits, e falam em universidade e em fazer um curso superior. No entanto, entre o discurso e a ressignificação em ação há um tempo de demandas que são pertinentes à fase em que estão vivendo. A experimentação, o desafio, a curiosidade, fazer parte, são aspectos pessoais de cada um e ocupam lugares diferentes na trajetória deles.

Lari iniciou o primeiro ano fazendo amigos, saía da escola pra ficar na praça próxima à escola experimentando novas amizades e, quando esse momento passou, ela se casou e foi estudar: “[...] depois eu fui perdendo a graça, então comecei a me dedicar mais aos estudos e ficar mais no colégio e mais em casa também, que foi nesse processo que eu me casei, então ficava um pouco no colégio e um pouco em casa”. Ela questiona, também, a forma como as relações de amizade acontecem nesse espaço: “é complicado! Aqui é muito de aparência e você é meio que selecionado, então as pessoas selecionam com quem elas querem ficar”. Passado o primeiro ano, ela ressalta que, chegando no segundo, o ensino fica um pouco mais intenso. Lari tem planos para depois que concluir os estudos básicos: “fazer logo um técnico ou entrar logo na faculdade. O que eu conseguir primeiro. Quero me jogar logo pra começar logo e terminar logo”. Apesar dos planos, quando perguntado, no momento ela estava desenvolvendo nenhuma estratégia diferenciada para alcançar seus objetivos.

Babi é uma aluna que faz parte do grêmio da escola que estava propondo projetos como aulão do Enem, discussão de temas sociais como gênero, mas ela julgou que as ideias estavam muito soltas, pouco práticas. Babi pretende fazer um curso superior: “eu quero, pretendo fazer o

vestibular agora, no próximo ano e eu quero fazer faculdade [...] eu quero adquirir a minha independência e quero tipo estudar, ter conhecimento”, mas parece que sua preocupação atual é encontrar um curso que agrade tanto ao seu pai quanto a ela. Através das ações do projeto Ufba Acolhedora na sua escola ela conheceu os cursos do bacharelado interdisciplinar e se animou de não ter que decidir um curso específico agora e já poder estar na universidade. Por outro lado, terá que trabalhar essa ideia com seus pais pois, “tem aquela pressão psicológica da família [...] como é que tá a sociedade, como é que eles te dão uma pressão pra você fazer o que dá dinheiro [...] só que eu quero fazer também o que eu gosto” diz Babi.

Lelo é um rapaz que trabalha desde cedo com seu pai e já está desanimado com a escola. Por conta de seu trabalho só pode estudar pela tarde, mas relata estar muito cansado. Ele não falta à escola, porém poucas vezes entra na sala para assistir às aulas, fica no pátio conversando com os colegas. Tem consciência de que essa postura não o ajudará nem a passar de ano e já está fazendo dependência de uma disciplina que perdeu no primeiro ano. Mesmo assim, não relata nenhum tipo de estratégia para alcançar seu objetivo de fazer a faculdade de educação física que tanto quer. Ele disse que só quer concluir e que vai perder de ano, já está cansado da escola, dos professores. Seus desejos estão fora do contexto da escola, ele adora praticar os esportes de lutas marciais e vai assumir a administração da padaria, o negócio da família. Forte candidato à evasão Lelo engrossa as estatísticas de distorção idade-série.

O caso de Davi se assemelha ao de Lelo, pois ele também está é mais velho para a série que cursa. Interessante notar que apesar de estar no segundo ano ele está usando o Enem como estratégia para concluir o ensino médio: “eu pretendo fazer supletivo, tentar o Enem de novo, que já vou tentar esse ano”. Ou seja, ele já vem utilizando desse etnométodo desde o ano anterior. Existe uma preocupação em concluir a escolaridade de base, mesmo desanimados, sem interesse pelas aulas, mas ambos vão para a escola todos os dias. Para obter sucesso no exame Davi está tentando criar estratégias de estudo: “eu assisto às vídeo-aulas, tô estudando um pouco, não vou dizer que tô estudando não, mas estou estudando um pouco em casa. Não é todo dia, de vez em quando”. Percebo que não há uma organização para a continuidade dos estudos porque sua maior preocupação é concluir este nível de ensino. Seus planos são: “procurar um emprego e entrar na faculdade”. Sua situação econômica não permite que ele se dedique apenas aos estudos e por isso, a preocupação em concluir e encontrar um emprego. Seu sonho é tornar-se policial militar e fazer o

curso de direito para virar delegado. É um rapaz que vive em contexto de violência desde a infância e toma suas experiências no bairro para alimentar esse sonho de um dia poder ajudar a combater a criminalidade.

Manu, por sua vez é uma menina cujos pais desdobram-se para tê-la apenas estudando. Entretanto, ela sentiu a necessidade de trabalhar pra ter poder de consumo e atender seus desejos de adolescente. Com isso, sua mãe a colocou pra trabalhar na venda de acarajé, o negócio da família, pagando algum dinheiro com o que ela ficou feliz e começou a entender a responsabilidade que o trabalho exige: “foi importante pra mim porque eu entendi o que é uma rotina de trabalho, eu entendi como é que tem que administrar o dinheiro, eu entendi que, tipo, a gente tem que pensar antes de agir”. E entendeu o valor de tempo para estudar: “aprendi a administrar meu tempo, porque eu tinha que ter meu tempo de escola, eu tinha que ter meu tempo de estudo, eu tinha que ter o tempo que eu ia trabalhar”.

As ações realizadas por Ane e Alex colocam em destaque a realidade dos alunos que frequentam escolas de baixa qualidade na rede pública e o esforço suplementar que ela exige daqueles jovens que almejam o ensino superior. São estratégias autodidatas desenvolvidas de forma metódica na busca de um objetivo: ingressar no ensino superior público. Enquanto que para os demais participantes que ainda estão na segunda série, ingressar numa universidade ainda é só um discurso que carece de materialidade.

5.6 O QUE FOI POSSÍVEL E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Ane e Alex ingressaram em faculdades da rede privada, um por meio do programa PROUNI, e outro pagando mensalidade, mas ambos têm como prioridade estudar em uma universidade pública. A pretensão de Ane: “é fazer uma faculdade pública, porque a pública tem uma coisa assim mais livre, aqui você tem o direito de escolher suas matérias, aqui [UFBA] cria mais independência”. Ane se refere ao que pode apreender a partir de sua experiência em participar do grupo de pesquisa e vivenciar o espaço físico e existencial da universidade. Ela vai além do significado da relação com o aprender e o saber, reconhece a pluralidade de saberes existentes no contexto universitário, que considera como um espaço de autoafirmação e transformações.

Alex também identifica uma maior qualidade na universidade pública, ele menciona querer “ingressar numa universidade pública, federal ou estadual, porque a qualidade é melhor”. Essa afirmação corresponde ao que está estabelecido no ensino superior brasileiro: embora a rede privada seja responsável por mais de 70% das matrículas, é no ensino superior público que, indiscutivelmente, se encontra a qualidade e a desempenho que caracteriza a formação acadêmica.

Para Ane, a aproximação com o grupo de pesquisa na universidade despertou nela um desejo muito grande em querer fazer parte daquele universo enquanto estudante universitária: “eu faria a UNEB, mas eu queria tanto a UFBA que não fiz a UNEB”. A vontade era tamanha que fez com que ela nem sequer tentasse outras universidades. Por outro lado, essa opção provocou uma decepção, também, muito grande: “ai eu fiquei muito decepcionada comigo mesma porque eu achava que o problema estava todo em mim quando eu perdi na UFBA, eu não queria fazer mais nada da vida, disse que não ia mais estudar. Minha avó que ficou em cima dizendo que não era pra desistir”.

A experiência do grupo de pesquisa marcou muito a trajetória de Ane: “quando você recebe uma bolsa de iniciação científica e você começa a viver a UFBA você começa a viver um mundo diferente do ensino médio você acaba querendo isso para você”. O resultado negativo do Enem desestabilizou muito Ane que, em seu relato deixa claro que, novamente, sua família lhe deu todo o apoio necessário para continuar tentando alcançar seus objetivos. Os dois entrevistados estão cursando o ensino superior em faculdades privadas. Ane está cursando Letras e Alex Direito.

Esse resultado nos remete novamente à discussão realizada por Almeida-Filho (2014), na qual refere o destino desses jovens, que não conseguem ingressar no ensino superior público, ao sistema da educação perversa. Perversa porque além de passarem anos lidando com a baixa qualidade do ensino, com problemas de infraestruturas, com o déficit de aprendizagens fundamentais, com professores mal preparados, com a falta de estímulo, ou melhor, com ausência de responsabilidade social por parte da escola e das universidades públicas que, por sua vez, permanecem distantes da realidade de seu público prioritário, mesmo decorridos algumas décadas da luta e implantação de políticas públicas de acesso e permanência às universidades federais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse estudo teve como foco principal a continuidade dos estudos por parte dos alunos do ensino médio público no seguimento para as universidades públicas. A consideração que faço, nessa sessão final, não tem a intenção de concluir, muito menos minimizar pertinência da temática no momento de transformações política e ideológica vivido por nosso país.

O processo de escolarização das camadas populares passa por etapas decisivas para o sucesso ou fracasso escolar. Alguns sociólogos consideram as relações que as crianças matem com suas famílias contribuem, mas não são determinantes ao sucesso escolar. Lahire (1997), afirma que as experiências compartilhadas no meio familiar não são suficientes para enfrentarem as regras do meio escolar que, por sua vez, ele caracteriza como “universo da cultura escrita”. Já Souza (2009), fala que a família estruturada proporciona uma relação afetiva, onde se sabe amado, que valoriza os estudos como possibilidade de ascensão social, mas isso também não é o bastante para promover o sucesso escolar, pois, do outro lado está, o que ele chama de a “instituição de má fé”. Zago (2012), por sua vez, faz uma crítica ao Estado quando, na década de 90, propõe colocar a família como parceira da escola para melhorar os rendimentos dos alunos. Sua crítica vai ao sentido de que poderia haver uma transferência da responsabilidade da educação para a família, que já exerce seu papel nesse processo.

Pelos resultados apresentados percebemos que, embora esses jovens estudantes de escola pública tivessem como projeto de vida ingressar na universidade, eles consideram isso uma tarefa muito difícil de realizar. Nesse caso específico, a dificuldade está centrada na baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Os obstáculos que os jovens enfrentam em seu convívio social afeta não só suas vidas particulares, como a relação com a escola e com os estudos. Ao dar voz a esses jovens percebo que mesmo com todas adversidades enfrentadas eles sonham com um futuro melhor e se tornam protagonistas de seu caminho quando decidem seguir seus estudos.

Fica evidente que não podemos dizer que todos os jovens do Brasil têm a mesma oportunidade. Falamos de Juventudes brasileiras por sua pluralidade. O jovem pobre, preto e favelado está em maior número nas estatísticas que os retiram do caminho da escola. A todo tempo perdemos para o tráfico, para a gravidez precoce, para as drogas, para a miséria. É nesse sentido que a família e o desejo pessoal aparecem como os principais diferenciadores desse processo,

enquanto que a escola e os professores estão muito distantes de significar incentivo para esses jovens.

Sobre esse aspecto, fica claro que na condição apresentada por esses jovens podemos identificar o sentido dado pelas famílias na decisão dos filhos em continuarem seus estudos através de um curso superior e como essa decisão é construída e fortalecida no contexto familiar. Para os pais ou responsáveis possibilitar que esses jovens sigam seus estudos significa realização de algo que não puderam fazer devido a circunstâncias da vida, evidenciando a construção social através das realizações e do raciocínio prático desenvolvido por cada família. Outros estudos (ZAGO, 2012, p.136), corroboram ao observar o papel da família na vida escolar dos filhos, seja com ações “materiais ou simbólicas”, eles se fazem presentes mesmo em práticas não dirigidas.

Quanto à escola, é importante salientar que, neste estudo, estamos nos referindo ao contexto das escolas públicas frequentadas, majoritariamente, por jovens pobres que vivem em sua maioria, nas periferias das grandes cidades, marcadas por um contexto de desigualdade. E foi nesse contexto que percebemos a falta de investimento por parte da escola e dos professores, em sua maioria, em disponibilizarem recursos ou desenvolverem atividades que possibilitem a esses jovens o conhecimento das políticas de acesso e permanência das universidades públicas. No entanto, demonstram qual a expectativa quanto ao futuro desses jovens colocando o mercado de trabalho como única possibilidade de acesso imediato. Nessa perspectiva, Zago (2012, p. 133) afirma que os diversos problemas encontrados nas escolas públicas de educação básica do país, assim com a baixa qualidade no ensino, têm suas “razões históricas, socioeconômicas, políticas e institucionais, cujos reflexos são visíveis em todos os seus níveis de ensino”.

É diante dessa conjuntura desestimulante que alguns dos jovens entrevistados desenvolveram seus etnométodos. Ao perceberem de um lado a baixa qualidade do ensino e a falta de estímulo da escola e, por outro, o apoio familiar e o desejo próprio resignificaram seu papel de estudante, ao tempo em que também criaram novos procedimentos para alcançarem seus objetivos dando sentido, significando seu mundo social, sem deixarem de manter suas expectativas de futuro: ingressar em uma universidade pública. Por outro lado, é importante pontuar que a trajetória desses jovens pode ser considerada uma trajetória de sucesso porque, apesar de todas as dificuldades e dos etnométodos de enfrentamento desenvolvidos, eles continuam no caminho da continuidade dos estudos por via da educação superior em instituições privadas.

Os demais participantes que ainda estão concluindo o ensino médio já são vitoriosos por conseguirem chegar à reta final e, por outro lado, são vítimas da má fé institucional (SOUZA, 2009), pelos estigmas e adversidades que enfrentam com os professores no contexto da escola. Esses últimos por uma herança socio-histórica e política são “anjos” ou “demônios” para seus alunos, pois deixam marcas positivas e negativas para o resto da vida. Os papéis dos atores sociais da escola direcionam o comportamento da própria escola para com seus alunos.

Esses jovens são autores ativos de sua trajetória escolar que ultrapassa os limites da escola e da família. Existe uma demanda atual das camadas populares por um prolongamento dos estudos, na busca de responder as modificações do mercado de trabalho e pelas recentes transformações das políticas educacionais voltadas às IES federais (ZAGO, 2012). Contudo, os resultados apresentados sugerem a necessidade da criação e ou implantação de programas e políticas que possibilitem uma articulação entre as duas esferas da educação. Atividades acadêmicas como a pesquisa - ação e a extensão são alternativas ainda pouco utilizadas na universidade. Além, de mostrar que pequenas ações de aproximação desses jovens aos espaços universitários já proporcionam mudanças significativas no projeto de vida desses jovens.

Estamos vivendo um momento de reforma curricular do ensino médio, mas ainda estamos longe de alcançar o ideal. A sociedade precisa fazer uma reflexão e repensar a escola pública, para que a educação possa, efetivamente, formar cidadãos preparados para fazer um país mais justo, com menos desigualdade, onde as pessoas e, principalmente a juventude, possam sonhar e realmente ter oportunidades. As juventudes brasileiras têm uma força linda, cheia de sonhos que são minimizados ou até apagados pela falta de políticas públicas que possibilitem que estejam na escola seguindo seus estudos para, ai sim, o progresso do país. Existe um percentual significativo de jovens em idade escolar que não estão nem na escola nem no trabalho. Aonde estão esses jovens? Com certeza, à margem da sociedade sem nenhuma perspectiva de futuro, vencidos pelas adversidades resultado das desigualdades sociais. E, no aspecto econômico, esses jovens custam muito mais ao governo do que os que estão frequentando a escola.

Os resultados desse estudo permite dizer que cada jovem que ingressa no ensino médio passa por um momento de transição que considera aspectos sociais, psicológicos e culturais. Esse momento vai permitir ao aluno se perceber com mais autonomia, independência e responsabilidade. Por outro lado, esse momento compartilha sentimentos de insegurança, receio,

desejos e anseios que fazem parte da fase da adolescência. Os conflitos familiares, as relações afetivas, afetam diretamente o rendimento dos alunos em seu dia-a-dia que são completamente ignorados diante da dinâmica do meio escolar.

Por fim, se confirma a importância e relevância de produzir esse estudo que objetiva compreender, de um ponto de vista interdisciplinar, a ecologia de estudantes de ensino médio e seu eventual ingresso no ensino superior. A existência de uma real necessidade em dar voz a esse pequeno grande extrato de jovens estudantes de escolas públicas de ensino básico, assim como provocar a responsabilidade social da universidade ao atender a demanda da sociedade.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Educação Perversa: universidade no Brasil falha como instrumento ou dispositivo de integração social. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 28 jul. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/educacao-perversa-13388723>>. Acesso em: 03.02.2016.

_____. Transdisciplinaridade e o Paradigma Pós-Disciplinar na Saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 30-50, set-dez, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902005000300004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10.04. 2015.

ALVARENGA, A.T.; ALVAREZ, A.M.S.; SOMMERMAN, A.; PHILIPPI JR., A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas tramas da complexidade e desafios aos processos investigativos. In: Philippi Jr, A.; Fernandes, V. (Eds). **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri, SP: Manole, 2015. p.37-90.

ALVARENGA, A. T., et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. 2011. In: PHILIPPI JR., A.; SILVA NETO, A. J. Editores. **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 3-68.

AMADO, J. (org) **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMORIM, A. **A nova LDB, Lei nº 9.394/96: análises e aplicações**. Salvador: PORTIFOLIUM, 1997.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Tradução Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 27 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. **Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Unidades Federais – REUNI**. Agosto 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 30.07.15. 45p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Jaqueline Moll (org.) Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Conselho Nacional da Educação, 2013. 542 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 15.03. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resoluções CEB 2012**, Brasília, DF. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 30.03.2016

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da educação básica: 2012**. Brasília, DF: INEP, 2013, 41 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf . Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da educação superior: 2012**. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 27 03 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da educação superior: 2014**. Brasília, DF: INEP, 2016, 41 p.. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 20 01 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas Estatísticas: **Censo da educação superior: 2014**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> . Acesso em: 10 02. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação e Infraestrutura. Nº 49 de fevereiro de 2017. Brasília: Ipea, 2017. Disponível

em

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29665%3Aadar-2017-fevereiro-no-49-&catid=158%3Adiset&directory=1&Itemid=1. Acessado em 20.05.2017

BRASIL. Secretária do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Observatório da Equidade – Educação. **As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5**. Brasília, DF: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014. 60 p. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/relatorio-de-observacao-n-5-as-desigualdades-na-escolarizacao-no-brasil/>. Acessado em 10.09.2017

BRASIL. Associação Nacional dos Dirigentes das instituições federais de ensino superior ANDIFES. **O ENEM deve mudar “só o ano que vem”, diz presidente do Inep**. Entrevista realizada com Maria Inês Fini, presidente do INEP. Divulgada em 19/08/2016 na página oficial da ANDIFES. Acessado em 27/08/2016. Disponível em <http://www.andifes.org.br/enem-deve-mudar-so-no-ano-que-vem-diz-presidente-do-inep/>

BRASIL. POLÍTICA AFIRMATIVA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR FUNDAMENTOS JURÍDICOS E EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO. Grupo Estratégico de Análises da Educação Superior no Brasil (GEA). **Cadernos do GEA**. – n.5 (jan./jun. 2014). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada. **Nota Técnica: Atlas da Violência 2016**. Nº 17. Brasília, DF: IPEA, 2016. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf. Acessado em 08.06.2016

BRASIL, Secretaria de Assuntos Estratégicos. Subsecretaria/SAE: Ações Estratégicas. **Juventude Levada em Conta**. Brasília: DF, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/130722_apresentacao2_juventudedemografia.pdf. Acessado em 15.10.2017

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago., 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2176-68120140002&lng=pt&nrm=i>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CARNEIRO, A. da S. C. **Caminhos universitários**: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

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

_____. La relación de los jóvenes com el saber em la escuela y em la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. **Polifonías Revista de Educación**, Buenos Aires, ano 3, n. 4, p. 15-35, abr./maio, 2014. Disponível em: < <http://www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/polifonias-pdf.pdf>>. Acesso em: 12.09.2015.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Rev. bras. Estudos Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 nov. 2015.

COULON, A. **Etnomeodologia**. Petrópolis: VOZES, 1995a.

_____. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: VOZES, 1995b.

_____. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

DAYRELL, J. As escolas “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v.. 28, n. 100 - especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: Acesso em: 05.03.2010.

DAYRELL J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

ESPIRITO SANTO, A. C. do. **A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas**. 2013. 279 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167-183, março, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16107.pdf>>. Acesso em: 10.08.2015.

HERINGER, R. Ainda um sonho distante: expectativas de ingresso na educação superior na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. In: SANTOS, G. G. dos; SAMPAIO, S. R. (Orgs.) **Observatório da Vida Estudantil**: Universidade, responsabilidade social e juventude. Edufba: Salvador, 2013. p. 21-39.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista Compreensiva ; um guia paara a pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu Lima Florencio ; revisão de Bruno César Cavalcante. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livros Editora, 2005.

LAHIRE, B. Bernard Lahire: a escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável. **Revista Nova Escola**. Publicada em dezembro de 2014. Ed. 278. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/872/bernard-lahire-a-escola-e-a-estrutura-estavel-de-quem-vive-numa-familia-instavel>. Acessado em 13.07.2017

LAHIRE, B. Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável. São Paulo: Editora: Ática, 1997. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sônia Goldfeder.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. JUVENTUDE, PROJETOS DE VIDA E ENSINO MÉDIO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10.12.2015

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p.105-128.

MOTTA, V. C. da.; FRIGOTTO, G. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. acessado em 25.10.2017

OLIVEIRA, A. S. de O. **Estratégias estudantis para alcançar o ensino médio: o caso do IFBA**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RAYNAUT, C. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. **Revista Internacional Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 1-22, jan./jun. 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/33919>>. Acesso em: 05.10. 2015.

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: Philippi Jr., A.; Silva Neto, A. J. (Eds). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p.69-105.

RAYNAUT, C.; ZANONI, M. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa e no ensino superior. In: Philippi Jr., A.; Silva Neto, A. J. (Eds). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p.143-208.

SANTOS, J. T. dos. **Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção**. **Rev. Bras. Est. pedag.**, Brasília, DF, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422,

maio/ago., 2012. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/447>>. Acesso em: 02.11.2016.

SANTANA, Cora Maria Bender de. **A caminho da democratização na UFBA: o novo aluno dos cursos noturnos**. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SOUZA, J. **Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TROW, M. A. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII Forthcoming in Philip Altbach, ed., **International Handbook of Higher Education**, Kluwer. 2005. Disponível em: < <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>>. Acesso em: 17.05.2016.

ZAGO, N. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In.: DAYRELL, J.; NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2012.

8. APÊNDICE

Roteiro de Entrevista

Identificação:

Nome (pseudônimo)

Idade

Série:

Escolaridade da mãe:

Profissão:

Escolaridade do pai:

Profissão:

Mora com quem:

1. **Você pode falar sobre sua trajetória escolar até o momento?**
 - Onde fez o ensino fundamental
 - Com ingressou nessa escola que cursa o ensino médio

2. **O que você acha da sua escola? Do que você gosta, do que você não gosta? Como é a sua relação com professores, colegas, coordenadores da escola?**

3. **O que você pensa em fazer quando terminar o ensino médio?**
 - Você já pensou em fazer um curso superior? Por quê?
 - Qual curso pretende fazer? Por que?
 - Qual instituição? Por quê?

4. **Alguém lhe influenciou em seus planos pós-ensino médio?**

5. **O que pensa sua família sobre seus planos pós-ensino médio?**

6. **Seus pais já pensaram em fazer ensino superior? Tem alguém na sua família que fez ou faz ensino superior?**

7. Na sua escola tem atividades ou professores e outras pessoas que incentivem os estudantes a seguirem com os estudos após o ensino médio?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador do documento de identidade no. _____ e CPF no. _____, declaro que, após ter sido informado acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada: **Vicissitudes da continuidade dos estudos entre jovens de escolas públicas de ensino médio de Salvador**, concordo em participar da mesma.

Afirmo estar ciente dos aspectos que se seguem:

- ◆ Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Marília Dantas Costa Carneiro, como produção da dissertação de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade, inscrito na linha de pesquisa: movimentos sociais, políticas públicas, desenvolvimento nacional e universidade.
- ◆ Seu objetivo geral é compreender, de um ponto de vista interdisciplinar, a ecologia de estudantes de ensino médio, ao longo do ano que antecede a realização as provas do ENEM.
- ◆ A participação nesta pesquisa não representa nenhum tipo de risco ou possibilidade de dano físico, moral ou financeiro.
- ◆ A identidade dos participantes será mantida em sigilo.
- ◆ Como procedimento de coleta de dados serão realizadas uma ou duas entrevistas, segundo necessidade e de acordo com a disponibilidade do participante. A entrevista será gravada em áudio.
- ◆ O participante tem o direito de recusar-se a responder a qualquer pergunta da entrevista, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

- ◆ O participante tem o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.
- ◆ Os dados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, podendo ser apresentados em congressos, palestras, aulas, artigos, livros e outras publicações e atividades acadêmicas, sempre garantindo o anonimato do participante.
- ◆ O participante terá pleno acesso aos produtos desta pesquisa e será informado sobre as publicações que venham a resultar dela.

Considerando-me plenamente esclarecido sobre a presente pesquisa e concordando em participar da mesma, assino abaixo este termo.

Salvador, _____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora