

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PUC- CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – STRICTO SENSU**

BRUNO NONATO

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS BENEFICIÁRIOS DO
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO DAS
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE AMPARO**

Campinas-SP
2023

BRUNO NONATO

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS BENEFICIÁRIOS DO
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO DAS
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE AMPARO**

Dissertação apresentada como exigência para
obtenção do título de Mestre em Educação, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola
de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da
Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios

PUC- Campinas
2023

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

320.9
N812t

Nonato, Bruno

Trajetórias escolares dos beneficiários do programa bolsa família egressos do ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Amparo / Bruno Nonato. - Campinas: PUC-Campinas, 2023.

125 f.: il.

Orientador: Monica Piccione Gomes Rios.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Políticas públicas - Educação. 2. Justiça social. 3. Educação - Aspectos sociais - Amparo (SP). I. Rios, Monica Piccione Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

23. ed. CDD 320.9

BRUNO NONATO

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS BENEFICIÁRIOS DO
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EGRESSOS DO ENSINO
MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE AMPARO**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 28 de fevereiro de 2023.



DRA. MONICA PICCIONE GOMES RIOS
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR. SAMUEL MENDONÇA
PUC-CAMPINAS



DR. ANDRÉ PIRES
Universidade de Sorocaba - UNISO

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS MESTRADO
ACADÊMICO – STRICTO SENSU**

Autor: Bruno Nonato

Título: Trajetórias escolares dos beneficiários do Programa Bolsa Família egressos do ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Amparo

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Presidenta e Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mônica Piccione Gomes Rios – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

1º Examinador: Prof. Dr. André Pires – Universidade de Sorocaba– UNISO

2º Examinador: Prof. Dr. Samuel Mendonça – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

Membro Suplente Interno: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

Membro Suplente Externo: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Beatriz Adoue – Universidade Estadual Paulista UNESP.

Campinas, fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, trabalhadores que priorizaram meu estudo e me deram todo o suporte necessário para estudar.

À Manuela, minha companheira de vida, e sua família, que me incentivaram a prosseguir estudando.

À professora Mônica Piccione Gomes Rios, pelos ensinamentos e pela forma com que conduziu esse processo de orientação: com muito respeito e paciência.

Ao professor André Pires, meu primeiro orientador nesse Mestrado, e que considero como coorientador dessa pesquisa.

Ao professor Samuel Mendonça, pela atenção e generosidade para comigo.

Ao professor Adolfo Ignacio Calderón, pela atenção de sempre,

À professora Silvia Beatriz Adoue, uma grande incentivadora.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC - Campinas, aos membros do extinto Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Políticas Públicas, liderado pelo Prof. Dr. André Pires; aos membros do GRAPSE- Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais, liderado pelo professor Adolfo Ignacio Calderón e pela professora Mônica Piccione Gomes Rios.

À Secretária de Assistência Social da cidade de Amparo, Vânia, e toda sua equipe, que foram muito solícitos com as necessidades da pesquisa.

Aos egressos e às escolas, pela contribuição inestimável à pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (Constituição Federal de 1988).

RESUMO: As desigualdades culturais e socioeconômicas têm potencial para afetar o percurso escolar do jovem que, embora conclua a educação básica, não dá continuidade aos estudos no Ensino Superior. Nesse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa reside em investigar a situação do jovem que foi beneficiado pelo Programa Bolsa Família (PBF), egresso do 3º ano do Ensino Médio, na cidade de Amparo (SP), e que não cursa o Ensino Superior. O referencial teórico considera os estudos de Pierre Bourdieu acerca da trajetória escolar do estudante, que compreende que a depender das desigualdades de capitais se estabelecem desigualdades entre pessoas, que são atendidas de forma diferente em suas necessidades educacionais, o que implica suas trajetórias e suas perspectivas de futuro. A abordagem qualitativa, sem desprezar os dados quantificáveis, foi predominante na pesquisa e a produção de material empírico deu-se por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. O lócus da pesquisa foi a cidade de Amparo (SP). Os participantes da pesquisa são os jovens acima descritos, tendo totalizado seis. Com o apoio da Secretaria de Assistência Social do município, conseguimos uma lista com todos os jovens que se encaixam no perfil desejado. Foi obtida informação sobre as famílias referente a um total de 31 jovens. Foi aplicado questionário a seis jovens, que se disponibilizaram a participar da pesquisa, e realizadas duas entrevistas, conforme o aceite dos participantes. A análise do material empírico produzido possibilitou constatar que nenhum dos jovens participantes da pesquisa está em uma universidade, embora tenham declarado vontade de um dia, ingressar no Ensino Superior. O sonho profissional desses jovens está ligado a algum tipo de curso superior, como Ciências da Computação, Engenharia Elétrica, História, Psicologia, Direito. A pesquisa revelou que a escolaridade dos pais dos participantes da pesquisa, em sua maioria é definida como ensino fundamental incompleto. Sobre o ENEM, os participantes, à exceção de um, expressaram que a escola realizou preparação para o referido exame, porém nenhum deles se sentiu preparado para realizá-lo, e, por conseguinte, nenhum deles se inscreveu para fazer o referido exame, ainda que perspectivem o ingresso no Ensino Superior. A pesquisa realizada, sem esgotar o assunto, demonstra haver necessidade de se definir e redefinir políticas públicas em educação para que o contingente de jovens beneficiados pelo PBF amplie as perspectivas de ingresso e permanência na educação superior, de modo a romper com o ciclo de pobreza e promover um maior acesso dessa parcela da população à universidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Educação. Enem. Justiça Social.

ABSTRACT: Cultural and socioeconomic inequalities have the potential to affect the school career of young people who, although completing basic education, do not continue their studies in Higher Education. In this context, the general objective of this research focuses in investigating the situation of young people who benefited from the Programa Bolsa Família (PBF), who are graduating from the 3rd year of high school, in the city of Amparo (SP), and who do not attend higher education. The theoretical framework considers Pierre Bourdieu's studies about the student's school trajectory, which understands that depending on capital inequalities, inequalities are established between people, who are met differently in their educational needs, which imply their trajectories and perspectives of future. The qualitative approach, without neglecting quantifiable data, was predominant in the research and the production of empirical material took place through the application of questionnaires and semi-structured interviews. The locus of the research was the city of Amparo (SP). The research participants are the young people described above, totaling six. With the support of the municipality's Department of Social Assistance, a list of all young people who fit the desired profile was obtained. Information on families referring to a total of 31 young people was collected. A questionnaire was applied to six young people, who were willing to participate in the research, and two interviews were carried out, according to the acceptance of the participants. The analysis of the empirical material produced made it possible to verify that none of the young participants in the research is in a university, although they have declared a desire to enter Higher Education in the future. The professional dream of these young people is linked to some type of higher education, such as Computer Science, Electrical Engineering, History, Psychology, Law. The research revealed that the education of the research participants' parents is mostly defined as incomplete primary education. Regarding the ENEM, the participants, with the exception of one, expressed that the school carried out preparation for the test, but none of them felt prepared to take it, and, therefore, none of them signed up to take the exam, even if they have the prospect of entering higher education. The research carried out, without exhausting the subject, shows that there is a need for public policies in education to be defined and redefined so that the contingent of young people benefiting from the PBF expands the prospects of entering and remaining in higher education, in order to break with the cycle of poverty and promote greater access of this part of the population to university.

Keywords: Public Policies in Education. ENEM. Social Justice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CadÚnico - Cadastro Único

CMSP - Centro de Mídias do Estado de São Paulo

CPF - Cadastro de Pessoa Física

Crede - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

DCNEM - Diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC - Escola Técnica Estadual

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PBF - Programa Bolsa Família

PDF - Portable Format Document

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

ProEmI - Programa Ensino Médio Inovador

ProUni – Programa Universidade para todos

PUC - Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RG - Registro Geral

Seduc - Secretaria da Educação

SeFor - Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNIFIA - Centro Universitário Amparense

UNIAMP - Programa Municipal de Concessão de Bolsas para Estudantes em Curso Superior

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Quadro de textos que se aproximam ao tema da pesquisa em pauta – p. 18

Quadro 2 - Taxa de acesso no ensino superior brasileiro, conforme o quintil de renda, entre o ano de 2005 e 2015 – p. 51

Quadro 3 - Perfil dos participantes – p. 77

Gráfico 1 – Taxa de frequência das crianças e jovens de 11 a 18 anos, segundo gênero e situação do domicílio (2010) – p. 41

Gráfico 2 – Taxa de frequência das crianças e jovens de 11 a 18 anos, segundo gênero e situação do domicílio (2010) (continuação) – p. 42

Gráfico 3 – Distribuição predita da população de 15 a 17 anos beneficiária do Bolsa Família, segundo a combinação escola e/ou trabalho, por gênero e situação do domicílio – Brasil (2010) – p. 43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA.....	26
1.1 Trajetórias escolares na perspectiva de Bernard Lahire	34
1.1.1 Trajetórias atípicas.....	36
1.2 A relação família e escola e sua influência na trajetória escolar do(a) jovem 37	
2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	53
2.1 Políticas Públicas Educacionais	53
2.2 Políticas Públicas de Avaliação	54
2.2.1 Trajetória das Políticas Públicas de Avaliação no Brasil.....	60
2.2.2 ENEM	62
2.3 O Caso Cearense	68
2.4 Amparo (SP)	71
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
APÊNDICE 1	112
APÊNDICE 2	122

INTRODUÇÃO

As pesquisas científicas relacionadas à escolarização dos jovens têm como um dos focos questões relacionadas ao sucesso e ao fracasso escolar, a exemplo de Bourdieu e Passeron (1975), Bernard Lahire (2002), Portes (1993). Ao focar a escolarização dos jovens, tais pesquisas enfatizam o próprio jovem; a influência e a importância de sua família nesse processo; o papel da instituição escolar de ensino público, de ensino privado, entre outras; as responsabilidades governamentais referentes ao gestor político que ocupa o cargo durante seu mandato; e também estatais referentes à estrutura do Estado nacional brasileiro, e como essa rede de relações influencia a trajetória escolar do estudante. Vale destacar: o que o jovem escolhe como profissão, como projeto profissional e de vida ao encerrar o terceiro ano do Ensino Médio também é resultado das influências da rede citada acima.

O Ensino Médio e sua obrigatoriedade, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996, é tema de discussão e debates dentro do país. Na sociedade brasileira, ao que se refere aos jovens, é possível evidenciar em artigos em jornais, vídeos de “influencers” digitais, e em conversas ocasionais um discurso que indica conflito geracional, como a exemplo de expressões: “no meu tempo não era assim”, “hoje em dia eles têm tudo, mas não dão valor”, entre outras manifestações, muitas vezes um tanto distorcidas, outras vezes com um viés político claro, que responsabiliza a educação escolar e, em decorrência, coloca em pauta a privatização do ensino público, com questionamentos relativos à qualidade, o que mobiliza a questão: qual qualidade? Freitas (2016, p. 28) aponta que:

A visão privatista assume como verdade que uma elevação da média de desempenho dos alunos de uma escola significa que ela tem mais qualidade. Isso é uma falácia. No caso do IDEB, por exemplo, mede-se apenas o desempenho do aluno em duas das disciplinas da escola, em testes de múltipla escolha. O indicador quantitativo não tem significação sem indicadores qualitativos complementares. É necessária uma “cesta de indicadores” diferenciados para que se possa ter uma visão mais adequada da qualidade da escola e isso deve ser feito por ela mesma e não por sistemas de larga escala externos, cuja finalidade é outra. Estes últimos são formas de acompanhamento da política pública e não de “vigilância” de cada escola. (FREITAS, 2016, p. 28).

Há, também, opiniões relacionadas ao acesso do jovem de escola pública ao ensino superior, tema tão caro para a pesquisa aqui apresentada. Uma rápida pesquisa sobre o assunto na internet é o suficiente para constatar opiniões que refletem a desigualdade social. Freitas (2016, p. 29) assevera que:

Educação não acaba com desigualdade social. A desigualdade está baseada nas relações que organizam a nossa sociedade, onde a riqueza de uns se faz às custas da pobreza de outros. Podemos, em certa medida, colocar os menos favorecidos em melhores condições de brigar por um lugar ao sol, mas isso não conduz à eliminação da desigualdade social. Enquanto a escola dá conta de uma geração, outra já está se formando em condições parecidas, fora da escola. (FREITAS, 2016, p. 29).

Ainda sobre o tema da obrigatoriedade e expansão da educação básica, o Brasil vem passando por um momento de expansão das matrículas no ensino médio, atingindo cada vez mais todos os tipos de público, desde o jovem da zona rural, ao jovem da periferia da cidade; ao jovem proveniente da pobreza extrema, beneficiário do Programa Bolsa Família (PBF), programa de transferência de renda, que pela sua condicionalidade referente à frequência escolar, estimula, por vezes, que o jovem estude e se alimente na escola. Tais avanços, é importante salientar, não atingem toda a população vulnerável brasileira. É importante pontuar que o benefício do Bolsa Família não atingiu todas as pessoas que precisavam ou precisam, mas foi uma política inovadora dentro da assistência social no Brasil. Como veremos ao longo do texto, baseado em pesquisas e dados sobre o tema, os beneficiários do PBF ainda carecem de maior e melhor estrutura para que não sofram os efeitos da pobreza ao longo de sua trajetória escolar, como a substituição da escola pelo trabalho, que constitui um dos fatores de evasão escolar dos alunos matriculados no ensino médio, afetando, conseqüentemente, suas decisões futuras após a conclusão do ensino médio, como a exemplo do ingresso ou não no ensino superior.

No Brasil, os jovens egressos das escolas públicas estaduais necessitam tomar ciência sobre a necessidade de realizarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem constituído a principal porta de entrada para as universidades brasileiras. Tais jovens necessitam, ainda, de conhecerem as políticas de acesso à universidade, através da política de cotas, que reserva vagas para jovens pobres, oriundos do ensino público; jovens negros (as), o Programa universidade para todos (ProUni), o Financiamento Estudantil

(FIES) entre outros. Muitos jovens, por necessidade financeira, estão optando pela inserção no mundo do trabalho que exige pouca qualificação profissional, e que consequentemente implica menores salários. Longe de querer apontar qual é o melhor caminho a ser trilhado para o jovem de baixa renda, é importante considerar que as políticas públicas educacionais e a escola assumem papel fundamental na formação, sobretudo, do jovem pobre. O que se evidencia, contudo, é que a depender do capital cultural, social e econômico das famílias, as escolhas, para aqueles que podem escolher, são muito distintas, e afetam sua vida financeira, o que contribui para o não rompimento do ciclo da pobreza. Nessa direção, Freitas (2016, p. 29) afirma que:

O que temos hoje é uma pressão sobre a escola para que ela forme um pouquinho mais os jovens, pelo fato de que a própria produção econômica está precisando de que eles cheguem à porta da fábrica com um pouco mais de instrução. Mas isso não significa eliminar a desigualdade, pois a precarização do trabalho avança. (FREITAS, 2016, p. 29).

Diante dessa condição apresentada, e levando em consideração o jovem egresso do ensino médio, um desafio emerge: dar condições para que o aluno de baixa renda sonhe com seu futuro pessoal\profissional e tenha a real possibilidade de concretizá-lo, cada vez mais. Em face do desafio que está posto, a seguinte questão move esse estudo: “Qual a trajetória escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família egressos do ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Amparo (SP) entre os anos de 2019 e 2020?”, e oriundo do problema exposto, constituem questões de pesquisa: (i) Como se configura a trajetória escolar dos jovens de baixa renda na perspectiva de Bourdieu e qual a influência da família e da escola nesse percurso?; (ii) Qual a influência das políticas públicas educacionais e de avaliação com destaque ao Enem na trajetória do jovem pobre?; (iii) Qual a trajetória escolar e qual a perspectiva de ingresso no ensino superior dos jovens participantes da pesquisa?

O objetivo geral da pesquisa reside em investigar a trajetória escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família egressos do ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Amparo (SP) entre os anos de 2019 e 2020. São objetivos específicos: (i) identificar as características da trajetória escolar do jovem de baixa renda na perspectiva de Bourdieu e a influência da família e da escola nesse percurso; (ii) reconhecer

as políticas públicas educacionais e de avaliação com destaque ao Enem e suas influências, sobretudo, na trajetória escolar do jovem pobre; (iii) analisar a trajetória escolar e a perspectiva de inserção na universidade dos jovens participantes da pesquisa.

Aliada ao panorama colocado sobre o problema está a minha atuação profissional como professor “categoria O” em escolas públicas estaduais da cidade de Amparo, cidade da região metropolitana de Campinas, localizada no estado de São Paulo.

Como sou professor categoria “O”, desde 2018, professor substituto, percorri ao longo de cinco anos até o momento quase todas as escolas do município de Amparo (SP), e tive o prazer de conhecer muitos estudantes dos 3º anos do Ensino Médio. Nessas andanças e convergente com a minha atuação profissional, é comum que eu pergunte a eles, no início do ano letivo, quais são os seus sonhos profissionais. Dentre as respostas, um fato curioso chamou a minha atenção, pois até o momento dessa pesquisa, 2022, somente um aluno manifestou a aspiração de ser professor. Muitos jovens têm ou tiveram o sonho de ser médico, enfermeiro, advogado, esteticista, policial e engenheiro das mais diversas especialidades. Concomitantemente, perguntava a eles se sabiam o que deveriam fazer para atingir os seus sonhos profissionais, e se estavam preparados para realizar o ENEM, afinal de contas, a concretização desses sonhos estava ligada ao ingresso no ensino superior. Contudo, nas manifestações dos alunos, fui constatando que não se sentiam preparados para realizarem o ENEM. Nos seus argumentos, costumam alegar falta de preparo, de dinheiro, de qualidade de ensino oferecido pela escola que estudavam, falta de empenho próprio. Enfim, muitos fatores que poderiam seriamente levar o jovem a desistir de um projeto de vida. Ao fim de cada ano escolar, considerando os alunos do 3º ano do Ensino Médio, sempre me deparo com um número irrisório de alunos que se inscrevem para o ENEM. Pouquíssimos mesmo. O que aconteceu com o sonho dos alunos que não realizam o ENEM? E, ainda, será que os alunos que realizam a inscrição, de fato, fazem a prova? E se fazem, será que ingressam em cursos que um dia almejavam?

Cabe aqui relatar um fato que acompanhei em 2021. Um jovem de escola pública passou na universidade pública, incentivado por uma professora do ensino médio (e não pelo projeto escolar, nem por uma política pública do Governo do Estado de São Paulo), por desconhecimento e falta de informação, o jovem perdeu a vaga porque achou que a segunda chamada do vestibular era uma segunda chamada para ele, e por isso preferiu fazer

sua matrícula mais adiante, pois assim teria todos os documentos necessários em mãos. O fato relatado demonstra a necessidade de haver um projeto nas escolas públicas articulado às políticas públicas de cada estado que esteja centrado na preparação dos jovens para o ingresso no ensino superior. Tal preparação inclui divulgação de informações a respeito dos processos seletivos, das políticas afirmativas, da dinâmica dos vestibulares, entre outros. A Sociologia nos apresenta com a “descoberta” de fatores que implicam a formação do indivíduo, e por isso essa pesquisa pretende envolver família, escola, o Estado e suas políticas públicas educacionais, a fim de dar luz à problemática que se coloca em evidência.

Procedimentos Metodológicos

A abordagem de pesquisa predominante nesse estudo é a qualitativa, sem desprezar os dados quantificáveis.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58).

Depreende-se que esse tipo de pesquisa se diferencia dos métodos quantitativos, uma vez que se preocupa com a coleta de dados descritivos sobre um assunto, e não necessariamente de dados contáveis, que possam ser estudados através da estatística.

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. (MARTINS, 2004. p.292).

A pesquisa qualitativa é necessária na investigação das trajetórias escolares, por meio da realização de entrevistas com os participantes, uma vez que somente o indivíduo

pode falar sobre sua trajetória. Outro ponto favorável é a possibilidade ampla que o tipo de pesquisa possibilita. Por meio de uma entrevista, o pesquisador pode ser apresentado a aspectos nunca imaginados antes, ampliando as possibilidades.

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (GODOY, 1995, p. 21).

Diante de tais pressupostos, inicialmente, realizamos revisão de literatura, no ano de 2021, conforme quadro abaixo e evidenciamos não haver estudos que versam sobre a temática em questão, considerando consultas na *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos sites de repositórios de universidades brasileiras. A busca foi feita utilizando os descritores: trajetória escolar; ENEM; política educacional, classes populares, ensino médio, desigualdade.

Quadro 1: Quadro de textos que se aproximam ao tema da pesquisa em pauta

Ano	Título	Nome do autor	Modalidade	Objetivo Geral	Método
2021	<i>"Fazendo O Impossível": O Sobre-esforço Juvenil Diante Das Desigualdades E a Potência Dos Cursinhos Populares</i>	Pereira, Daniella Almeida	Dissertação de Mestrado	Compreender a vivência de jovens de camadas populares em sua preparação para o vestibular	Pesquisa qualitativa, com grupos de discussão, de modo remoto, com jovens de dois cursinhos populares de Belo Horizonte
2015	<i>Sucesso No Campo Escolar De Estudantes Oriundos De Classes Populares: Estrutura E Trajetórias.</i>	Gonçalves, Fernando Gonçalves de	Dissertação de Mestrado	mapear as condições necessárias ao "sucesso escolar" dos estudantes das classes C, D, E, apesar dos poucos capitais que conseguem mobilizar.	Combinação de metodologia qualitativa e quantitativa; construção de retratos sociológicos, contando com entrevistas em profundidade e análise de conteúdo.
2015	Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior	DE OLIVEIRA BARBOSA, Maria Ligia	Artigo	Verificar se, apesar da manutenção dos padrões de desigualdade estrutural, de prestígio e renda, seria possível, seria possível encontrar políticas públicas que se contraponham a essa tendência.	Análise de políticas de cotas raciais e sociais, o Reuni e o ProUni, bem como o programa de interiorização da Universidade Federal Fluminense (UFF) e de estágios e bolsas na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).
2011	Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular	TEIXEIRA, Ana Maria Freitas	Artigo	Refletir sobre o caminho percorrido entre o ensino médio e o ensino superior, entre o curso médio na escola pública, o vestibular e a universidade.	Trajetórias escolares de jovens de camadas populares; uso de entrevistas.
2011	<i>. ENEM - Exame Nacional Do Ensino Médio 1998-2007: Olhares Da Escola Pública Mineira Através Da Voz De Gestores, Pedagogos E Professores De Escolas Da Rede Pública Estadual De Passos (MG)</i>	Fonseca, Rosânia Aparecida de Sousa	Dissertação de Mestrado	Compreender o significado que profissionais do ensino médio de duas escolas públicas da cidade de Passos - MG: gestores, pedagogos e professores atribuem ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em sua primeira década de implantação (1998-2007) como instrumento de avaliação do Ensino Médio da escola pública	Pesquisa de campo e revisão bibliográfica sobre o ENEM como instrumento de avaliação do ensino médio da escola pública na cidade de Passos (MG).
2004	Políticas Públicas de Avaliação: O ENEM e a Escola de Ensino Médio	Locco, Leila de Almeida	Tese de Doutorado	Verificar se o ENEM como política pública está trazendo repercussões para a escola pública de ensino médio	Pesquisa qualitativa com trabalho de campo; uso de questionário semiestruturado

Fonte: elaborado pelo autor.

Pereira (2021), em sua dissertação de mestrado intitulada “Fazendo o Impossível: o sobre-esforço juvenil diante das desigualdades e a potência dos cursinhos populares”, encontrada no repositório da UFMG, tem como objetivo geral compreender a vivência de jovens de camadas populares em sua preparação para o vestibular e compreender o papel dos cursinhos populares no processo de democratização da educação. A autora busca, no excerto abaixo, explicar os motivos que a levaram a adotar a metodologia qualitativa:

Esta pesquisa apresenta as vivências de jovens das classes populares no movimento de diminuir essa “distância” até a universidade – para isso, enfrentando os percalços oriundos da condição social e adotando estratégias que ampliem suas possibilidades, como o ingresso nos cursinhos populares. Assim, nesta pesquisa, a busca pelo prolongamento dos estudos é o fio condutor para a compreensão das vivências desses jovens das classes populares. Para ouvir o que eles tinham a dizer, optou-se pelo grupo de discussão numa linha de pesquisa qualitativa. (PEREIRA, 2021. p. 27).

Os resultados dessa pesquisa apontam que a escolarização deficitária é um dos principais empecilhos à longevidade escolar e atrapalha os planos do jovem para o futuro. Apontou também que a família e o cursinho popular são fortes contribuintes para o prosseguimento dos projetos de vida desses jovens. De acordo com a autora, a condição econômica desses jovens afetou a escolha de qual curso universitário prestariam, bem como afetou a expectativa desses jovens em relação à vivência universitária e ao sacrifício que seria despendido por eles para que pudessem continuar os estudos no ensino superior.

No entanto, com o trabalho desenvolvido nos cursinhos, de modo geral, os jovens se afirmaram sujeitos de direito e demonstraram uma visão crítica acerca dos processos seletivos e da iniquidade que marca a sociedade brasileira, lutando para ocuparem o espaço universitário e com perspectivas de atuação solidárias. (PEREIRA, 2021. p. 6).

Em consonância com Pereira e Gonçalves (2017), que em sua dissertação de mestrado, encontrada na BDTD, intitulada “Sucesso no campo escolar de estudantes oriundos de classes populares: estrutura e trajetórias”, tiveram como objetivo mapear as condições necessárias ao ‘sucesso escolar’ dos estudantes das classes C, D, E, apesar dos poucos capitais que conseguem mobilizar. O método utilizado foi a combinação de

metodologia qualitativa e quantitativa (utilizando dados do ENEM); construção de retratos sociológicos, contando com entrevistas em profundidade e análise de conteúdo.

Os resultados obtidos mostram que o capital cultural, ali representado por realização de cursinho e frequência de leitura, era importante, mas o capital econômico é ainda mais determinante para o sucesso desses jovens. Cursos que têm nota de corte mais alta acabam sendo ocupados por pessoas de classes médias e altas, “em consonância com a teoria da reprodução” (GONÇALVES, 2017, p. 6).

Barbosa, em artigo escrito em 2015, intitulado “Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior”, e publicado pela revista “Política & Sociedade” da UFSC, teve como objetivo geral verificar se, apesar da manutenção dos padrões de desigualdade estrutural, de prestígio e renda, seria possível encontrar políticas públicas que se contraponham a essa tendência. A metodologia usada pela autora contou com análise de políticas de cotas raciais e sociais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), bem como o programa de interiorização da Universidade Federal Fluminense (UFF) e de estágios e bolsas na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). “O material analisado permite confirmar a existência de ações e políticas que criam probabilidades efetivas de que escolhas dos indivíduos e grupos possam prevalecer sobre os destinos socialmente desenhados para eles” (BARBOSA, 2015, p. 276).

Teixeira, em seu artigo “Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular”, de 2011, encontrado na base *SciELO*, procura refletir sobre o caminho percorrido entre o ensino médio e o ensino superior, entre o curso médio na escola pública, o vestibular e a universidade. Para atender a seu objetivo, utilizou de metodologia qualitativa com o uso de entrevistas. A autora percebe que

(...) longevidade escolar e retardamento do ingresso no mundo do trabalho são prerrogativas de uma parcela restrita da população brasileira. Logo, exercer algum tipo de atividade remunerada para assegurar e/ou contribuir com o orçamento familiar, sublinha a sobrevivência material como traço comum na vida dos jovens aqui considerados. Apesar da UFS ser uma universidade pública, os custos para manter-se estudando não são irrelevantes. Encontramos, assim, nos depoimentos registrados, ocupações como balconista, recepcionista, vigia. O tipo e as condições em que se desenvolvem essas ocupações produzem reflexos na condição de estudante e na constituição das carreiras universitárias. (TEIXEIRA, 2011, p. 48).

Locco, em sua tese de doutorado de 2004, encontrada na BDTD, intitulada “Políticas Públicas de Avaliação: O ENEM e a Escola de Ensino Médio”, teve como objetivo verificar se o ENEM como política pública está trazendo repercussões para a escola pública de ensino médio. Para isso, optou pela metodologia da pesquisa qualitativa com trabalho de campo e aplicação de questionário semiestruturado. A constatação da autora aponta que:

O que fica claro é o fato do Exame estar assumindo a finalidade de preparação para os processos seletivos, repercussão positiva sim, mas de menor quilate, de menor categoria e que interessa mais às Instituições de Ensino Superior, as quais se “livram” dos alunos de 1ª e 2ª séries, que desejavam ensaiar e participar, a fim de familiarizar-se com o vestibular. (LOCCO, 2004. p. 112).

Fonseca, em sua dissertação de mestrado intitulada “ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio 1998-2007: olhares da Escola Pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da Rede Pública Estadual de Passos (MG)”, na qual o objetivo é compreender o significado que profissionais do ensino médio de duas escolas públicas da cidade de Passos (MG): gestores, pedagogos e professores atribuem ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em sua primeira década de implantação (1998-2007) como instrumento de avaliação do Ensino Médio da escola pública, utiliza entrevista e revisão bibliográfica sobre o ENEM como instrumento de avaliação do ensino médio da escola pública na cidade de Passos (MG).

Segundo Fonseca (2014):

A pesquisa revelou que os gestores das escolas de ensino médio e os professores de Geografia reconhecem a importância do Enem como avaliação externa, embora demonstrem pouco conhecimento dessa política, no tocante à análise dos resultados, como instrumento que pode agregar valor às ações que visam à melhoria da educação básica. (FONSECA, 2014. p.12).

Cabe ressaltar a importância dos trabalhos dispostos acima, no Quadro 1, no que se refere à metodologia de pesquisa e produção de material empírico. Todas as pesquisas utilizaram dos métodos qualitativos. A maioria delas contou com entrevistas e/ou questionários, constituindo rico campo de observação e aprendizado para a atual pesquisa. Além disso, todas as pesquisas são relativamente novas. A menos recente mais antiga se

deu no ano de 2004. Cabe pontuar que as pesquisas estão relacionadas ao ENEM; às trajetórias escolares; às políticas públicas de educação e aos jovens de baixa renda.

A produção de material empírico, ao que se refere a esse estudo, deu-se com a aplicação de questionário misto, e posteriormente foi realizada entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa. O questionário foi aplicado no mês de março de 2022, após aprovação do Comitê de Ética cujo número do parecer é 5.304.625. Ao que se refere ao contato com os participantes da pesquisa e a aplicação do questionário, o pesquisador entrou em contato com a Secretaria de Assistência Social de Amparo - SP, e solicitou dados relativos à frequência escolar; telefone; endereço; renda per capita e escolaridade dos pais de jovens beneficiários do Programa Bolsa Família nos períodos de 2019 e 2020.

Respeitando os devidos protocolos, os dados foram cedidos, e a partir daí iniciou-se o contato com os jovens. Primeiramente via telefone, porém, dentre os 25 nomes selecionados, somente dois foram contatados por telefone. Os demais já não tinham o mesmo número, e quase todas as ligações resultaram em “engano”. Devido a esse problema inicial, foram procurados pelas redes sociais, no caso o Facebook e o Instagram. Neste momento, contamos quatro respondentes do questionário. Ao fim, mais dois alunos foram encontrados e contatados casualmente na rua. Eu já havia sido professor deles, e por isso consegui o contato. Dentre esses encontrados via telefone, internet ou pessoalmente, seis jovens, no total, responderam ao questionário, que foi aplicado de maneira virtual, através da plataforma de formulários do Outlook. Cabe observar que um dos jovens participantes da pesquisa respondeu ao questionário após eu tê-lo encontrado na rua com sua moto quebrada, e coincidentemente era um dos alunos que estávamos procurando, e seu telefone estava desatualizado na lista do PBF. Era o jovem Pf.

Ao que se refere à entrevista, um dos jovens que se disponibilizou a fazê-la, foi encontrado na pista de skate da cidade, e concedeu a entrevista nesse mesmo espaço. Era o jovem Pa. Nós combinamos de, no dia seguinte, nos encontrarmos para a entrevista.

Esse tipo de abordagem, em relação a esses dois jovens participantes da pesquisa foi necessária devido à dificuldade de localizar os jovens egressos. Vale a ressalva de que a localização de egressos, de fato, constitui um dos desafios para pesquisadores que os têm como participantes.

À ocasião da aplicação do questionário, os jovens respondentes foram convidados a participar da entrevista, sendo que apenas dois expressaram disponibilidade.

O questionário se caracterizou como misto, composto por questões abertas e fechadas. As perguntas abertas permitem uma maior liberdade nas respostas do entrevistado; permite que o participante use a linguagem com que está habituado; não induz à resposta baseada em alternativas pré-estabelecidas pelo pesquisador. Por outro lado, questões abertas encontram dificuldade na escrita do entrevistado. Este necessita saber se expressar claramente através da escrita, e a depender de quem está respondendo, as respostas podem não ficar claras. As perguntas fechadas compõem um rol de alternativas elaboradas pelo pesquisador. O colaborador da pesquisa necessita escolher alguma, ou algumas das alternativas pré-estabelecidas. Esse formato de questão pode limitar a resposta, podendo não conter uma alternativa que melhor represente o sentimento do entrevistado (CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2012).

O questionário ainda conta com questões dependentes, em que “dependendo da resposta dada a uma questão, o investigado passará a responder uma ou outra pergunta, havendo perguntas que apenas serão respondidas se uma anterior tiver determinada resposta” (CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2012, p. 262).

As questões (Apêndice I) versaram sobre o perfil socioeconômico do participante, incluindo questões relacionadas à condição familiar; a sua trajetória escolar; à influência da escola e do Estado em relação a sua possibilidade de ingresso na universidade; a sua perspectiva de ingresso no Ensino Superior.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas nos meses de julho e/ou agosto, as quais se caracterizam, segundo Minayo (2009), pela combinação de perguntas abertas e fechadas, e nesse processo o entrevistado tem a liberdade de falar sobre o assunto de forma mais aberta, de acordo com sua percepção, sem a obrigatoriedade de se ater somente à pergunta feita pelo pesquisador. Complementando tais características, temos a perspectiva de Boni e Quaresma (2005, p. 75) os quais consideram que:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que

não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

O tipo de entrevista escolhido permitiu que o entrevistado tivesse maior liberdade para colocar situações novas, que julgasse interessantes para o momento, e que podem ser úteis para o estudo, uma vez que possibilitam maiores detalhes sobre o tema da pesquisa. Ressaltamos que o arranjo proposto entre a coleta prévia de dados socioeconômicos e as respostas do questionário propiciou a organização de um roteiro de entrevista que se adequou ao perfil de cada jovem participante da pesquisa, conferindo maior precisão na coleta de dados.

O lócus da pesquisa foi o município de Amparo localizado do estado de São Paulo, conforme algures citado. Amparo dista aproximadamente 70 quilômetros do município de Campinas, e está inserido em região caracterizada como Circuito das Águas. A cidade possui por volta de 70.000 habitantes, e conta com uma vasta zona rural, com duas escolas públicas estaduais nessa área, além de outras oito escolas públicas estaduais em seu perímetro urbano. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da cidade, no ano de 2019, é de 5,3 pontos (INEP, 2020).

Os participantes da pesquisa foram os jovens egressos do 3º EM entre os anos de 2019 e 2020, beneficiários do PBF, que não entraram na universidade, e que tenham condição de responder ao pesquisador. O público-alvo da pesquisa correspondeu a aproximadamente 20 jovens. Contudo, apenas cinco se disponibilizaram a responder o questionário, e dois a entrevista.

A entrevista foi realizada presencialmente, assegurando que os documentos exigidos pelo Comitê de Ética fossem devidamente assinados. Lembrando que, como a presente pesquisa se iniciou no período de pandemia da Covid-19, foi cogitada a realização da entrevista de forma remota, mas não foi necessário.

A estrutura da dissertação, além da introdução e considerações finais, apresenta três capítulos. O primeiro capítulo da pesquisa trata do conceito de trajetória escolar - processo desenvolvido por Pierre Bourdieu (1998) - do jovem, e a influência da família e da escola

nesse processo. Traz, ainda, a contribuição crítica de Bernard Lahire e a contextualização desses estudos no Brasil.

No segundo capítulo, apresentamos a influência das políticas públicas educacionais e de avaliação nesse processo, com destaque ao ENEM, tendo em vista que ao concluir o 3º ano do Ensino Médio, os jovens, potencialmente, realizam o exame, com vistas ao ingresso no Ensino Superior.

O terceiro capítulo encerra com a análise dos dados referentes às entrevistas, questionários e dados do Cadastro Único (CadÚnico), que nos foram fornecidos pela Secretaria de Assistência Social da cidade de Amparo. Os dados analisados se referem à trajetória escolar e da perspectiva de inserção na universidade dos jovens participantes da pesquisa.

E ao fim, apresentamos as considerações finais sobre o assunto, destacando as percepções do autor sobre a pesquisa desenvolvida com os jovens amparenses, egressos do 3º EM.

1 TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Esse capítulo conta com as contribuições de Pierre Bourdieu (2014, 2013, 2009, 2003, 1996, 1994, 1980, 1979) e Bernard Lahire (1997, 2005), entre outros autores, sobretudo ao que se refere às trajetórias escolares dos jovens. Para efeito, a família e a escola que afetam a referida trajetória estão, também, aqui tratadas, com a ancoragem teórica dos autores referenciados. A dinâmica envolvendo a sociologia da educação e as contribuições para a análise do campo são fundamentais e constituem contributo para este estudo.

O marco teórico que guia as pesquisas de Pierre Bourdieu (1994) busca a superação de uma falsa dicotomia entre objetivismo que se refere à preponderância da sociedade na formação e nas escolhas do indivíduo e subjetivismo, que se refere ao protagonismo do indivíduo e a sua capacidade de agir de acordo consigo mesmo. O autor em sua teoria estabelece uma relação dialética entre esses dois métodos de análise social.

Para Bourdieu (1994), não é somente no mundo simbólico, da linguagem e dos mitos, por exemplo, que residem estruturas que são capazes de orientar as práticas de indivíduos e grupos de indivíduos. Mas também no mundo material, onde existem estruturas sociais relacionadas às classes sociais e às classes dominantes, há a possibilidade de se produzir estruturas a serem obedecidas pelos pertencentes ao grupo dos dominados. Possuem, portanto, a capacidade de produzir símbolos e significados. Também se entende que os esquemas de percepção, da ação e do pensamento são componentes do que o autor denomina de habitus. Ou seja, as vontades, escolhas, experiências do indivíduo têm grande influência do meio em que ele vive. Em sua teoria da prática, Bourdieu (1994) estabeleceu, de acordo com Alves (2016), “relação dialética entre as condutas individuais propelas por disposições socialmente adquiridas do habitus, de um lado, e estruturas objetivas ou “campos” de relações entre agentes diferencialmente posicionados, de outro” (ALVES, 2016, p. 296).

Assim, conclui-se que, para Bourdieu (1987), entender a vida como reflexo de seu próprio projeto de vida consiste em um equívoco. Segundo o autor, “os agentes sociais, indivíduos ou grupos, incorporam um habitus gerador (disposições adquiridas pela

experiência) que variam no tempo e no espaço” (BOURDIEU, 1987, p.19). Esses agentes, no decorrer da vida, passam por inúmeras situações que, à primeira vista poderiam ser encaradas como componentes de uma trajetória singular, mas na verdade, compõem uma rede de relações e significados. “As disposições duráveis, principalmente as que se referem ao habitus primário adquirido na família, integram o sentido da trajetória social” (BOURDIEU, 2001).

Fundamentado em Bourdieu (2013), há três conceitos importantes para compreender as trajetórias, a saber: o habitus, o campo e o capital. Bourdieu (2013, p. 87) compreende e define habitus como um sistema de disposições que podem ser transpostos, ou seja, se pressupõe que há certa mobilidade dentro dessa estrutura. Essa tem um caráter duplo, para o autor. Estruturas que foram organizadas por alguém, ou um grupo, podem funcionar como estruturas estruturantes. Ou seja, podem continuar funcionando sozinhas, sem que haja alguém que as controle, sem que haja um “maestro” que as organize.

O habitus, conceito fundamental para a compreensão das trajetórias, é uma chave para entender os motivos das atitudes das pessoas. E está diretamente relacionado às aprendizagens que o corpo sofre nos processos de socialização, e à assimilação ou

[...] à incorporação de disposições para a ação que compõem um conhecimento praxiológico do mundo social. Habitus é história incorporada nos agentes, ao longo das diferentes trajetórias sociais, iniciando com o habitus adquirido na família, transformado pela ação escolar e pelas experiências posteriores. Os agentes vivenciam certa trajetória social e adquirem visão de mundo a ela relacionada. (PENNA; MARÍN, 2019. p. 3 -4).

Um elemento importante relativo à aquisição do habitus se refere à própria característica do termo. O habitus adquire-se a depender de certas condições. A competência econômica, por exemplo, como a capacidade de prever situações e avaliar chances para obter sucesso no futuro, está diretamente ligada ao ambiente que o indivíduo adquiriu o habitus (BOURDIEU, 1998). Portanto, o sucesso econômico, ou o fracasso não devem ser diretamente depositados no indivíduo. Fazem parte de um conjunto de disposições e visões de mundo internalizadas pelo indivíduo em sua trajetória, a depender da classe social que está inserido.

Ao que se refere ao campo, esse termo é utilizado por Bourdieu (1983, p. 89-94) para melhor definir os “microcosmos” inseridos nas sociedades complexas.

Um fenômeno notadamente reconhecido dentro da Sociologia, ao que se refere a essas sociedades, é o alto grau de diferenciação social das atividades e funções econômicas realizadas por grupos de indivíduos. Diferentemente do que ocorre em sociedades menos populosas, que tendem à homogeneidade da ordem social, “(...) as sociedades simples se transformam em sociedades complexas na medida em que desenvolvessem uma maior capacidade para a racionalidade, maior diferenciação de papéis sociais e um processo de mobilidade social mais efetivo” (PEIRANO, 1983, p. 102).

Sociedades complexas detém alta diferenciação entre os campos que as compõem. Há, por exemplo, entre tantos, os campos artísticos, cultural, econômico, o campo político, o campo religioso, o campo universitário. Cada campo possui uma lógica e uma especificidade próprias. As regras que regem o campo econômico, como a maximização do lucro, por exemplo, não valem para a lógica dominante dentro do campo artístico. Além disso, o próprio campo possui um ordenamento específico que obedece a regra das posições ocupadas por cada agente (indivíduo, instituição) dentro do mesmo.

A relação entre esses agentes é necessariamente de conflito, uma vez que os dominantes do campo querem conservar as regras do campo, porque os beneficiam, já que estes dominam todos os códigos e maneiras de ser e agir do campo. Aqueles que ocupam posições de dominados tendem a agir de modo a subverterem as regras do campo, que não os representam, a fim de estabelecer novas regras, e assim, ocupar a posição de dominante no campo. O campo, portanto, é espaço de conflito. Cada campo possui um habitus específico, e só entram na disputa aqueles que incorporaram o habitus do campo em questão. No campo, os agentes estão posicionados ao redor de interesses, discursos e práticas que são tidas como legítimas no interior do campo. O campo educacional é caracterizado pelo universo do conhecimento (BOURDIEU, 2003).

O capital – que se refere à quantidade de recursos econômicos, como dinheiro e bens, foi tomado por Pierre Bourdieu (2003) para a análise social, e ampliou o cabedal analítico do termo. Entendendo que o capital citado acima se refere a recursos, componentes, patrimônios que são acumulados pelos indivíduos, ou que os pertencem, o autor compreende que há outros tipos de capitais tão importantes quanto, como o capital cultural, social, entre outros.

O capital econômico constitui fator de relevância quando se propõe o estudo de posições ocupadas dentro de um campo social. Mais especificamente, no capitalismo, a quantidade de dinheiro possuído por um agente afeta sua posição social nos seus espaços de socialização, e também de seus herdeiros, desfrutando do acesso a qualquer serviço, produto, viagem, que o dinheiro possa pagar, por exemplo.

Capital social trata da rede de relações que integram o indivíduo a um grupo social e a um espaço social distintos. “Esse espaço se organiza segundo uma lógica da diferença, do desvio diferencial, constituído assim em distinção significativa” (BOURDIEU, 1989, p.144). Segundo o autor, há três aspectos importantes do capital social: os elementos que o constitui - uma rede de relações duráveis de reconhecimento mútuo e que compartilha não somente relações objetivas ou de um mesmo espaço social, mas também possuem relações de trocas simbólicas e materiais, e sua manutenção tem a capacidade de dar ao indivíduo a capacidade de pertencer ao grupo social; os benefícios que os indivíduos obtêm ao participar do grupo - ser membro de determinado grupo social resulta em apropriação de benefícios materiais, simbólicos e culturais que circulam dentro do grupo; as formas de reprodução desse capital que se relaciona ao esforço necessário para produzir essa rede de relações, com o intuito de ampliar seus rendimentos salariais, por exemplo. Podemos pensar em um jovem de classe média que estuda em um colégio particular e que, por consequência, há cobrança de mensalidade. Nesse espaço, ele manterá relações com pessoas de alto patamar econômico. Essa rede de relações criadas entre as pessoas tende a manter, naquele círculo, todos os privilégios e benefícios próprios daquela classe social. Tende também, a elevar o nível da rede de relações desse jovem de classe média, podendo lhe garantir um bom emprego no futuro.

O capital cultural, desenvolvido na década de 1960 pelo autor, teve como objetivo a análise de desigualdades educacionais, culturais e comportamentais entre os indivíduos inseridos em classes sociais tão desiguais. Referem-se ao capital cultural as competências, ou seja, o domínio de habilidades essenciais para a manutenção do *status quo* (estado das coisas), como domínio da língua culta, da língua estrangeira, do cálculo matemático; e de disposições, que é a versão incorporada, e se manifesta como capacidades mentais e trejeitos corporais e mentais, específicos de um grupo ou classe. Esse conceito foi

fundamental na compreensão das desigualdades educacionais enfrentadas por jovens de classes e meios sociais distintos.

Bourdieu e Passeron (2009) elaboram, assim, duras críticas à escola, enfatizando sua incapacidade de desenvolver condições de igualdade entre os jovens. Como veremos à frente, a escola tem uma função de reprodução e conservação de desigualdades socialmente estabelecidas. A expressão que os autores usam, ideologia do dom, encontra referência, em seu primeiro termo, na filosofia de Karl Marx, em que a ideologia é desenhada como um falseamento da realidade; uma representação da realidade. E é sobre a ideia de dom que ocorre esse processo enganoso. Dessa forma, toda instituição escolar que confere ao indivíduo as capacidades inatas (aquilo que é próprio do organismo), ao que foi cultural e socialmente construído, está legitimando a ideologia do dom, pois desconsidera as desigualdades socioculturais dos estudantes. Para Bourdieu, de acordo com Bueno (2017, p.151), essas desigualdades são a causa real da diferença de desempenho escolar estudantil. Ilustremos com o seguinte exemplo: um jovem, que desde criança foi ensinado sobre o valor e a importância dos estudos, foi beneficiado com investimento educacional de diversos tipos, e ao longo de sua trajetória escolar apresenta sucesso escolar, não é dotado de um dom, seja ele biológico ou divino. Ele é produto do meio em que está inserido. Portanto, seu sucesso escolar se deve a isso. Da mesma forma que a ausência total de investimentos educacional e valorização dos estudos pode conferir ao estudante o fracasso escolar.

A partir daí, Pierre Bourdieu (1964) parte em busca de respostas para a sua hipótese, de que a origem social influi na trajetória de vida do jovem. O autor aponta, por exemplo, que famílias ricas passavam um patrimônio cultural diferenciado a sua prole, desde maneiras de entender o mundo, domínio de línguas estrangeiras, maneira de se portar, gosto estético, aquisição de livros e outros bens culturais. Todos esses elementos transformavam-se em vantagens sobre os demais jovens de baixa renda, no que diz respeito ao tipo de conhecimento necessário para ocupar postos de comando na sociedade, para pertencer a uma classe social alta, para estar na universidade. Dessa maneira, muitas vezes quem se destaca na escola é aquele jovem cujo patrimônio cultural proveniente de sua família e do meio social a que pertence se distingue do patrimônio cultural dos jovens de baixa renda. A instituição escolar, que valoriza o conhecimento dos dominantes, se insere no espaço de

“reprodução” de desigualdades socialmente estabelecidas, na contramão da democratização. E assim, o sucesso escolar dos favorecidos, que pela ideia do dom era atribuída ao indivíduo, passa a ser interpretado como um privilégio social (BOURDIEU, 1964, 1970).

De acordo com Bourdieu (1979), o capital cultural pode existir de três maneiras, a saber: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O estado incorporado manifesta-se na figura das disposições duráveis, que se expressam no corpo e no comportamento do indivíduo, como posturas corporais, maneiras de se portar, que linguagem usar, a fluência em línguas estrangeiras, ter informações relativas ao mundo da escola. Concentrar as disposições do capital cultural no sujeito requer um trabalho de assimilação e inculcação desses habitus, pelo agente responsável pela educação de um indivíduo. Essa tarefa se realiza ao longo dos anos, e não de maneira instantânea. Tendo a família como principal ambiente de inculcação de capital cultural em seu estado incorporado, a assimilação de referências de cultura, de padrões de comunicação através da linguagem formal vindos de “casa” torna-se fundamental para um processo de aprendizagem escolar mais efetivo. Portanto, esse processo de incorporação de símbolos específicos do mundo escolar se dá com muito melhor aproveitamento nesses casos. O contrário também pode acontecer. Ou seja, jovens provenientes de famílias que não possuem os códigos e símbolos escolares dominantes, podem vir a ter maiores dificuldades nesse espaço. (BOURDIEU, 2002)

O estado objetivado caracteriza-se pela posse de bens materiais da cultura dominante, como quadros, livros, acesso a museus e outros. A aquisição desses bens depende diretamente do capital econômico, traduzido na posse de recursos econômicos. Contudo, além da disponibilidade de dinheiro para comprar esses materiais, é necessário que o indivíduo possua os conhecimentos necessários para decifrar e compreender esses bens. E isso requer o acúmulo de capital no estado incorporado. Nas escolas públicas do Estado de São Paulo, existe um livro chamado “História dos Índios no Brasil”, de Manuela Carneiro da Cunha. Esse livro custa em média R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Se não houvesse esse livro na escola, muitos jovens talvez nunca soubessem da existência de um estudo tão vasto de etnias indígenas no Brasil.

O estado institucionalizado apresenta-se como um reconhecimento de instituições sobre competências adquiridas. Um atestado de que o indivíduo detém certo domínio cultural, apresenta-se na forma de diplomas e certificados educacionais diversos. Portanto, se constituem como capital, todos aqueles elementos que compõem os bens da classe dominante, considerado como a cultura legítima.

Como colocado acima, os três estados do capital cultural estão em constante relação. Uma vez que a aquisição de capital cultural se realiza através do tempo, e necessita de recurso econômico e cultural prévio dos pais do jovem em formação, se pressupõe que é fundamental a posse de capital econômico, em seu estado objetivado. Assim, um jovem de família rica que valoriza a aquisição de capital cultural tem tempo livre para acúmulo de “cultura”. Ao passo que o jovem adolescente de baixa renda provavelmente gaste sua energia e tempo em um trabalho de oito horas diárias, para garantir meios de sobrevivência familiar. E quando o período de prestar o ENEM chega, esses dois jovens podem estar em condições muito distintas entre si. Para Sousa (2003, p. 182), o ENEM “trata-se [...] de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de ‘competências’ ou ‘incompetências’ nos alunos”, o que, em princípio, imputa responsabilidade ao jovem pelo sucesso ou insucesso no referido exame. Sousa (2011) tece as seguintes interrogações a respeito:

O que poderá ser feito retroativamente? Diante da constatação de dadas “incompetências”, o que poderá um aluno egresso da escola pública fazer? Exigir do poder público um processo de ensino que garanta seu direito à escolarização? Nada nesta direção é expresso nos objetivos do Exame. (SOUSA, 2011, p. 103).

É importante compreender que o campo das trajetórias escolares tem sua origem na década de 1960 e passa por modificações epistemológicas. Marcadamente, a referida década apresentou o viés macrossociológico do tema das trajetórias, analisando problemas em larga escala, muito atrelados à classe social. Na década de 1980 surge o interesse da pesquisa também para o indivíduo e sua biografia e seus destinos escolares diversos dentro de um mesmo espaço social. Dar à ciência a sensibilidade da trajetória escolar de um indivíduo, naquele momento traria maior complexidade ao estudo das trajetórias; e a partir

da década de noventa a trajetória atípica ganha espaço, pretendendo buscar as exceções da regra, e esses também passam a ter importância para o campo sociológico (NOGUEIRA, 2004).

No contexto da Sociologia da Educação, a pesquisa das trajetórias escolares está diretamente ligada ao referencial teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu (1986). Entende-se, a partir da contribuição teórica do autor (1998), que o habitus, as diversas formas de capital, e o campo são fatores relevantes nas trajetórias do indivíduo, ou do agente. A compreensão da trajetória, segundo o autor, passa também pela compreensão da relação do indivíduo com os outros agentes que compõem o campo ao qual está inserido. No caso dessa pesquisa, o campo escolar se destaca.

A discussão inicial estabelecida por Bourdieu (1986) acerca da trajetória procura debater a noção errônea, muito propagada pelo senso comum, de história de vida. É como se a vida obedecesse a uma lógica linear da história, pela qual o indivíduo traça seu “caminho”, inspirado pelos grandes romances, ou pela “Ilíada” de Homero. Ou seja, afinal, a vida como uma autobiografia. Por outro lado, o autor nos apresenta, ainda baseado nos exemplos da literatura, outra visão da história de vida, inspirada no romance moderno. Aquela que é descontínua, tomada de eventos únicos e sem sentido, inexplicáveis, imprevistos e sem propósito. E ao fim, define sociologicamente a trajetória, como “colocações e deslocamentos” dentro do espaço social a que o agente se insere, a depender da distribuição dos capitais em jogo nos campos. A inesperada promoção para um cargo melhor em sua empresa, portanto, deve-se a uma melhor adaptação do indivíduo às normas que regem o campo. A trajetória, à luz de Bourdieu (1986), deve ser analisada sob o ponto de vista do deslocamento do indivíduo, pelo campo ao qual se insere, e qual posição ocupa (BOURDIEU, 1986).

Dessa forma, a trajetória do agente está diretamente ligada ao grupo social que ele se insere, e que lhe oferece um campo de possibilidades. A variabilidade da trajetória de um agente, ou seja, as diversas possibilidades que um indivíduo pode vivenciar, tem relação a sua origem e à família a qual pertence.

A dimensão epistemológica das trajetórias considera um enfoque que pretende superar os teóricos da ação, que focam sua análise na ação social calculada racionalmente pelo indivíduo livre. Também pretende superar as teorias que usam das determinações

sociais sobre o indivíduo. Procura estabelecer uma complementaridade entre os dois paradigmas da análise social. À trajetória cabe o papel de mediação entre a estrutura e o indivíduo (MORZILLI, 2020).

[...] compete à reflexão sociológica ir além de uma mera constatação daquilo que seriam as formas com que as estruturas societárias sobredeterminam os indivíduos por elas envolvidos, deduzidas de grandezas e regularidades estatísticas observadas. Certamente porque nem toda a realidade social se deixa apreender neste simplificado esquema, a história dessa disciplina [sociologia] é marcada pela busca de um equacionamento entre esses dois polos, o indivíduo e a sociedade. (D'ÁVILA, 1998, p. 2).

1.1 Trajetórias escolares na perspectiva de Bernard Lahire

Bernard Lahire, sociólogo francês, propôs uma análise da trajetória voltada para o indivíduo, pretendendo lançar o olhar para aqueles que fogem à regra das disposições de Bourdieu. A maior dinamicidade no mundo encontrada por Lahire é pressuposto de sua crítica à ideia de disposição. Enquanto esse entende que o habitus é a subjetividade construída a partir das estruturas sociais, Lahire entende a construção da subjetividade heterogênea do “homem plural” (LAHIRE, 2002), que depende de sua socialização no mundo e as experiências que contribuem para os caminhos de sua trajetória. Nessa perspectiva, o indivíduo tem papel fundamental na construção das disposições.

A relação entre Pierre Bourdieu e Bernard Lahire se estabelece a partir do momento em que possíveis espaços são encontrados em uma elaboração teórica, lugar onde se assenta o outro autor, no caso Lahire. Segundo Junior e Massi (2015), a teoria bourdiana mostra-se bastante efetiva ao elaborar análises de nível macro, que se refere às massas (conjunto grande de pessoas).

Por outro lado, comportamentos à escala individual (micro) coexistem aos comportamentos de massa, e precisam também de atenção do pesquisador. A noção de habitus, muito cara à Bourdieu, está relacionada diretamente às condições específicas das distintas classes sociais. E essas condições se revelam mais diretamente no contexto familiar. De acordo com Nogueira (2004), Bourdieu compreendia a diferença entre habitus individual e coletivo, mas não estabeleceu claramente essas diferenças.

Então, condições materiais de existência semelhantes tendem a revelar um sistema de disposição durável parecido entre seus membros, mas o autor não se aprofunda em como

ocorre esse tipo de transferência. Aqui se insere Bernard Lahire, que ao propor uma análise das exceções à homogeneidade das disposições duráveis de classe, busca aprofundar-se no conceito das disposições, e como eles se transferem de forma não homogênea entre os membros de uma mesma classe.

[...] o poder de generalização do referencial Bourdiano tende a ser instrumental na medida em que precisamos interpretar o comportamento dos grandes grupos de indivíduos (eg., classes sociais). Contudo, as considerações críticas de Bernard Lahire tornam-se necessárias na medida em que pretendemos compreender e analisar casos individuais que, frequentemente, desviam-se das predições feitas pelas estatísticas de tendência central. (VILLANI; DIAS; VALADARES, 2010, p. 1).

Lahire, ao inserir sua crítica ao conceito de disposições de Bourdieu, entende que a transferência dos patrimônios de disposição deve ser analisada empiricamente, uma vez que a dinâmica social de seu tempo difere da dinâmica presente na sociedade analisada por Bourdieu na década de 1960, dos Cabila (um povo berbere que habita o norte da Argélia, no continente africano), e que a partir dessa, foi formulada a caracterização do habitus.

Lahire (2002) critica a ideia de supor a existência de um processo cognitivo, como a “transferibilidade” de disposições do habitus. Ou seja, o autor critica a falta de complexidade nesse processo, e sugere a partir daí o trabalho de pesquisas empíricas que visem a comparação entre as disposições sociais no contexto da ação social, como domínios de práticas, as esferas de atividade, o micro contextos e os tipos de interação (LAHIRE, 2002). Lahire critica o uso de termos como “princípio gerador e unificador”, chamando a atenção para o fato de não resolver o problema empiricamente, levando a uma generalização excessiva. A transferibilidade das disposições em todas as ocasiões pressupõe estudo empírico para a verificação de tal afirmação. Por isso, sugere uma sociologia a uma escala do indivíduo, com o intuito de compreender empiricamente as diversas nuances - compostas pelos diversos âmbitos sociais e complexidades do mundo - que compõem a trajetória (LAHIRE, 2002).

A obra de 2004, intitulada “Os retratos sociológicos”, veio com a intenção de revelar as complexidades da realidade social. Para isso, se utiliza da ferramenta denominada de retrato sociológico, que tem o intuito de analisar os vários âmbitos da vida de um indivíduo. Como já foi colocado, o autor procura reconstruir e revelar, dentro do conceito das disposições, elementos que tornam a incorporação de disposições um tanto

mais complexa. Ao colocar que um indivíduo pode ter experiências diversas na igreja, em uma aula de esportes, ele pode ter experiências sociais muito distintas de seu seio familiar. Assim, de maneira relevante, Lahire compreende que não é somente em casa que o indivíduo adquire os patrimônios de disposições, mas sim é um resultado de sua interação social, que pode ser diversa. Essa diversidade de valores e modos de reprodução da vida faz sentido quando se dirige o olhar à sociedade contemporânea, que é complexa, e compreende a existência de variadas disposições na trajetória de um mesmo indivíduo.

Tomo emprestado um exemplo de Junior e Massi (2015), relacionado à escolha pela profissão de professor do ensino básico. Por meio do estudo das disposições, o que levaria o sujeito a se interessar pela profissão? Qual o conjunto de disposições que favorecem a manutenção de uma pessoa nesse cargo? Considerando as duas visões colocadas nessa pesquisa acerca das disposições, aquela desenvolvida por Bourdieu, que posiciona em destaque a origem social (classe social e a família) do indivíduo como fontes de disposição, chegaria a algumas conclusões, após a análise empírica. A profissão tende a empregar pessoas das classes médias; indivíduos da classe popular provavelmente não se adaptariam à eliminação que se pratica na universidade; os filhos de ricos não se interessariam por tal profissão, pois é mal remunerada e de pouco prestígio. Porém, há numerosos casos de pessoas provenientes de famílias sem nenhum estudo, que se tornam professores, assim como de gente abastada que “se encontra” na profissão, se sente bem ao lecionar, se sente realizado. Esses são retratos das construções sociais da individualidade desses seres, em consonância com Lahire (JUNIOR; MASSI, 2015). A partir dos pressupostos colocados e o exemplo dos autores, depreende-se que as disposições não estão acima dos contextos individuais, e sim estão ligadas ao contexto em que foram obtidas. Esse conjunto de disposições, portanto, deve ser analisada de forma empírica, e não atrelada somente a contextos estruturais, como classe social e família.

1.1.1 Trajetórias atípicas

A partir dos anos 90, as trajetórias atípicas tomam espaço na pesquisa. Aqueles que procuram significados nas exceções à regra, aqueles que estatisticamente não eram

relevantes, passam a ter significado sociológico. Doravante, as trajetórias escolares passam a ter definição mais complexa, após a consolidação das trajetórias atípicas.

Um ponto, no entanto, parece constituir consenso: o de que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, de que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características "pessoais" dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social. (NOGUEIRA, 2004, p. 135).

A partir do que foi colocado sobre o assunto, e baseando-se no trabalho de Lacerda (2006), em que apresenta autores importantes dentro das trajetórias atípicas e suas respectivas perspectivas de análise, Portes (1993), Terrail (1990) e Ferrand *et al.* (1999) se debruçaram na pesquisa relacionada à mobilização da família e do indivíduo em trajetórias escolares consideradas pouco prováveis; Souza Silva (1999) e Mariz *et al.* (2003) focam seus trabalhos nas redes de convívio presentes na vida do estudante, que o ajudam a constituir um novo habitus favorável ao sucesso em sua escolarização; Viana (1998) e Portes (2001) destacaram a falta de mobilização familiar na construção de um projeto de escolarização de longo prazo para os filhos. Mas também foi observada por tais autores a transmissão familiar de valores relacionados ao estudo e sua importância.

Sendo assim, constitui como contribuição relevante à sociologia da educação a análise de trajetórias atípicas, que, como foi colocado acima, alargam o entendimento sobre o tema, criando melhores possibilidades de análise sem cair em reducionismos de qualquer tipo.

1.2 A relação família e escola e sua influência na trajetória escolar do(a) jovem

Considerando a complexidade posta a respeito das trajetórias escolares, cabe explorar a relação entre dois âmbitos fundamentais que afetam as referidas trajetórias, sendo a relação entre a família dos jovens de baixa renda e a respectiva educação escolar. Convém salientar que o jovem em questão pertence, ou pertenceu aos estratos mais baixos da população amparense, sendo beneficiário do Programa Bolsa Família em algum momento de sua escolarização. Desse modo, é fundamental compreender a sua trajetória

inserida nos processos que dificultam a vida dos jovens, que são a pobreza e a desigualdade social na sociedade em que estão inseridos.

As famílias que investem capital econômico na escolarização de seus filhos, visando ao futuro profissional desse jovem, perspectivam que tenha condições de ganhar salários iguais ou maiores que seus pais ou responsáveis. Isso revela que o investimento em educação escolar visa ao enriquecimento, à manutenção dos agentes em suas respectivas classes sociais, ou à ascensão social do jovem. Essas ações tomadas pelas famílias se denominam como estratégias de reprodução (BOURDIEU, 1996). Em seu estudo intitulado “A Escola Conservadora”, Bourdieu (1996) postula que a conversão de capital econômico em outros tipos de capitais cumpre papel central na busca pela distinção e pelo reconhecimento social, por meio da escolaridade. O progresso escolar de um estudante matriculado em uma escola particular tende a criar a expectativa de que todo o investimento financeiro dos pais ou responsáveis em bens de capitais simbólicos e culturais se reverterá, um dia, em capital econômico para o jovem e, conseqüentemente, para a sua família, cumprindo a estratégia de manutenção ou ascensão de classe. Ao passo que, dentre as camadas de baixa renda, alguns empecilhos são enfrentados pela falta de acúmulo de capital (de diversos tipos) necessários para o sucesso escolar. Disso podem decorrer baixas médias; inserção em escolas com funcionamento precário, incluindo a falta de professores, pouco incentivo para a realização de vestibulares, baixa exigência de comprometimento nos estudos. Esses fatores têm o poder de interferir no destino escolar do jovem. Para o autor, família e escola possuem “influência mútua” nesse processo (BOURDIEU, 2011). A forte relação entre desempenho escolar e capital cultural é amplamente discutida por Bourdieu ao longo de suas obras. Porém, a análise não se limita a esse aspecto.

Na relação família e escola, mesmo que a família tenha baixo capital cultural, ainda existe a possibilidade de esse núcleo valorizar os estudos de sua prole. Compreendendo que a aquisição de capital cultural institucionalizado pode levar à ascensão social, muitas famílias nesse perfil adotam estratégias visando uma melhor escolarização seja na condição de criança ou de jovem. Portanto, existe a possibilidade de mudança, a depender da estratégia adotada (BOURDIEU, 2011).

Outro aspecto relevante ao que diz respeito à família, é a sua configuração e o reflexo na escolaridade das crianças e dos jovens. A Sociologia tem contribuição

fundamental ao demonstrar a relação entre a posição social e o rendimento escolar, entendido esse como encerrando desempenho e frequência escolar. Da mesma forma, por meio dos estudos de Coleman (1987), torna-se possível compreender como as diferentes configurações familiares afetam a aprendizagem das crianças e dos jovens. O conceito que o autor utiliza é o de Capital Social. Ele se define pela função que desempenha: facilita a atividade do sujeito dentro da estrutura social (COLEMAN, 1987).

De acordo com Parcel e Dufur (2001), o capital social no plano da família se exprime pela atenção dispensada pelos pais para interagir com os filhos, quando acompanham suas atividades escolares e promovem o bem-estar da criança e/ou do jovem. Outro aspecto diz respeito à própria configuração familiar. A estabilidade da relação entre os pais; a quantidade de filhos por casal; a família monoparental¹. Todos esses itens tornam-se indicadores de desempenho dos estudantes. De acordo com Barbosa (2009), em seu estudo qualitativo acerca da configuração familiar e o desempenho escolar, a autora percebeu que em famílias monoparentais (quase todas chefiadas pela mãe), presentes em sua amostra, foi notada uma redução do rendimento escolar dos jovens, medido pelo desempenho nas disciplinas de Português e Matemática. A autora aponta, ainda, que a família chefiada por uma pessoa pode sofrer com a falta de tempo do adulto para o cuidado com as crianças. Ao passo que, quando o responsável tem mais tempo para ficar com a criança, o rendimento desta se eleva. A diferença é pouca, medida por décimos de nota de uma avaliação. A própria autora destaca que a diferença é pequena, mas vê um indício de que a depender da estrutura familiar, o rendimento escolar pode ser diferente.

Outro destaque apontado por Barbosa (2009), referente ao capital cultural, e que está diretamente relacionado à presente pesquisa, diz respeito à média de desempenho das crianças e dos jovens de acordo com a renda. A autora utiliza a medida dos quartis de renda. A diferença de desempenho nas habilidades de português e matemática das crianças e dos jovens entre as famílias mais pobres e as famílias mais ricas difere em cinco pontos em média. Outro dado relevante sobre o capital cultural diz respeito à relação da escolaridade dos pais com o desempenho escolar. De acordo com a classificação adotada pela autora, os filhos dos pais que têm somente o ensino primário completo obtêm média em português e matemática menor (em dois pontos) do que aqueles que têm pais com doze

¹ Família composta por somente um dos pais.

anos de estudo ou mais. Essa variante se mostra essencial para a compreensão das trajetórias escolares de jovens. E chama a atenção para um aspecto grave da desigualdade: a necessidade de mais e melhores investimentos em políticas públicas na área da educação, para que os pais do futuro, mais escolarizados, tenham condições de elevar as condições de aprendizado de seus descendentes. De acordo com a autora, pais mais escolarizados tendem a ter menos filhos e conduzem melhor a promoção da saúde da sua prole (BARBOSA, 2009).

É importante destacar que o Programa Bolsa Família, que atende às famílias com as menores rendas, possui uma condicionalidade referente ao acompanhamento pré-natal dessas mães, garantindo o nascimento saudável das crianças, evitando o comprometimento de seu futuro por alguma complicação na gravidez. Esse ponto é didático para destacar a importância de políticas públicas fortes de assistência e amparo aos que necessitam.

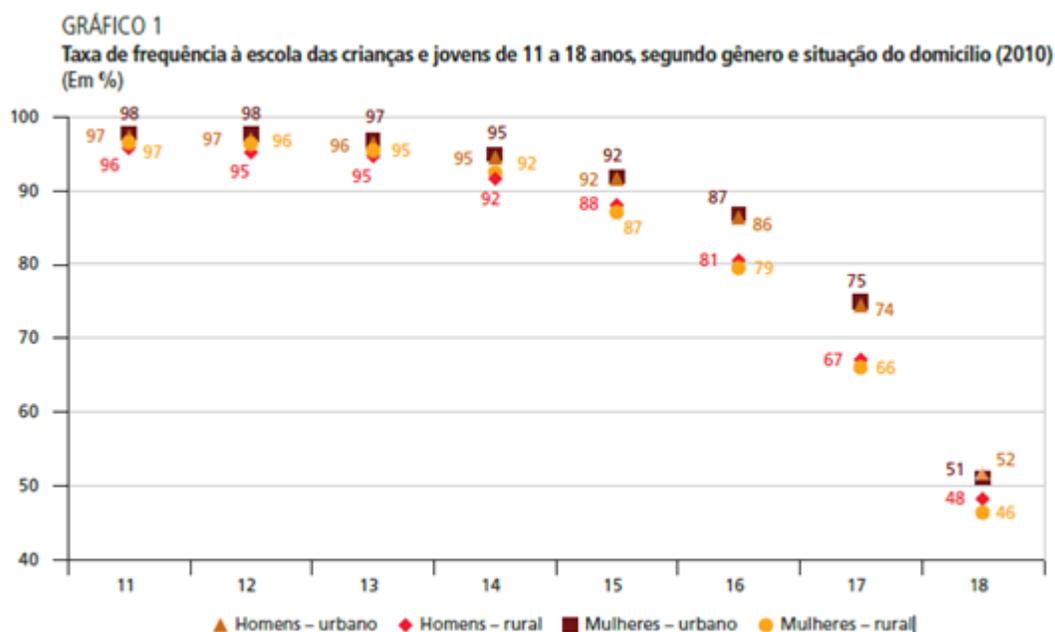
Lembrando que durante o governo presidencial de 2019 a 2022, o PBF fora substituído pelo Auxílio Brasil. Este novo programa não previa o cumprimento de qualquer condicionalidade, que antes se mostraram eficazes para o combate dos problemas relacionados à pobreza, principalmente na gravidez.

Outra condicionalidade do PBF, que no ano de 2023 retorna, com o novo governo eleito, se refere à frequência escolar. No ensino médio, jovens beneficiários pelo referido Programa precisam de uma taxa de frequência de 70%. Como veremos, essa condicionalidade não parece suficiente para evitar a substituição da escola pelo trabalho, objetivo dessa condicionalidade. Programas de transferência de renda focalizada (focado em uma parcela específica da população) e condicionada (à participação do indivíduo no programa requer contrapartidas a serem cumpridas pelo mesmo) como o PBF foram idealizados com o intuito de combater a armadilha da pobreza, que são barreiras sociais constituídas e que limitam a mobilidade social. Afirma que quanto maior a concentração de renda em uma região, menor o investimento em educação, e conseqüentemente, menor a mobilidade social. Assim, pessoas pobres não conseguem sair da pobreza porque falta estrutura, incentivo e investimento em educação por parte do Estado, conforme apontam Perry *et al.* (2006). Os autores identificaram esse problema na Nicarágua e nos demais países da América Latina

A necessidade imposta pela pobreza pressiona famílias, cujos responsáveis têm insuficiência de renda para atender as necessidades básicas. Geralmente requerem uma complementação de renda mensal advinda do trabalho dos filhos, sejam eles jovens ou crianças. Essa necessidade de inserção de menores no mercado de trabalho impacta diretamente no tempo que esses gastam com o cumprimento das obrigações escolares, seja dentro da escola, ou dentro de casa, fazendo tarefas e estudando. E é esse o ponto principal. Ao dividir a atenção da escola com o trabalho, a criança tende a reproduzir a mesma realidade vivida pelos pais, caracterizada por uma baixa escolarização, e conseqüentemente empregos com baixa remuneração, como sinalizam Silveira *et al.* (2013). Cabe salientar que o PBF chegou a atingir, no início de 2020, 14,283 milhões de famílias beneficiadas, segundo o Ministério da Cidadania (2020).

Focando a frequência escolar, dados da Amostra do Censo Demográfico de 2010 corroboram a afirmação anterior. Os dois gráficos que seguem não são focalizados nos beneficiários do PBF, porém, são valiosos para essa pesquisa porque revelam uma tendência a entrar no mundo do trabalho exatamente no período em que estariam aptos a participar de processos seletivos, à luz do ENEM, para ingresso no ensino superior.

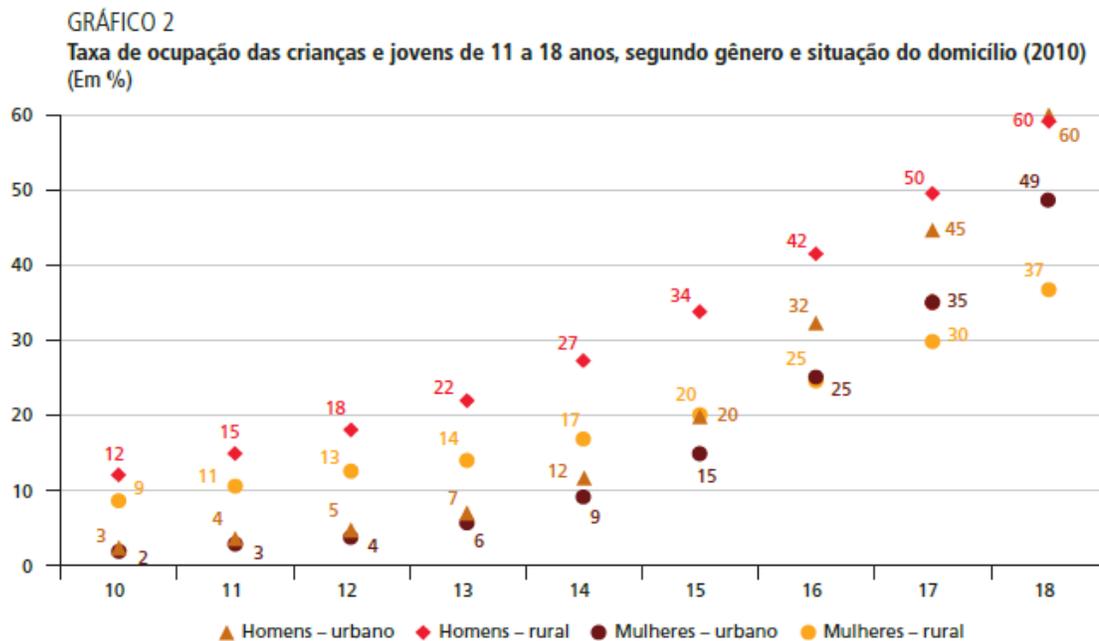
Gráfico 1 – Taxa de frequência à escola das crianças e jovens de 11 a 18 anos, segundo gênero e situação do domicílio (2010)



Fonte: Amostra do Censo Demográfico de 2010.

Conforme a idade avança, o jovem frequenta menos a escola.

Gráfico 2 – Taxa de frequência à escola das crianças e jovens de 11 a 18 anos, segundo gênero e situação do domicílio (2010), (continuação)

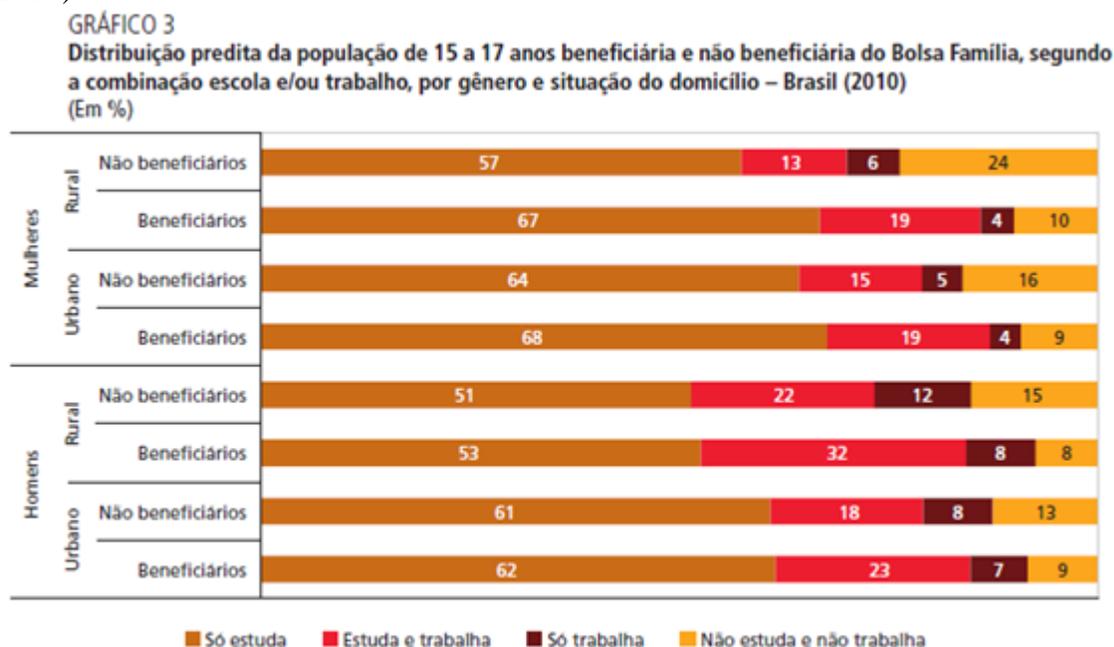


Fonte: Amostra do Censo Demográfico de 2010.

E aumenta, nitidamente, a taxa de ocupação (ou emprego) desses jovens. Como já foi exposto na pesquisa feita pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), muitos desses jovens não necessitam trabalhar para complementar a renda familiar. Trabalham porque não se interessam pelo estudo, ou porque querem ser consumidores, obter seus próprios bens. Já para os beneficiários do PBF, existe um item a mais, que é a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar. Sobre a taxa de frequência escolar, cabe lembrar a exigência de 80% de frequência para os beneficiários no Ensino Fundamental e 70% de frequência para os que estão no Ensino Médio. Tal condicionalidade cumpre o papel de evitar a queda acentuada da presença do jovem beneficiário na escola, como apontaram os gráficos acima.

O gráfico abaixo, elaborado por Silveira *et al.* (2013) expressa que o PBF não evita que os jovens beneficiários do referido programa necessitem trabalhar.

Gráfico 3 – Distribuição predita da população de 15 a 17 anos beneficiária do Bolsa Família, segundo a combinação escola e/ou trabalho, por gênero e situação do domicílio – Brasil (2010)



Fonte: Amostra do Censo Demográfico de 2010.

Fonte: Amostra do Censo Demográfico de 2010; elaborado por Silveira *et al.* (2013).

Constata-se, de acordo com os dados acima, que os resultados questionam a ideia de que o Programa apresentaria efeito de substituição entre trabalho e escola para as faixas etárias examinadas, especialmente no meio urbano, dado que o efeito agregado do PBF é aumentar tanto a ida à escola como ao mercado de trabalho, notadamente entre os jovens de 15 a 17 anos. Desse modo, para atender as condicionalidades do PBF, as famílias colocam a frequência escolar como prioridade, buscando adequar os outros tempos, dedicados ao trabalho, aos afazeres domésticos e ao lazer, a essa nova exigência.

Dentre tantos elementos que surgem da relação família e educação, ou escola, existe outro também importante, que é a expectativa dos pais em relação à escolarização dos filhos. Bourdieu denomina como o processo de interiorização das oportunidades objetivas (2011). Na mesma direção, Coleman (1988) aponta a estreita relação entre os fatores referentes à família e à escola, de modo que, quanto maior a expectativa da família em relação aos estudos do filho, maior tende a ser o rendimento do mesmo. Outro ponto fundamental refere-se à importância de fatores socioculturais, como o capital cultural e

social, e a estrutura da família, sendo ambos relevantes para a trajetória escolar dos jovens, sendo mais significativo do que a posse de capital econômico (BARBOSA, 2009). Barbosa (2009) sugere um modo de medir a expectativa dos pais em relação à educação dos filhos, verificando o nível de ensino que os pais desejam, como, por exemplo, completar o Ensino Médio e começar a trabalhar; fazer um curso técnico; fazer faculdade.

Como contribuição necessária para a discussão acerca do habitus familiar e a influência no desempenho escolar do jovem, Bernard Lahire (2002, 2004) pondera que não é possível considerar apenas um espaço de influência, um único sistema de disposições, a exemplo da família, como sendo relevante no que diz respeito à educação, na sociedade contemporânea. O autor sinaliza que os jovens são socializados em uma diversidade grande de princípios, que estão inseridos em diversos espaços e instituições, como a igreja, ou um grupo de amigos. Mesmo no âmbito familiar, existe um espaço de socialização diverso, em que coexistem exemplos e contraexemplos, como um pai que abandonou os estudos e uma mãe com curso superior completo; irmãos com desempenhos escolares completamente desiguais, entre outros. Para o autor, é mais fácil encontrar essa diversidade em famílias numerosas, composta por diferentes gerações morando sob o mesmo teto (LAHIRE, 2002, p. 36).

Ao que se refere à escola, considerando a gestão escolar, os funcionários, e sua relação com os estudantes, é possível encontrar problemas relacionados à interação professor-aluno, funcionário com o estudante, como relata Sousa (2009). A isso, Sousa (2009) nomeia a má-fé institucional e refere-se aos impropérios dirigidos aos jovens, que implicam a sua capacidade cognitiva, o seu futuro profissional potencialmente desastroso, o preconceito destinado aos pretos, pardos, pobres, gays, dentre outros. Essa prática possui outra definição, quando diz respeito aos comentários informais que são feitos entre professores, que é definida, por Pinto (1994), como avaliação informal. “A construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno” (PINTO, 1994, p 27).

Essas crianças, pobres em sua maioria, de baixa renda, as quais Sousa (2009) define conceitualmente como ralé, ou os esquecidos do projeto civilizador, sofrem desde pequenos as violências por parte da instituição escolar que, segundo Bourdieu (2002), contribui para

manter a estrutura desigual em que vivemos. Os bons alunos são elogiados pelos professores e identificados como portadores de dons e talentos naturais para o estudo. Aos, considerados ruins e desajustados socialmente, destila-se o ódio que visa mantê-los na condição de ralé (SOUSA, 2009). Cabe o questionamento sobre quais os critérios de julgamento para alunos considerados bons e ruins. Cabe, ainda, o questionamento sobre como os professores, com essas práticas, ignoram a diversidade e as diferenças que estão postas na sala de aula, expressando isso de múltiplas formas, o que implica necessidade de problematização no contexto escolar, de modo que caminhos sejam encontrados para o exercício de uma pedagogia que se distingue pelo seu caráter excludente.

Pierre Bourdieu e Passeron (2009), ao abordarem o conceito de capital cultural, - os ativos sociais de uma pessoa, como nível de educação, que é possibilitado pela acumulação e transformação do capital econômico na forma de investimentos familiares em educação e cultura. - lança o olhar para a escola e revela seu caráter reprodutor das desigualdades sociais, uma vez que dentro desse ambiente é encontrada uma miríade de estudantes provenientes de classes sociais distintas, que possuem capitais culturais distintos.

Torna-se possível, a partir da iniciativa governamental, vislumbrar a mobilidade social dos mais pobres, de baixa renda. A perspectiva freireana de que a realidade está e pode vir a ser outra, é imprescindível para que a escola se mobilize nessa direção.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar (...). Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (Freire, 1977, p.48).

No contexto social dos beneficiários do PBF, o ingresso no ensino superior permanece distante. Ainda que o percentual de jovens com o perfil dos beneficiários do PBF, ao que se refere ao ingresso no ensino superior, tenha aumentado entre os anos de 2005 e 2015, de acordo com a “Revista Pesquisa FAPESP”, nº 282 na seção Dados, há necessidade desse percentual ser significativamente ampliado.

Um dos fatores de desigualdade que seleciona os mais preparados é a diferença de qualidade entre a escola pública, gerida pelo Estado - e ocupada pelos jovens de baixa

renda - e a escola privada. Cabe aqui questionar: qual qualidade? Remetemo-nos à Oliveira (2014) ao afirmar que:

A origem social dos alunos, comumente identificada nos testes, mas relegada nas análises dos resultados obtidos, é a principal determinante da trajetória escolar. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares e não podem ser desprezadas. (OLIVEIRA, 2014, p. 239).

Vale, ainda, ressaltar a diferença de propósito entre as escolas públicas e privadas. Muita instituição privada de Ensino Médio tem planejamento específico visando ao sucesso de seus alunos nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior, sobretudo ao que se refere a alcançar notas elevadas no ENEM. A escola pública estadual, muitas vezes, não tem a mesma prática.

(...) a estratificação do sistema educacional brasileiro entre tipos de escola com qualidades distintas também é um importante fator que determina as desigualdades de oportunidades. De fato, o sistema educacional brasileiro parece promover a desigualdade na medida em que indivíduos que frequentaram escolas privadas e federais de ensino fundamental e médio têm chances extremamente maiores de progredir no sistema do que aqueles que frequentaram escolas públicas. (COSTA RIBEIRO, 2011, p. 79).

Nessa direção, o estudo de Gonçalves (2019) realizado em duas escolas públicas estaduais de Campinas (SP), ao conceder voz aos alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio demonstra que:

A criação de um exame, cujo foco estaria na reestruturação do currículo do ensino médio, implicou na criação de um instrumento que se tornaria um dos mais importantes na visão dos estudantes de nível médio, como uma possibilidade de ascensão social. Entretanto, tal prática foi também responsável para que se deixasse a cargo dos próprios alunos a tarefa de se autoformar, sendo possível identificar as tensões expressas pelas vozes dos estudantes que não se consideram adequadamente preparados para o exame e se culpam por esse despreparo. (GONÇALVES, 2019, p. 204).

É possível entender que, ao tomarmos a escola pública como parte do Estado e das instituições sociais, que ao reproduzir, em certa medida, a realidade desigual, tem a capacidade de oferecer mais ou menos perspectivas ao estudante de continuar os estudos em uma Instituição de Ensino Superior (IES), afetando o futuro do cidadão de baixa renda,

obstaculizando o potencial de mobilização social. Uma pesquisa coordenada por Heringer (2013), na Cidade de Deus (RJ), revela o despreparo das escolas em relação ao futuro de seus estudantes.

Em relação ao ENEM, a maioria dos estudantes informou conhecer a prova, mas nem todos tinham a informação de que o resultado desta prova determinava as possibilidades de ingresso na maioria das instituições de ensino superior. Ao longo dos grupos focais, alguns perguntaram para que servia o ENEM e se era obrigatório realizá-lo. (HERINGER, 2013, p. 23).

Tal pesquisa converge com o que se constata no estudo de Gonçalves (2019), cujo locus de pesquisa foram duas escolas públicas estaduais de Campinas (SP), sendo uma delas com a maior média do Enem, e a outra com a menor média. A autora aponta que:

Pelas vozes dos alunos, identifica-se discrepância com relação à obtenção de informações sobre acesso ao ensino superior: enquanto os estudantes da escola melhor posicionada revelam conhecimento sobre as políticas voltadas para os alunos das escolas públicas, como cotas, inscrições pelo Sisu ou aquisição de bolsas pelo ProUni e financiamento pelo Fies, nas respostas proferidas pelos alunos da escola em posição menos elevada, foi possível notar a desinformação sobre as políticas afirmativas, além de silenciamentos que possibilitaram captar o desconhecimento da diferença entre universidades públicas e privadas, visto que o grupo de alunos entrevistados respondeu que enxergam o Enem como um instrumento para a aquisição de bolsas de estudo. (GONÇALVES, 2019, p. 206).

As dificuldades apresentadas por estudantes de baixa renda selecionam aqueles estudantes que “se viram”, característica observada no artigo de André Pires, Paulo Cesar Ricci Romão e Victor Marques Varollo (2019). Esse estudante depende muito mais de seu esforço pessoal em conciliar estudo e trabalho, do que das condições prévias apresentadas pela família, pela escola e pelo Estado, que lhe possibilite a escolha segura pelo Ensino Superior. Assim, aqueles que logram êxito em relação à entrada no ensino superior são caracterizados como jovens que tiveram uma trajetória escolar atípica.

Dentre os fatores externos que podem afetar trajetórias escolares, foi observada a influência de políticas públicas educacionais. Um exemplo foi o grande aumento na escolarização dos jovens, principalmente os de baixa renda, tanto no ensino fundamental,

como no médio, predominantemente, no início dos anos 2000. Período denominado por Peregrino (2005) como

A “expansão milagrosa” que faz “mais com menos”, inicia-se durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002), guardando elementos de continuidade para com as políticas de expansão da escola destinada aos pobres, implementada na década de 1970, durante a Ditadura Militar (1964/1984). (PEREGRINO, 2007; p. 8).

O contexto é marcado por uma série de cartilhas internacionais que versaram, sobre a racionalização e a correção do setor educacional. Seus objetivos consistiam na diminuição dos índices de repetência escolar e na ampliação da escolarização. Essa cartilha, que visava a aceleração da aprendizagem sofre, segundo a autora, de uma grave deficiência, uma vez que procurou produzir muitas vagas para a aceleração do processo, sem criar a infraestrutura proporcionalmente adequada ao referido programa. A pesquisa da autora lança olhar sobre o modo como esses processos estavam sendo experimentados dentro de uma instituição de ensino público na cidade do Rio de Janeiro.

O estudo conseguiu mostrar algumas tendências dentro do espectro escolar, e de como é possível notar que desigualdades estabelecem diferentes trajetórias educacionais. “Trajetórias desiguais são a expressão de pressões, também desiguais, feitas sobre os grupos sociais que habitam a escola, sendo os grupos socialmente mais vulneráveis, aqueles mais atingidos pelos processos de seleção escolar” (PEREGRINO, 2007, p. 8). Trajetórias escolares de jovens podem ser muito distintas, a depender de práticas das próprias escolas, relacionadas à diferenciação no tratamento de jovens de origens e condições econômicas diferentes.

Portanto, a desigualdade se multiplica: primeiro, pelo aumento das distâncias entre os sistemas de ensino, estabelecendo circuitos específicos para as classes sociais. Em segundo lugar, pela diversificação e complexificação das desigualdades, dentro dos sistemas públicos de ensino, estabelecendo desigualdades entre regiões, instituições e, por fim, dentro da mesma escola. (PEREGRINO, 2007, p. 8).

No âmbito da desigualdade escolar, Peregrino (2005) apresenta duas categorias de escolarização para melhor compreensão do problema, a saber: o modo de escolarização pleno e o precário. No modo pleno, estão aqueles jovens em que a idade corresponde à série

ou ano que está cursando, com pouca repetência, e que não necessitam de projetos de complementação de alfabetização ou aceleração de aprendizagem. Por outro lado, no modo precário, o jovem acumula anos misturados com abandono, retorno, repetência, necessidade de alfabetização em idade mais avançada, entre outros.

A partir do momento em que se entende a noção de trajetória escolar e os efeitos das práticas escolares sobre esses jovens, é possível perceber a magnitude dessas ações na trajetória estudantil. Uma mesma instituição escolar, por exemplo, pode proporcionar trajetórias escolares profundamente distintas, tanto no tratamento desses grupos distintos de jovens, como no ensino. Cabe problematizar a importância de redefinição de políticas públicas educacionais que oportunizem aos jovens condições de equidade.

Equidade diz respeito à igualdade, mas não é a igualdade em si mesma. É a garantia de acesso a um direito que deve ser para todos, mediado pela justiça social. Para os novos reformadores, a exigência de igualdade plena no processo educacional seria ‘totalitária’, no sentido de que violentaria as particularidades do sujeito. (FREITAS, 2014, p. 101).

As consequências de distintas oportunidades de escolarização constituem

Possibilidades desiguais de apropriação dos conhecimentos que a escola devia, por princípio, disseminar, de acordo com o modo de escolarização ao qual se é submetido. Se nas turmas de trajetória plena o fluxo contínuo pelas séries permite a acumulação paulatina de conjuntos de conhecimentos, nos modos de escolarização precária as repetências e abandonos entrecortados pelo ingresso em projetos diferentes e às vezes incomunicáveis de aceleração da aprendizagem, criam uma situação em que o acúmulo de conhecimentos torna-se impossível, mesmo numa situação de multiplicação do tempo de habitação da escola (PEREGRINO, 2007, p. 9).

É parte da prática diária do professor observar os movimentos nos corredores da escola, e o que se percebe é a frequência com que os pais dos alunos vão até a escola e indagam à gestão escolar como tem sido o desempenho de seu filho, seu comportamento. Por outro lado, outros pais são praticamente desconhecidos. Para Lahire (1997), não significa necessariamente que em todos os casos de alunos com dificuldade de aprendizagem ou indisciplina escolar, os pais sejam sempre ausentes, de forma que se deve evitar esta generalização muito comum entre a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Lahire (1997) indica em sua pesquisa realizada na França com alunos da segunda série do primeiro grau, equivalente ao ensino fundamental no Brasil, que é mito considerar que o fracasso escolar depende da omissão dos pais, já que em seus estudos, grande parte das famílias almejam melhores condições de trabalho para seus filhos, e entendem que por meio do estudo é que se consegue sair dessa posição desconfortável e dolorosa que o mercado de trabalho impõe aos que tem pouca instrução escolar. O autor aponta que, por vezes,

(...) o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a “ter êxito” na escola. Mas, mesmo nesses casos, o termo moralizador de “omissão”, que remete a um ato voluntário, uma escolha deliberada da parte dos pais, nem sempre corresponde ao que podemos apreender das realidades de interdependência social. (LAHIRE, 1997, p. 355).

Em pesquisa feita pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) intitulada Processo decisório no Acesso à Educação Superior, de abril de 2017, foi realizada uma entrevista com pais, estudantes matriculados e desistentes do Ensino Médio, com o intuito de entender as decisões dos estudantes e de seus pais no que concerne ao acesso ao Ensino Superior. Segundo a pesquisa, o fator financeiro se sobrepõe sobre a outras variantes. Assim, constatou-se que 71% dos pais entrevistados dizem que antecipariam a entrada de seus filhos nas IES caso conseguissem bolsa de estudo ou financiamento; por outro lado, 62% afirmam o adiamento dos estudos do filho, caso o mesmo não fosse aprovado em uma instituição de ensino pública e gratuita.

Outro componente fundamental da referida pesquisa é o trabalho na vida dos jovens. Dos 31% dos estudantes que trabalham, 72% buscam independência financeira e 23% trabalham para complementar a renda familiar. Entre os jovens que desistiram de estudar, 35% o fizeram para trabalhar e 27% por terem rendimentos insatisfatórios na escola. A pesquisa da ABMES demonstra, em consonância com Lahire (1997), que quase a totalidade dos pais gostaria de ver seus filhos matriculados no ensino superior, mas nem todos possuem tempo ou recursos financeiros para investir na formação acadêmica do filho. Segundo Ribeiro (2011), as famílias com recursos para investir em educação pré-universitária privada podem facilitar a entrada de seus filhos em universidades públicas:

Este desenho institucional é perverso, na medida em que contribui para promover filhos das classes sociais mais altas. De fato, como muitos comentadores têm afirmado, o investimento na qualidade do ensino público de nível fundamental e médio é de extrema importância para diminuir as desigualdades de oportunidades e resultados educacionais. (RIBEIRO, 2011, p. 78).

O quadro que segue faz uma comparação da taxa de acesso no ensino superior brasileiro, conforme o quintil de renda, entre o ano de 2005 e 2015.

Quadro 2 - Taxa de acesso no ensino superior brasileiro, conforme o quintil de renda, entre o ano de 2005 e 2015.

	Matrículas (milhares)						Rendimento médio mensal domiciliar per capita (R\$ de 2015 ¹)	
	2005			2015			2005	2015
	ES Público	ES Privado	Total	ES Público	ES Privado	Total		
1º quintil	23,7	26,6	50,3	162,0	243,0	405,0	140	223
2º quintil	77,3	69,7	147,0	273,3	656,1	929,4	281	444
3º quintil	163,3	269,0	432,3	331,9	1.026,7	1.358,6	445	678
4º quintil	330,4	770,5	1.100,9	491,9	1.816,5	2.308,4	737	1.070
5º quintil	652,0	2.185,3	2.837,3	693,0	2.332,9	3.025,9	2.241	2.894
Total ²	1.246,7	3.321,1	4.567,8	1.952,1	6.075,2	8.027,3	769 ²	1.062 ²

Fonte: Revista pesquisa FAPESP 282.

De acordo com os dados, os estudantes nas universidades, provenientes do primeiro quintil mais baixo de renda, correspondente às famílias que podem ser beneficiadas pelo Programa Bolsa família eram 50 mil e 300 em 2005, e 405 mil em 2015. O que mostra clara expansão de vagas para esse público. Porém, cabe ressaltar que o primeiro quintil de renda possui o menor número de matrículas, se comparado aos outros quintis de renda.

Muzzetti (2000) nos chama atenção sobre o problema da diferenciação social à luz de “Excluídos do Interior”, de Bourdieu - mesmo quando os jovens mais pobres estão acessando as escolas.

Merece muita atenção o artigo “Os excluídos do interior”, escrito em coautoria com Patrick Champagne, em que os autores desvendam as novas formas sutis de desigualdade escolar. Observam que, até a década de 1950, as desigualdades escolares já eram muito claras, pois existiam os escolarizados e aqueles que estavam fora da escola. Atualmente, as desigualdades escolares são muito mais sutis e dissimuladas, uma vez que os agentes encontram-se na escola, mas o sistema de ensino ainda cumpre sua função social de exclusão daqueles oriundos das frações de classes

desprivilegiadas. Através do itinerário escolar, tende a reservar às escolas cursos menos prestigiados e profissões menos rentáveis. (MUZZETTI, 2000, p.261).

A expansão de vagas, resultado das políticas de cotas raciais e sociais, do Programa de Expansão Universitária (ReUni), do Programa Universidade para Todos (ProUni), entre outros necessita de um cuidado mais específico para com essa faixa de renda, para que se torne uma política de estado com atenção especial a esses jovens no ensino básico, para que o ato de acessar o ensino universitário seja prática comum entre os menos favorecidos. E que a escola pública possa ser um lugar que promova condições para que esses jovens estejam onde quiserem: na universidade, no curso técnico etc. De acordo com Teixeira (2020),

Embora o percentual de estudantes que afirmaram o interesse em ingressar no nível superior de ensino seja similar em ambas as instituições, foram identificadas diferenças substanciais em relação às suas trajetórias e estratégias para atingir esse objetivo. Sob essa perspectiva, destacamos como distinções mais relevantes as influências familiares, no que tange ao nível de escolaridade dos pais, as condições socioeconômicas e aos investimentos familiares em termos financeiros e de incentivos, e o *habitus* institucional de cada escola, em relação ao trabalho docente e à organização de atividades extraclasse. Essas distinções revelaram que os estudantes da escola privada, sendo aqueles cujos pais possuem maior nível de escolaridade e melhores condições socioeconômicas, apresentaram expectativas melhor determinadas em relação ao Ensino Superior, bem como maior nível de conhecimento sobre os mecanismos de seleção, inclusive sobre políticas de ação afirmativa, em decorrência também do trabalho desenvolvido na instituição por gestores e professores. Os estudantes da escola pública, sendo aqueles cujos pais possuem menor nível de escolaridade e condições socioeconômicas mais modestas, ainda possuíam expectativas difusas e distantes do nível superior de ensino, apresentando um nível de conhecimento baixo e insuficiente sobre os processos seletivos e, em especial, sobre as políticas de inclusão das quais são potenciais beneficiários. Além disso, em geral, constatou-se que os estudantes da escola privada aproximam-se de conhecimentos mais voltados a aspectos culturais e propedêuticos, enquanto os estudantes da escola pública aproximam-se de conhecimentos próprios para o exercício de um ofício ou uma profissão. (TEIXEIRA, 2020, p. 174).

Reiteramos a necessidade de se definir e/ou redefinir políticas públicas educacionais que minimizem as desigualdades e ampliem oportunidades educacionais a todos os jovens, em uma perspectiva de justiça social.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Nesse capítulo, percorremos as políticas de avaliação da educação básica no Brasil, com ênfase no ENEM. Nesse percurso, a título de ilustração, enfocamos projetos e ações específicas, atinentes a Estados e Município brasileiros, com o propósito de contribuir para os jovens egressos do ensino médio das escolas públicas ingressarem no ensino superior.

2.1 Políticas Públicas Educacionais

Antes de tudo, é mister a compreensão da política pública como ação essencial para lidar com a realidade que está e suas complexidades. Etimologicamente, os dois termos se referem a uma participação política (politikó) do povo (publica) nos rumos da localidade onde vive. Cabe ressaltar que, independente do governo que está exercendo a gestão, o Estado é fundamental no processo de definição e redefinição de uma política pública. Rocha (2018) delinea o papel do Estado e do governo:

O Estado é toda a sociedade política, incluindo o governo. O governo é principalmente identificado pelo grupo político que está no comando de um Estado. O Estado possui as funções executiva, legislativa e judiciária. O governo, dentro da função executiva, se ocupa em gerir os interesses sociais e econômicos da sociedade, e de acordo com sua orientação ideológica, estabelece níveis maiores ou menores de intervenção. Assim, governo também não se confunde com o poder executivo, este é composto pelo governo, responsável pela direção política do Estado, e pela administração, como conjunto técnico e burocrático que auxilia o governo e faz funcionar a máquina pública. (ROCHA, 2018, p. 140).

A partir de Souza (2003), é possível entender política pública como um campo de ação que tem por objetivo fazer o governo agir, ou propor mudanças quando assim for preciso. Para efeito desse estudo, cabe adentrar nas políticas públicas educacionais que estão inseridas no campo das políticas públicas. Uma observação pertinente de Rocha (2009) refere-se ao cuidado em delimitar o termo educacional, uma vez que há outros espaços em que se pode educar alguém, como a igreja, a rua, o ambiente de trabalho, a família. Por isso, Rocha (2009) define esse campo do conhecimento como próprio da educação escolar, realizada no ambiente da escola, que é composto por alunos, professores,

direção e administração, a comunidade ao seu redor; sendo o Estado, regulador e também mantenedor das instituições de ensino.

Questões como contratação de professores, manutenções prediais, matriz curricular, fazem parte desse universo. Consoante ao objeto pesquisado, questões relacionadas ao possível acesso do jovem estudante de escola pública ao ensino superior, via ENEM, ou outros processos seletivos, inscrevem-se nesse campo. Sendo os estados brasileiros responsáveis pela Educação Básica em seus respectivos territórios, é possível compreender que esses entes agem de forma diferente, ou não agem, em relação ao acesso dos jovens egressos do ensino médio ao ensino superior.

O Ensino Médio no Brasil foi definido como parte da educação básica e obrigatória, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009). Essa etapa do ensino básico foi considerada como direito do cidadão brasileiro na Constituição de 1988 no artigo 205 (BRASIL, 1988), e também no segundo artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). A partir do ano de 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) o Ensino médio é alçado à condição de etapa final da educação básica, com oferta gratuita e obrigatória.

A Lei nº 12.796 de 2013 altera a LDB e reafirma a importância dessa etapa de ensino, ao definir a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. Segundo Morais (2017), é possível dividir os problemas que os jovens enfrentam nessa etapa de ensino entre os intraescolares e extraescolares: referente aos primeiros, problemas como a infraestrutura escolar, a formação e remuneração docente e a qualidade da educação oferecida; já com referência aos problemas extraescolares, a falta de interesse pelo ensino, a falta de perspectiva de vida, o trabalho e a necessidade de sustentar suas famílias.

Todos são problemas que podem afetar a conclusão do Ensino Médio, e conseqüentemente o ingresso no Ensino Superior, via ENEM, objeto desse texto.

2.2 Políticas Públicas de Avaliação

O papel do Estado transforma-se de acordo com a conjuntura que está vigente. Os anos 90, no Brasil, viveram importantes mudanças na área da gestão pública. Um dos pontos principais dessa nova visão se refere ao uso em larga escala pelo Estado, de

mecanismos de avaliação dos serviços, usados como ferramentas para a produção e aferição de políticas públicas.

No campo educacional, o uso de provas e exames destinados tanto a estudantes como professores, deu o tom dessa nova fase na área educacional. Denominada como fase do Estado Avaliador (AFONSO, 2009; NEAVE, 2001; BALL, 2004), os autores o caracterizam como momento em que o Estado passa a importar os modelos de gestão de empresas privadas, dando importância aos resultados (AFONSO, 2009). Sob essa nova lógica avaliativa, as reformas propostas por muitos países caminhavam no sentido de criar dispositivos sofisticados de medição do desempenho escolar (professores, gestão, alunos). Em um primeiro momento, essas políticas se desenvolveram localmente, na forma de avaliações em larga escala, em um outro momento também passam a ser avaliações transnacionais, consequência do avanço da globalização. Os diferentes momentos do Estado Avaliador são definidos por essas fases da avaliação como política de Estado. Essa reconfiguração teve o objetivo de garantir a continuação do projeto capitalista de gestão pública (AFONSO, 2013).

Essa concepção tomou força nos anos 80 com Margareth Thatcher, primeira ministra do Reino Unido entre os anos de 1979 a 1990, e Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos entre 1981 e 1989. Ambos representaram a aplicação dos preceitos do neoliberalismo no Estado.

O neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais. “Neo” liberalismo porque se impõe e generaliza em escala mundial, alcançando inclusive os países nos quais se havia experimentado ou continua a se experimentar o regime socialista ou o planejamento econômico centralizado. Sob o neoliberalismo, reforma-se o Estado tanto dos países que se haviam organizado em moldes socialistas como os que sempre estiveram organizados em moldes capitalistas. Realizam-se a desregulamentação das atividades econômicas pelo Estado, a privatização das empresas produtivas estatais, a privatização das organizações e instituições governamentais relativas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. Trata-se de criar o “Estado mínimo”, que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz. (IANNI, 1998, p. 28).

As mudanças promovidas procuravam diminuir o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), uma filosofia política muito difundida no pós-guerra.

A definição de *welfare state* pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente. (GOMES, 2006, p. 203).

Concedendo grande campo de ação para as empresas privadas, os serviços que eram de responsabilidade do Estado passaram por um processo de verificação de sua eficiência e eficácia. Eram avaliados constantemente, passando a responsabilizar (*accountability*) os servidores pelo bom ou mau rendimento nos serviços. Sobre a concepção neoliberal acerca da *accountability*, Afonso (2012, p. 472) aponta que:

(...) o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Aliás, mesmo quando estas características são menos vincadas, o certo é que a representação social que acentua o seu carácter punitivo tem sido um importante obstáculo à conceptualização de formas mais avançadas e alternativas de *accountability*. Por isso, como Ranson (2003) chama a atenção, não se pode esquecer que a *accountability* é muitas vezes sentida como um anátema. (AFONSO, 2012, p. 472).

Definindo um anátema como algo odioso e detestável, proveniente das práticas neoliberais da *accountability*, já citadas acima, Afonso (2012) aponta a necessidade de um resgate crítico do termo *accountability*, de modo que se aproxime das formas mais democráticas dessa prática.

No que tange à educação básica, as reformas nesse campo baseavam-se nos princípios da competitividade, da eficiência e da eficácia. O Estado passa a dar maior atenção aos resultados de avaliações de seus serviços educacionais, referentes à escola e ao país como um todo, estimulando uma espécie de competição entre os aparelhos públicos de seu domínio (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015).

Neste nível, em particular, não raro, a avaliação, enquanto categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem e do projeto político-pedagógico da escola, é suplantada pela égide das avaliações centralizadas com as quais as escolas são levadas a concentrar esforços na produção dos índices projetados externamente. O Estado determina os princípios e as bases da avaliação, desenvolve os exames, aplica os testes, corrige-os, afere e divulga os resultados. A partir dos resultados obtidos, as redes e instituições de ensino são compelidas a prestar contas, criando estratégias e implementando ações com vistas a reverter situações indesejáveis. (NARDI; SCHNEIDER, 2019, p. 1).

As características que descrevem cada estágio do Estado Avaliador, de acordo com Afonso (2013), são três e se iniciam na década de 1980. Além disso, pode haver uma coexistência desses estágios no presente. O primeiro momento, que ganhou expressividade nos anos 80, é fortemente marcado pela aplicação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação em larga escala, em âmbito nacional. O segundo é marcado pela aderência dos países aos mecanismos internacionais de avaliação. O terceiro pela transnacionalização da prática da avaliação.

Nos anos 80 foram introduzidos mecanismos de responsabilização das instituições, pela realização de testes padronizados e rankings escolares. (AFONSO, 2013).

Expressiva autonomia relativa do Estado-nação na definição de políticas públicas. Prioridade ao controle social por parte do Estado. Estreita vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de accountability. Incremento de avaliações externas nacionais em larga escala (provas de aferição, exames nacionais, exames estaduais). Maior incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio). Participação não sistemática em avaliações comparativas internacionais. Emergência de formas de avaliação externa do ensino superior em muitos países sem essa tradição. Empréstimo e aprendizagem como principais mecanismos de transferência de políticas, nomeadamente no que diz respeito a países centro-europeus e norte-americanos, estando, no entanto, mais presentes os mecanismos de imposição para países do Sul onde o Fundo Monetário Internacional (FMI) /Banco Mundial e o “Consenso de Washington” têm sido mais precoces e ortodoxos. (AFONSO, 2013, p.278).

Na primeira fase do Estado-Avaliador, tanto os Estados-nação quanto os Estados da Federação (caso brasileiro) tinham relativa autonomia para avaliar (AFONSO, 2013). É somente na segunda fase do Estado-Avaliador, segundo Afonso (2013), que as avaliações sofrem grande influência de organizações internacionais, muito mais fortes após a consolidação e avanço da globalização nos anos 90.

A segunda fase do Estado-Avaliador contou com a presença marcante de organizações de nível internacional, como a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse período contou com a participação ativa de diversos países na elaboração de um sistema de indicadores que pudessem ser comparados internacionalmente, sendo as avaliações de larga escala reconhecidas com potencial e tem a capacidade de direcionar as políticas nacionais.

Radicando, com mediações mais ou menos evidentes, nas tendências hegemônicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, a que não é indiferente o papel das organizações internacionais e supranacionais, o facto é que, nas últimas duas décadas e meia, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação foram ganhando um carácter relativamente indiferente às concepções político-ideológicas de diversos governos, alcançando, em decorrência disso, uma certa imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. É, aliás, esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desocultar a sua propalada cientificidade e pretendida neutralidade (ética, política, social...). (AFONSO, 2008, p. 14).

Organizações como a OCDE e o Banco Mundial, de porte internacional, foram fundamentais no processo de reordenação da educação dos países sob suas influências. Um evento que marcou a “entrada” do Banco Mundial no âmbito educacional foi a Conferência de Jomtien, de 1990, promovida pelo mesmo. Logo depois, a Conferência Mundial em Dakar, em 2000. Esses eventos ajudaram a consolidar essa nova visão acerca do papel do Estado na Educação. Nessas conferências foram estabelecidas as Metas do Milênio para a Educação, dando prioridade ao ensino de crianças de 6 a 11 anos pelo Estado, em detrimento de outras etapas do ensino básico. Essa meta em específico gerou debates com membros da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que defendiam a importância da educação primária e secundária como uma das formas de se combater a pobreza, principalmente nos países da América Latina, continente que possui 15 dos 25 países com a maior concentração de renda do planeta. Entre esses estão República Dominicana, Peru, Paraguai, Panamá, Nicarágua, México, Honduras, Guatemala, El Salvador, Equador, Colômbia, Chile, Brasil, Bolívia e Argentina. Por isso, se sugeriu que, além de garantir maior tempo de escolarização, o Estado deva promover a redução das desigualdades econômicas (HARTILL, 2008).

No Brasil, o quintil mais pobre recebe 0,7 % do total da renda do país, o segundo quintil mais pobre recebe 3,6% e o terceiro recebe 6,7% da renda. Ou seja, 60% da população recebem 11% da renda, enquanto que por outro lado os 10% mais rico recebe 70% da renda do país. (HARTILL, 2007, p 11).

Sobre a reforma, segundo Hartill (2007), a proposta do Banco Mundial encerra caráter excludente. Com o intuito de se conseguir a excelência no ensino fundamental, algumas prioridades foram colocadas, e é possível evidenciá-las em processo de consolidação, com potencial de afetar negativamente a qualidade da educação e a escolarização do jovem. Uma delas defende que a infraestrutura das escolas não tem importância para o acesso, nem para a garantia da qualidade do ensino. Essa lógica está na contramão do que asseveram Dourado e Oliveira (2009) que, ao tangenciarem as dimensões intraescolares que implicam a qualidade da educação básica, apresentam quatro planos e o que integra cada um. Destacamos o primeiro plano que os autores apontam elementos que conferem visibilidade à infraestrutura.

O plano do sistema – condições de oferta do ensino – refere-se à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 208-209).

Na nossa vivência, atuando como professor de escolas públicas estaduais, situadas no município de Amparo (SP), em escolas com três turnos, sendo dois turnos dedicados ao período integral (PEI), se pode observar que ocorre, em um período de tempo, o encontro entre dois turnos, que possuem horários de recreio diferentes. Tal configuração pode ser um problema para a concentração dos jovens que estudam no momento em que acontece o intervalo de outro grupo de alunos. Tal realidade é intensificada em escolas cuja infraestrutura física é reduzida, com pouco espaço de uso.

Outro ponto da reforma proposta a ser sublinhado se refere à capacitação de professores para assuntos administrativos. Um problema histórico da escola pública

brasileira é a carência de funcionários para a realização das atividades administrativas. A solução seria atribuir ao professor mais essa tarefa? A nós, parece ser necessário que outros caminhos e alternativas possam ser encontrados, de modo a não sobrecarregar os professores com mais essas atividades que podem deslocá-los da necessária atenção para o exercício da docência.

Por fim, uma orientação que implica as universidades, refere-se à realocação de recursos para a educação básica, e privatizar o ensino público universitário. Em países como os da América Latina, a privatização do ensino público tende a intensificar a desigualdade social. Em um país como o Brasil, cabe problematizar as possibilidades de investimento financeiro, por parte das famílias, na educação superior. Cabe ainda, acentuar o caráter excludente da referida privatização, considerando que milhões de famílias estão aptas a receber o auxílio do Programa Bolsa Família. A seguir, veremos como se deu a aplicação desse modelo do Estado como avaliador da educação, em larga escala, no país.

2.2.1 Trajetória das Políticas Públicas de Avaliação no Brasil

A primeira avaliação em larga escala no Brasil foi feita no ano de 1976, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de avaliar o ensino superior no país, sob a justificativa de efetivação das melhorias da educação do país, promovendo a descentralização da administração e a autonomia das instituições de educação. No início da década de 1990, essa tendência ganha mais força no mundo, e se assiste no Brasil a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb).

Entre os anos de 1990 e 1993, ocorreram as primeiras aplicações do Saeb, que tomava como referência os currículos dos sistemas estaduais de ensino para a elaboração da prova. A avaliação tinha um caráter amostral, e estava direcionada para os estudantes matriculados na 1º, 3º, 5º e 7º série do ensino fundamental. As áreas do conhecimento contempladas eram a Matemática, a Língua Portuguesa, Ciências Naturais e a Redação (SOARES; SOARES; SANTOS, 2021). As Ciências Humanas não eram contempladas nesse momento da avaliação. Esse sistema de avaliação, que foi pioneiro no país nesse âmbito, passou por reestruturações ao longo de sua existência, que o ajudaram a se expandir e se consolidar, de acordo com Pestana (2016).

Entre essas modificações, destacamos o levantamento de dados contextuais, por meio de questionários, a partir do ciclo de 1995; a adoção de Matrizes de Referência para a elaboração dos itens, a partir do ciclo de 1997; e sua reestruturação por meio da publicação da Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), fazendo com que o sistema passasse a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. (SOARES; SOARES; SANTOS, 2021, p. 4).

Ainda na década de 1990, surgiram inúmeras avaliações da educação promovidas por estados e municípios, como exemplo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), em 1996, no estado de São Paulo. Essas iniciativas compõem a primeira fase do Estado-Avaliador no país, porém, com algumas peculiaridades em relação ao que foi praticado pelos países pioneiros na avaliação em larga escala. No Brasil, diferente de outros países, não foi aplicado o processo de responsabilização nessa primeira fase.

A partir de 2005, o Saeb é reformulado e ganha características de avaliações censitárias, para dar conta das complexidades da educação brasileira, e servindo como base para o aperfeiçoamento das políticas públicas de educação, seguindo o caminho dos países mais avançados nessa área. Em 2005, o Saeb é desdobrado em Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Prova Brasil ganha visibilidade, sobretudo a partir de 2007, ano em que se deu a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é composto pelo resultado da Prova Brasil e do fluxo escolar. No ano de 2013, há a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que passa a integrar o Saeb. A partir de 2019, não existem mais as siglas Aneb, Anresc e Ana e todas as avaliações passam a ser nomeadas por Saeb.

Somente com a reelaboração do Saeb em 2005, a política de responsabilização passa a ser expressiva no Brasil. Bonamino e Sousa (2012), ao analisarem as três gerações das avaliações em larga escala, apontam que:

A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 373).

Na década de 1990, precisamente em 1998, deu-se a criação do Enem, cuja trajetória interessa para esse estudo.

2.2.2 ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio, criado em um contexto de crescimento das avaliações em larga escala na década de 1990, se constituiu primeiramente como instrumento de avaliação e diagnóstico das políticas públicas para a educação no Brasil. (CASTRO; TIEZZI, 2005). De acordo com os autores, antes disso nem haveria como saber a real situação da educação brasileira. Dado o contexto de surgimento do referido exame, convém pontuar que o mesmo, ao longo de sua história, não se manteve estático como avaliação diagnóstica. Ganha abrangência à medida que se torna meio para acessar outras políticas públicas, principalmente as que promoviam a diminuição das desigualdades, e sua realização como condição para acessar o Programa Universidade Para Todos (ProUni), criado no ano de 2004, que oferece bolsas de estudo integrais ou parciais para jovens de baixa renda em universidades particulares.

Dados do INEP de 2021 mostram o número de inscrições no exame, desde o ano de 1998 até o ano de 2021. É importante registrar que o número de inscrições vinha em uma crescente (quase nove milhões de inscritos em 2015) até o ano de 2016, último ano de governo do Partido dos Trabalhadores. O número de inscrição de pretos, pardos e indígenas também vinha crescendo. A partir do ano de 2016 até o ano de 2021, houve queda grande no número total de inscritos. Em 2016, auge do número de inscrições, quase nove milhões de inscritos, ao passo que em 2021- penúltimo ano da gestão de Jair Messias Bolsonaro -, pouco mais de 3 milhões de inscritos. Esses dados têm a capacidade de nos mostrar que a agenda governamental é essencial para a definição do futuro dos jovens que mais necessitam do Estado e suas políticas públicas.

Outro marco importante para a trajetória do exame ocorreu em 2009, ano em que uma nova portaria do Ministério da Educação (MEC) foi lançada, dispondo sobre as novas funcionalidades do exame, que a partir daquele momento poderia substituir os tradicionais vestibulares para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES). O Ensino Médio

passa a contar com uma política pública de avaliação com responsabilização, diante das mudanças promovidas.

A partir da trajetória do Enem, e levando em consideração o aumento de sua abrangência (números de inscrições baixíssimos entre 1998 e 2000, para aproximadamente nove milhões de inscritos no ano de 2014, segundo o INEP), à luz de alguns estudiosos da educação brasileira, como Lima e Costa (2010), Mendonça e Silva (2010), Beltrão (2014) e Sordi (2012), foram observadas as mudanças do exame.

Reiteramos que, a partir a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), o Ensino Médio passa a integrar o quadro da educação básica. A criação do ENEM, no ano de 1998, constitui um marco do ensino médio brasileiro.

O ENEM surge em um contexto internacional de ampliação do ensino para o exercício pleno da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho, com grande influência da Conferência Mundial de Educação realizada na Tailândia, ocorrida em 1990. A intenção da criação dessa prova, segundo as portarias emitidas pelo Ministério de Educação (MEC), era a constituição de um instrumento de avaliação para os concluintes do Ensino Médio, com vistas a subsidiar a criação de políticas públicas direcionadas a essa etapa da escolarização básica.

As diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, consoantes às diretrizes internacionais, definiram as características e intenções do ENEM.

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais. (BRASIL, 1998b, p. 23).

Cabe ressaltar que no vigente Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), entre os problemas verificados acerca do Ensino Médio estão apontados: a baixa adesão de jovens entre 15 e 19 anos ao Ensino Médio, a distorção idade-série, a repetência, e a evasão. Está contemplado no referido plano, o aumento da taxa de matrícula no Ensino Médio. Vale ainda ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), estava alinhado às novas demandas da educação mundial expressas pelo aumento do número de matrículas no Ensino Médio, a criação de instrumento de avaliação em larga escala, à luz

do ENEM, que pudesse diagnosticar aspectos desenvolvidos e a desenvolver do sistema de ensino da Educação Básica.

Dentro desse processo de ampliação do Ensino Médio, a meta número 3 do PNE (2001-2010) previa uma melhora de desempenho no ENEM. Esse dado mostra a intenção de crescimento do exame. O intuito de dar ao ENEM maior abrangência ganha um novo elemento no ano de 2004, com a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), destinado a conceder bolsas de estudos integrais e parciais em universidades pagas para pessoas que se encaixam no perfil socioeconômico e que tenham obtido boas médias no ENEM. Os dados do perfil social e econômico dos candidatos eram colhidos pela própria ficha de inscrição do exame. Esse é outro fator que demonstra o crescimento da abrangência do exame.

Reiteramos que, a partir de 2009, configura-se um novo ENEM, em função da atribuição de novas diretrizes. A portaria nº 109 de 27 de maio de 2009, dispõe sobre os objetivos do ENEM. O Artigo número 3 prevê o Exame como uma nova modalidade de avaliação que seja capaz de conceder acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médio e à Educação Superior.

Sobre essa configuração do novo ENEM, entende-se, a partir de Beltrão (2014), que o vestibular tradicional está sendo substituído por um novo Enem como forma de seleção de candidatos ao Ensino Superior brasileiro, de forma unificada. A crítica está atrelada ao caráter da prova, que se transformou de instrumento de diagnóstico de políticas educacionais, para um processo seletivo.

No ano de 2009, também existiram reestruturações do ENEM, para que pudesse exercer o novo papel a que estava submetido. Segundo Lima Junior (2015), o exame passa a ser organizado por meio de áreas do conhecimento; houve mudança no modelo matemático que estabelecia o mesmo peso para questões de níveis diferentes; e o Sistema de Seleção Unificado (SISU) toma importância na escolha das vagas nas instituições de ensino mais prestigiadas do país.

O SISU surge a partir do ano de 2010, por nova portaria do MEC. Esse sistema administrado pela pasta tem o intuito de concentrar em um só espaço as vagas oferecidas pelas instituições públicas de ensino superior. O oferecimento das vagas ocorre por meio de análise da pontuação dos estudantes no ENEM. A partir dessa ferramenta, torna-se possível

ampliar as opções de universidades para o público que presta a prova. Além disso, dentro do sistema, o estudante pode escolher duas opções de curso. O efeito prático desse novo sistema informatizado de seleção para o ensino superior é a promoção de grande mobilidade acadêmica em território nacional, pelo menos para aqueles que têm condições de estudar longe de suas casas. De acordo com Hundermact (2017), esse tipo de prática contribui para um maior alinhamento das instituições educacionais com as políticas educacionais brasileiras. Diferentemente do que ocorria antes dessa unificação, em que universidades estaduais cobravam em suas provas vestibulares a geografia local, por exemplo, ou elementos específicos da história local.

Além disso, Lima Junior (2015) destaca que o exame ainda mantém em sua identidade o caráter de avaliação diagnóstica de políticas públicas em educação.

Esse caráter de instrumento de avaliação para as políticas públicas, que é definido para o Enem, também está presente no último Plano Nacional de Educação, de 2014. O plano decenal prevê a utilização do Enem para subsidiar as políticas públicas educacionais, bem como a certificação dos estudantes e avaliação classificatória para o acesso a Instituições de Ensino Superior, em conformidade com o descrito anteriormente nas DCNEM/2012. Esses objetivos estão expressos no PNE/2014 como uma estratégia específica para o Ensino Médio, dentro da meta nº 3, que é referente à universalização do Ensino Médio para a população de 15 a 17 anos, elevando também a taxa líquida de matrículas para 85% (BRASIL, 2014).

É fato que o ENEM ganhou progressivamente um caráter oficial e cada vez mais abrangente e integrado com outros aspectos da educação, como bolsa de estudos, porta de entrada para as universidades, indicador para cotas sociais e raciais. Castro e Tiezzi (2005) entendem que o Exame contribuiu para a definição de uma matriz de competências e habilidades que são referência para a avaliação na parte final da educação básica, ou seja, após a conclusão. Também beneficiou o diagnóstico amplo da situação educacional brasileira.

Na perspectiva de Castro e Tiezzi (2005), o exame contribui para uma melhor compreensão dos novos eixos estruturantes do Ensino Médio, como a interdisciplinaridade, resolução de problemas e contextualização. Para os autores, a produção desses dados de forma transparente e fidedigna, compromissada com o interesse público, constitui requisito indispensável para ter uma educação de qualidade para todos.

Por outro lado, se observa o efeito produzido pela disponibilização das notas desses exames, por alunos e escolas: o ranqueamento e a conseqüente responsabilização de professores e alunos pelos resultados não desejáveis (SORDI, 2012). O ranking de instituições escolares pode contar com diversos artifícios por parte das instituições, com o intuito de mascarar problemas enfrentados pela escola.

Em 2010, último ranking disponível, o MEC publicou quatro rankings distintos, em que as escolas eram agrupadas por bandas de taxa de participação: 2% a 25%, 25% a 50%, 50% a 75%, 75% a 100% dos alunos matriculados. Essa forma de divulgação do resultado tenta evitar um potencial problema do ranking: o fato de que ele pode, em alguma medida, refletir o comportamento oportunístico por parte das instituições de ensino. Em outras palavras, é possível que instituições acionem mecanismos diversos para expulsar seus piores alunos, de forma que eles não representem a escola no ENEM, inflando artificialmente a média da escola e, por conseguinte, alcançando uma melhor classificação no ranking. Em paralelo, as escolas preocupadas em recuperar alunos com dificuldades seriam piores ranqueadas, mesmo que em tese possam ser mais eficientes do ponto de vista educacional. (ANDRADE; SOIDA, 2015, p. 259).

Consoante à classificação e ao ranqueamento, o ENEM promove um marketing de instituições e alunos (LIMA; COSTA, 2010). Para Mendonça e Silva (2010), o Enem constitui exame de caráter simplório e ambíguo, que desconsidera as complexidades de um país continental e diverso como o Brasil. A ideia do saber fazer, contemplado pelas habilidades e competências do ENEM e a competitividade gerada pelo ranqueamento, aproximam a economia e a educação, e confere ao processo educacional um caráter de eficácia, sobretudo porque o Exame tem abrangência nacional, e torna-se um instrumento de controle do Estado sobre o currículo escolar, e também dos agentes da educação.

O fato de o ENEM ser considerado avaliação do desempenho do jovem do ensino médio também é contestado. Sousa (2012) pontua que o Saeb já é uma política de avaliação voltada para a avaliação da qualidade do Ensino Médio, e que seus resultados expressam componentes referentes à qualidade do ensino, que podem possibilitar ações do Estado. Porém, o ENEM não tem o mesmo papel, apesar de ser difundido como tal. Tanto a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, quanto a Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009, destacam como um dos objetivos do ENEM propiciar ao jovem a autoavaliação. Para a autora, portanto, o ENEM não tem características de avaliação educacional, mas sim de um exame que promove a autoavaliação (SOUSA, 2012). Nesse contexto, vale problematizar a desigualdade social que se intensifica na sociedade brasileira. Cabe

problematizar a autoavaliação tecida pelos jovens oriundos das escolas públicas. Torna-se importante, ainda, questionar a culpabilização dos jovens egressos da escola pública que não alcançam resultados satisfatórios no ENEM, sem contar aqueles que sequer se sentem preparados e/ou estimulados para realizar o referido exame. Quais são os sonhos desses jovens? Quais são as suas aspirações em termos de futuro?

A despeito dessas considerações, vale ressaltar que a isenção da taxa de inscrição do ENEM, que implica importante instrumento inclusivo, sofre ajustes a partir de 2013, e se amplia o número de jovens isentos. Um dos públicos beneficiados foi o de jovens de baixa renda, que poderiam utilizar seu Número de Identificação Social (NIS) e a comprovação de renda de até meio salário mínimo por pessoa, ou renda da família de até três salários mínimos. Também foram incluídos aqueles que estudaram em escola pública durante todo o Ensino Médio, ou que foram bolsistas integrais em escolas particulares, de acordo com o INEP (2019a). Essa perspectiva inclusiva é suficiente para garantir que os jovens egressos do ensino médio das escolas públicas realizem o referido exame? Sem a pretensão de respondermos essa questão, apresentamos as políticas educacionais voltadas para o público participante do exame no Estado do Ceará. Como tais políticas se configuram no Estado de São Paulo? Como tais políticas estão expressas em outros estados brasileiros?

Antes de nos debruçarmos no caso do Estado do Ceará, que se distingue por ações concretas desde 2012, vale pontuar as ações específicas desencadeadas nos Estados de São Paulo e Espírito Santo.

Em estudo realizado por Pinto, em 2021, é apontado que no estado do Espírito Santo, a partir da portaria nº 071-R, de 26 de junho de 2009, é obrigatória a participação no ENEM de jovens concluintes do Ensino Médio. Só os jovens que realizam o referido exame recebem certificado de conclusão do ensino médio. Tal medida, em nossa opinião, pode ser vista apenas como uma tentativa de configurar no topo do *ranking* entre estados, esvaziada de real significado e sentido, uma vez que tornar a participação obrigatória, além de ser amplamente questionável, não é suficiente para convencer os jovens que a universidade pode ser uma opção em sua vida. Pode ser apenas uma mera formalidade que o estudante cumpre ao se formar, pela condição imposta.

Contudo, existem outras medidas contidas na referida portaria, que dizem respeito ao incentivo ao aluno, como a garantia de transporte e alimentação aos que residem longe

dos locais de aplicação da prova; oferecimento aos jovens de aulas extras a respeito das habilidades que o ENEM avalia; criação de condições favoráveis para que os professores possam trabalhar o assunto com os jovens, contando com recursos didáticos, materiais, orientação técnica, e outros (ESPÍRITO SANTO, 2009).

O estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação (Seduc), criou o aplicativo chamado Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), no início do ano de 2020, no período da pandemia do Covid-19, com o intuito de oferecer aulas online para os estudantes que não poderiam mais frequentar a escola naquele período. Através desse aplicativo, o estado passou a oferecer aulas preparatórias para o ENEM aos sábados, e posteriormente, a partir do segundo semestre de 2021 oferece também às terças-feiras. Até o momento, não foi encontrada qualquer informação que as aulas preparatórias para o ENEM prosseguem. O que existem são aulas gravadas pelo CMSP, que estão disponíveis no Youtube.

Outro benefício oferecido pelas adaptações à pandemia foram as parcerias com empresas privadas de educação, como a plataforma Explicae, uma *startup* que oferece exercícios e aulas preparatórias para o ENEM e outros vestibulares, de forma gratuita, até o fim do ano, no caso 2021. Dentro dessa plataforma, os estudantes podem acessar vídeos curtos, que, segundo reportagem do próprio governo, pretendem ser menos cansativos.

O Estado do Ceará, a partir do ano de 2013, passa a figurar entre os três primeiros do ranking do ENEM, e em 2018 é o primeiro colocado, saindo das últimas posições em anos anteriores. Ressalta-se, que a partir de 2012, conforme esmiuçado a seguir, o referido estado adotou políticas públicas de incentivo à realização do ENEM (PINTO, 2021).

2.3 O Caso Cearense

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará conduz dois programas que estão relacionados ao acesso e crescimento de matrículas no Ensino Superior intitulados: “Rumo à Universidade”; “Eu Curto a Universidade”, e o projeto “Enem Chego Junto, Chego Bem”.

O projeto intitulado “Rumo à Universidade”, criado em 2012, tem o objetivo de ampliar as oportunidades de ingresso às IES pelos estudantes e egressos das escolas públicas do Estado. São oferecidas aulas semanais elaboradas a partir das matrizes de

referência do ENEM. O projeto conta com a colaboração dos gestores escolares, professores, e possui regras para a participação de escolas, professores e alunos (CEARÁ, 2012).

O projeto nomeado “Eu Curto a Universidade” é proposto pela Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, e desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Ceará. Propõe que estudantes do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio estudem em células e através da metodologia da aprendizagem cooperativa, com o objetivo de ingressarem no ensino superior.

Também em 2012, foi criado o projeto nomeado “Enem Chego Junto, Chego Bem”, com o objetivo de mobilizar os estudantes do 3º E.M do Ceará para realizarem as provas do ENEM com o máximo de confiança que pudessem ter, para que assim, tivessem chances de ingressar no ensino superior. O projeto

(...) originou-se da necessidade da secretaria apoiar os alunos que estavam concluindo o 3º ano do Ensino Médio a ingressar na Universidade. Afinal de contas, o papel da secretaria de educação do estado é fazer com que os alunos terminem o Ensino Médio aptos a ingressar na Universidade. Pensando nisso, e principalmente em como ajudar os alunos, o projeto foi criado. (PINTO, 2021, p. 57).

A primeira etapa tem como objetivo dar suporte aos estudantes que ainda não possuem documentação necessária para a realização do ENEM, como Registro Geral (RG) e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Existe um sistema informatizado que recolhe e quantifica o número de estudantes que precisam de assistência e os que já regularizaram sua situação. É feita uma força-tarefa para regularizar a situação desses jovens, através de outra política pública chamada Caminhão da Cidadania, que fornece a emissão de documentação básica à população, através de caminhões itinerantes. Esse é um projeto da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado do Ceará (SEJUS-CE). Esse caminhão vai até a localidade onde há mais jovens sem documentação e promove a regularização destes de forma gratuita (CEARÁ, 2012).

A segunda etapa de inscrição conta com as escolas abertas durante o final de semana, com professores trabalhando para orientar as inscrições dos alunos. A terceira etapa é a da motivação, período em que os jovens são motivados, mobilizados, encorajados a realizar o exame com segurança. A Secretaria da Educação (SEDUC) do Ceará oferece

um “aulão” com algum professor renomado, reunindo muitos jovens. Geralmente acontece em agosto, no mês do estudante. A quarta etapa é a de preparação para a prova. Nessa etapa, há a participação do corpo de professores e envolve o trabalho com os conteúdos programáticos próprios do exame: apostilas com provas antigas; hashtags de estímulo, como #enemñotiraférias, #enemnarede; “aulões” e práticas de redação semanais, com correção online; algumas escolas oferecem reforços das quatro áreas do conhecimento cobrados no exame, para os alunos do 3º EM; plantão tira dúvidas via discagem 0800 (PINTO, 2021).

As atividades são desenvolvidas em conjunto com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) /Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor). Essas instituições oferecem, em parceria com as prefeituras, deslocamento para os estudantes da zona rural, e lanche nos dias das atividades. A Seduc do Ceará também propôs que fossem realizadas atividades esportivas e culturais nesses dias de atividades. As atividades são feitas por voluntários certificados pelas Coordenadorias Regionais, e cada coordenadoria tem autonomia para realizar essas atividades da maneira que entender melhor (CEARÁ, 2019).

A quinta etapa, nomeada Dia E, tem o propósito de motivar os estudantes a irem aos dois dias de prova. São disponibilizados créditos nas carteiras estudantis para que os jovens possam se deslocar ao local de prova; uso da #enemvou2dias; distribuição de canetas, água, frutas nas tendas de apoio. Na sexta etapa, conhecida como Ingresso, os jovens recebem informações e podem tirar dúvidas sobre: o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) no 0800, o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (Fies). Nessa etapa ocorrem premiações.

Um aspecto controverso referente aos projetos elencados se deve ao trabalho voluntário dos profissionais para a realização das atividades anuais. Os profissionais da educação devem trabalhar para o estado por caridade? Isso é um estímulo para o profissional? Entendemos que, a despeito do reconhecimento das ações desencadeadas no estado do Ceará para concretizar a participação dos jovens egressos do ensino médio das escolas públicas no ENEM, é necessário avançar para a valorização dos profissionais da educação.

O Estado do Ceará, governado à época por Camilo Santana, avançou ainda, para a criação de um programa nomeado Programa Bolsa Universitário AvanCE, em 2017, com o propósito de conceder bolsas para os jovens beneficiários do PBF que ingressaram no ensino superior (CEARÁ, 2017). Esse programa procura resolver um problema recorrente entre jovens pobres que acabam de entrar na universidade, que reside na dificuldade financeira para se mudar até o local da faculdade, na alimentação, e no pagamento de aluguel. O AvanCE tem o propósito de auxiliar financeiramente esse jovem em seu primeiro ano universitário. Os alunos são selecionados de acordo com a média que obtiveram no ENEM.

O estudante deve ter cursado o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino, ser membro de família beneficiária do Programa Bolsa Família, do Governo Federal, e ter obtido, pelo menos, 560 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), nas edições de 2015 ou 2016. O candidato deve, ainda, estar matriculado no primeiro ano de graduação em uma Instituição de Ensino Superior credenciada pelo Ministério da Educação (MEC), cursando, no mínimo 80% das disciplinas do atual semestre letivo. (CEARÁ, 2017, p. 1).

Para além das iniciativas dos estados mencionados, há ações desencadeadas pelos municípios, com o propósito de potencializar e viabilizar o ingresso de jovens de baixa renda no ensino superior, à luz da experiência de Amparo (SP).

2.4 Amparo (SP)

O município de Amparo (SP), que é o lócus da presente pesquisa, apresenta algumas políticas públicas voltadas aos jovens que querem ingressar na universidade. São dois programas até o momento. Sendo o primeiro o Programa Municipal de Concessão de Bolsas para estudantes em curso pré-vestibular. Esse programa destina uma quantidade de vagas em cursinho pré-vestibular da cidade. Geralmente a escolha do cursinho é feita via edital. Os estudantes interessados devem se inscrever para concorrer à vaga.

Segundo a Lei Municipal, para ter direito à participação no processo seletivo o estudante tem que ter cursado e concluído o Ensino Fundamental e Médio ou estar cursando o 3º ano do Ensino Médio em escola pública ou escola do SESI; os que cursaram o Ensino Fundamental em escola da rede privada devem comprovar a concessão de bolsa de estudo de 100% durante tal período; residir em Amparo há pelo menos dois anos; e ter realizado a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (A TRIBUNA, 2020, p. 1).

Como exposto acima, o cursinho se destina a qualquer pessoa que se enquadre nos requisitos, que são abrangentes, e não tem qualquer especificação relacionada aos jovens com baixas faixas de renda familiar, como os beneficiários do Programa Bolsa Família.

Outro programa, lançado no segundo semestre do ano de 2021, foi o Programa Municipal de Concessão de Bolsas para Estudantes em Curso Superior- UNIAMP -, por meio do edital N° 01/2.022. O programa prevê a concessão de bolsas de estudos em uma IES particular da cidade, o Centro Universitário Amparense (UNIFIA). O edital elenca uma lista de cursos disponíveis para a concessão de bolsas, cujos cursos eram, à época: Direito, Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Logística Pedagogia, Psicologia e Recursos Humanos. O programa prevê a participação de jovens que se enquadrem na citação acima, que se refere ao cursinho municipal, adicionando outro requisito, referente à faixa de renda, como: “1.2.3 Possuir renda familiar mensal per capita que não ultrapasse o valor correspondente a 1 (um) salário mínimo vigente no País”; e ter realizado o ENEM (AMPARO; Diário oficial. 2022; p. 2).

Os dados referentes à taxa de participação no ENEM, discriminados por escola, cidade, ano, e tipo de rede de ensino são disponibilizados pelo site do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), por planilhas e por microdados. São divulgados, no referido site, os dados de provas recentes e de escolas que obtiveram 50% de participação na prova, ou número igual ou superior a 10 estudantes. As planilhas também seguem o mesmo critério, e geralmente são divulgadas em Portable Document Format (PDF), a fim de atender demandas da imprensa e de pesquisadores. Já os microdados contêm todos os dados colhidos na prova, inclusive de escolas com baixa taxa de participação no exame (inferior a 50%). Microdados geralmente necessitam de softwares que os organizem. Dessa forma, a pesquisa recorreu ao site QEdU Academia - instituição voltada para a interpretação de dados referentes à educação nacional, e a divulgação dos mesmos - com o intuito de obter os dados das escolas estaduais de Ensino Médio da cidade de Amparo, quase todas com taxa de participação inferior a 50%, ou a 10 alunos.

Somente duas escolas da cidade, no ano de 2019, obtiveram taxa de participação na prova do ENEM maior do que 50%. A primeira é a Escola Técnica Estadual (ETEC) João Belarmino, de responsabilidade do Instituto Paula Souza, e que oferece cursos técnicos,

além do Ensino Médio. A escola teve uma taxa de participação de 100%. Cabe refletir se o instituto Paula Souza possui algumas políticas próprias de incentivo à participação no ENEM, como promoção de palestras, simulados, e ajuda de ex-alunos voluntários, de acordo com o site do Centro Paula Souza (2017), com o título “ETECs criam estratégias para que alunos se destaquem no ENEM”. A segunda na classificação é a Escola Estadual de Período de Ensino Integral (PEI) Doutor Coriolano Burgos. À época, a única escola desse modelo na cidade. As demais escolas, que apresentaram taxas baixas de participação, eram as escolas regulares da cidade.

Evidenciamos que o processo de elaboração e implementação de políticas públicas relacionadas à realização do ENEM, com vistas ao ingresso no ensino superior pelos jovens egressos do ensino médio das escolas públicas está atrelado ao movimento dos respectivos governos de cada estado brasileiro, também às instituições de ensino. Ao que se refere ao estado de São Paulo (SP), ente federativo mais rico, apesar do esforço praticado a partir do ano de 2020, com as aulas preparatórias para o ENEM, via CMSP, inexistente política pública educacional voltada para os estudantes de escola pública na direção citada. No caso dos estados de Espírito Santo e Ceará, sobretudo nesse último, constata-se que os governos estão pavimentando uma nova via no caminho das políticas públicas.

Cabe, no entanto, questionar se essas ações praticadas nos referidos estados têm potencial para a diminuição da desigualdade social. Dessa forma é fundamental que as referidas políticas sejam consolidadas como políticas dos respectivos estados.

Apesar dessas controvérsias, faz parte dos jogos discursivos que dão legitimidade a esta ou àquela política pública, sustentar que todas as políticas propostas contribuem sempre para o bem dos mais pobres e para a melhoria da qualidade do ensino. Evidentemente, essa contribuição nem sempre ocorre. (LIMA JUNIOR, 2015, p. 2).

É preciso também compreender que o Exame tem constituído ao longo dos anos importante instrumento de avaliação e proposição de políticas públicas para o Ensino Médio, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); e para o Ensino Superior, como o ProUni. A abrangência do exame é uma vantagem no sentido de verificar déficits educacionais em um país continental e diverso como o Brasil. Por outro lado, não considera as especificidades de cada região do mapa nacional, e uniformiza em uma prova também

desconsiderando a diversidade e a desigualdade social. Assim, faz-se necessário que sejam redefinidas políticas públicas e desencadeadas ações em prol da justiça social.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS

Neste capítulo, apresentamos a análise do material empírico considerando os dados do questionário aplicado e os dados das entrevistas realizadas. O questionário contendo perguntas fechadas e abertas e o roteiro da entrevista foram organizados em eixos de análise, a saber: ingresso no mundo do trabalho, renda mensal e atividades profissionais, idade de inserção no mundo do trabalho, efeitos das atividades profissionais nos estudos, sonhos e perspectivas profissionais, contributo do PBF para a efetivação dos estudos, capital cultural, PBF e incentivo aos estudos, rotina e infraestrutura para estudo em casa, ENEM, políticas públicas do município de Amparo, perspectiva de ingresso no ensino superior.

O roteiro de entrevista tem como eixos: trajetória escolar, indivíduo e ensino superior, políticas públicas em educação, trabalho e estudo do jovem. Na ocasião de aplicação do questionário, realizamos o levantamento do perfil dos seis participantes da pesquisa. Para efeito desse levantamento, consideramos: sexo, raça, escola de educação básica (pública ou privada) e ingresso no ensino superior. Para caracterização dos participantes, que totalizaram seis, iniciamos apresentando o perfil.

A fim de preservar o anonimato, os participantes da pesquisa estão identificados pela letra P acompanhada das letras do alfabeto de a até f, sendo assim, temos: Pa, Pb, Pc, Pd, Pe, Pf. Ressalta-se que Pa e Pb constituem os participantes da entrevista.

Perfil

Dos participantes da pesquisa, quatro jovens são do sexo masculino, e duas jovens do sexo feminino, de acordo com a declaração de cada participante, três jovens são brancos, um é preto, um é pardo, e um é amarelo. Todos eles estudaram em escolas públicas durante todo o ensino fundamental e médio. Ao que se refere ao ingresso no ensino superior, nenhum dos participantes, até o ano de 2022, o fez. Faz parte da hipótese, teoricamente embasada, de que um número ínfimo de egressos da escola pública cursa o ensino superior, como foi apontado no quadro, apresentado no primeiro capítulo, da Coordenação de

Indicadores de CT&I, Gerência de Estudos e Indicadores da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). De acordo com o referido quadro, apresentado no Capítulo 1, que mostra a taxa de acesso ao ensino superior de diversas camadas populares, separadas por quintis de renda, entre o ano de 2005 e 2015, se levarmos em consideração a taxa total de ingresso - no ensino superior público e privado - do quintil mais pobre e do quintil mais rico, observamos grande discrepância nos números. Em 2015, o quintil mais pobre obteve taxa de 405 mil matrículas, ao passo que o quintil mais rico obteve taxa de 3 milhões, 25 mil e 900 matrículas. Essa diferença tão grande pode explicar os motivos de nenhum jovem participante da pesquisa estar cursando uma universidade, o que reafirma a desigualdade social no Brasil.

Além disso, existe o problema da alta taxa de desistência entre as pessoas mais pobres, que por falta de condições financeiras, não permanecem nas universidades. É possível também depreender, que as condições materiais sociais influenciaram, de certa forma na escolha dos indivíduos. É importante destacar que, de acordo com Bourdieu (1994), o mundo material - que é onde estão assentadas as estruturas sociais, as classes sociais, dominantes e dominadas - é capaz de produzir estruturas e símbolos em que cada classe social se assenta, e é capaz de orientar as ações dos indivíduos pertencentes a esses grupos. É sempre bom ressaltar que o autor não propõe um determinismo material sobre os indivíduos, mas propõe uma relação dialética entre a influência do mundo material e a subjetividade e capacidade de decisão do indivíduo inserido na sociedade.

Ressalta-se que há, também, no meio rural, uma diferenciação entre homens e mulheres, ao que se refere à inserção no mundo do trabalho. Estudo realizado por Melo e Duarte (2010) evidencia um aumento na frequência escolar de jovens beneficiários do PBF da zona rural dos estados de Pernambuco, Ceará, Paraíba e Sergipe em 2005. Contudo, ao analisar os dados relacionados ao gênero desses jovens em idade escolar, constata-se o aumento da frequência escolar ocorre mais entre as meninas do que os meninos. Tal resultado foi interpretado pelos autores como um reflexo da importância do gênero masculino para o trabalho na realidade rural.

Apesar de os sonhos profissionais dos participantes da pesquisa estarem diretamente ligados a um curso de ensino superior, revelado nas respostas dos questionários e/ou entrevistas, nenhum deles, até o momento da coleta de dados no segundo semestre de 2022,

estava cursando tal nível de ensino. Segue quadro de identificação desses jovens por cor, gênero e escolaridade dos seus pais.

Quadro 3 - Perfil dos participantes

Jovem	Cor	Gênero	Escolaridade do pai/ mãe
Pa	Preta	Masculino	7ºEF / 7ºEF
Pb	Branca	Feminino	-----/ 1º EM
Pc	Branca	Masculino	cadastro desatualizado
Pd	Branca	Masculino	cadastro desatualizado
Pe	Parda	Feminino	-----/ 1º EM
Pf	Amarela	Masculino	2º EF/ 1º EM

Fonte: Elaboração do autor.

Ingresso no mundo do trabalho

Foi constatado, pela análise das respostas dos questionários, que os jovens respondentes começaram a trabalhar na adolescência, consoante conclusão de Silveira *et al.* (2013) de que o auxílio do PBF não causa a substituição do trabalho pela escola. O que ocorre é uma concomitância entre os dois. Portanto, há uma tendência de os jovens pobres terem jornada dupla entre escola e trabalho, durante, sobretudo ao cursar do ensino médio, período decisivo para a socialização e aquisição de conhecimentos.

As evidências sugerem que uma renda familiar insuficiente pode levar à suplementação de trabalho por parte de crianças e adolescentes. A pressão para que elas entrem no mercado de trabalho resulta em menos tempo disponível para atividades escolares e, conseqüentemente, em abandono escolar. Assim, a maioria das avaliações de impacto dos programas de transferência condicionada ou incondicionada de renda tende a dar atenção especial aos impactos desses programas sobre a frequência escolar das crianças e dos adolescentes e os números referentes à sua participação no mercado de trabalho. De forma cíclica, o chamado “efeito de substituição” do trabalho pela escola reproduz uma realidade vivida por pais de baixa renda, derivada de baixos níveis de escolaridade, que é perpetuada nas gerações futuras. (SILVEIRA *et al.*, 2013, p. 53)

Bourdieu (1998) acentua que a aquisição do habitus está diretamente relacionada ao ambiente que o indivíduo frequentou. Se, portanto, o jovem passa pouco tempo se dedicando aos aprendizados escolares, e mais tempo no trabalho, é possível haver

defasagem em relação à aquisição de símbolos e códigos que lhe permitam ter um melhor posicionamento dentro da estrutura de classe social. Assim, a aquisição de capital cultural pelo jovem necessita de tempo livre, de tempo hábil para estudos, para consumir cultura, para reflexão. Esse tempo é importante para que esse jovem possa se preparar para o ENEM, que implica a maior porta de entrada para as universidades brasileiras, ao menos até esse início da terceira década do século XXI. Há necessidade de se definir e redefinir políticas públicas para esse público composto de jovens do 3º EM que são pobres e que têm sonhos. É evidente que as condições materiais não determinam a trajetória do indivíduo, impedindo-os de prestar o ENEM, ou de ingressar no ensino superior. A própria noção de trajetória equaciona o peso dos condicionantes sociais e a ação do indivíduo. Contudo, pontuamos que as condições sociais são barreiras importantes, as quais os jovens enfrentam, sendo que nem todos superam esses empecilhos. Barbosa (2009) afirma que, a depender da configuração familiar, ou o tempo dedicado aos filhos, podemos observar um rendimento escolar melhor ou pior, que ressaltamos ter influência nas decisões de possível ingresso no ensino superior.

Renda Mensal e Atividades Profissionais

Ao que se refere à renda mensal, à época da aplicação do questionário, somente três responderam, sendo a maior renda de R\$ 1.600,00 (hum mil e seiscentos reais) e a menor de R\$ 1.200,00 (hum mil e duzentos reais), valores esses condizentes com o ganho médio de jovens trabalhadores, em geral de trabalhos que não exigem o ensino superior.

Sobre as atividades profissionais exercidas pelos participantes, um respondente encontrava-se desempregado; e as outras atividades declaradas foram a de polidor de veículos; servente de escola; operador de caixa de supermercado; entregador motoboy.

Idade de inserção no mundo do trabalho

A idade revelada pelos participantes em que começaram a trabalhar foi 16 (Pa), 13 (Pb), 19 (Pc), não respondeu (Pd), 16 (Pe) anos. Cabe observar que a partir dessa pergunta, o jovem Pd não respondeu as questões. Convém ainda salientar que os jovens respondentes

começaram a trabalhar durante a adolescência. Chama a atenção que dois desses jovens iniciaram atividade laboral ainda durante a adolescência. Esse registro foi interpretado na pesquisa sob a ótica da necessidade do trabalho para complementar a renda familiar. De acordo com Silveira *et al.* (2013),

Os resultados deste estudo questionam a ideia de que o Bolsa Família levaria a um simples efeito de substituição entre o trabalho infantil e a frequência escolar. Conforme demonstrado na análise, o efeito agregado da transferência, na realidade, aumenta tanto a frequência escolar quanto a participação da força de trabalho. Em vez de um efeito de substituição – em que a probabilidade de *apenas estudar* aumenta enquanto a de *trabalhar* apenas diminui como resultado do programa –, os resultados do *logit* multinomial demonstram que a maior parte do impacto recai sobre o aumento da proporção das pessoas de 15 anos a 17 anos que combinam a escola com o trabalho, especialmente em áreas urbanas. As diferenças de gênero também são muito claras: o PBF tem um efeito positivo entre as meninas, com decréscimos relativamente indicados na proporção de quem não estuda nem trabalha e aumentos na taxa de frequência escolar. (SILVEIRA *et al.*, 2013, p. 54).

Pelas idades reveladas pelos participantes em que iniciaram atividades profissionais, é possível inferir que dois começaram a trabalhar quando ainda estavam no ensino fundamental, (Pb) e (Pf), e de acordo com o questionário, contribuía com menos da metade do salário para com as despesas da casa. Já, durante o ensino médio, quatro jovens, (Pa), (Pb), (Pe), e (Pf), trabalharam durante os três anos do EM. As atividades exercidas foram: empacotador de supermercado, instalador de som automotivo, chapeiro, caixa, e ajudante de pintor, entre outras não indicadas. Os dois primeiros, (Pa) e (Pb), trabalhavam mais de oito horas por dia, conforme revelaram na entrevista realizada. Cabe destacar aqui o trabalho precoce e de longas horas de duração de jovens que ainda estão no ensino médio, o que pode indicar que a carga de energia concentrada para realizar as atividades do trabalho pode prejudicar os estudos desse jovem. Dois jovens, (Pe) e (Pf), trabalhavam meio período. Cabe sublinhar que todos eles, menos (Pc) e (Pd), contribuía com o seu salário para o sustento da família nesse período implicando metade do salário (Pa), menos da metade do salário, (Pb) e (Pf), e todo o salário (Pe).

Efeitos das atividades profissionais nos estudos

Essa questão assume grande relevância no assunto tratado por essa pesquisa, uma vez que o trabalho durante a adolescência é muito comum entre jovens pobres,

especialmente aqueles que se encaixam no quintil mais baixo de renda, e que, conseqüentemente, estão aptos a receber o auxílio do PBF. O tipo de trabalho que realizam e a quantidade de horas que se dedicam ao serviço são fatores possivelmente agravantes da situação escolar do jovem de baixa renda. Ambos os jovens, (Pa) e (Pb), expressaram o desafio de articular trabalho e estudo. Segundo Pa: “*Ah, afetou sim. Como eu tinha mencionado lá, quando você foca muito, e o serviço também. Você começa a pegar um pouco de desânimo também Você fica só naquilo e a cabeça não aguenta.*” (Pa)

O jovem Pb destacou a influência do tipo de trabalho

É que tipo assim, vai de trabalho pra trabalho. Igual o meu, se for parar pra pensar, é um trabalho meio pesado. Aí tipo assim, você sai cansado. Aí já num tem mesma vontade de estudar, porque você acaba chegando em casa, você quer descansar, quer fazer alguma coisa. E eu, na minha opinião, tipo assim, para estudar, acho que você tem que tá com a cabeça só naquilo. Não adianta querer fazer duas coisa que... num, acho que acaba não aprendendo muita coisa. (Pb)

As falas dos entrevistados revelam que a atividade profissional realizada no período em que cursam a educação básica afeta os estudos, o que indica possível repercussão no rendimento escolar.

É pertinente colocar que, no Brasil, existe legislação específica para proteger os adolescentes no que se refere ao mundo do trabalho. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), é proibida a execução de atividade laboral para os menores de catorze anos. A partir dos catorze anos, os jovens estão liberados para exercer a função de aprendiz, que tem regulamentação feita pelo decreto nº 5598/2005 (Brasil, 2005). De acordo com a legislação, o jovem recebe formação de nível técnico-profissional, e trabalha com horário reduzido, de modo que não atrapalhe seus estudos. A cidade de Amparo (SP) tem uma instituição voltada para esse público, a Associação Guarda Mirim, popularmente conhecida como “Guardinha”. É pertinente, porém, lembrar que existem diversas formas de trabalho no Brasil, e o trabalho informal, sem carteira assinada é uma realidade, e tem grande potencial de afetar a vida dos jovens pobres que realizam atividade laboral visando a um melhor sustento de suas famílias. Como já colocado, a inserção no mundo do trabalho não ocorre de maneira igual entre os jovens pertencentes às distintas classes sociais brasileiras. Enquanto uns procuram experiências de amadurecimento, outros buscam sustento.

Lembrando que o presente estudo não procura negar os benefícios que o trabalho traz para o amadurecimento de um jovem. Busca, sim, discutir questões relativas às desigualdades que jovens pobres enfrentam. Entre fatores negativos da inserção precária no mundo do trabalho, a alta jornada de trabalho, combinada com a escola no período noturno podem afetar o sono, o lazer e o tempo para recreação desse jovem (OLIVEIRA *et al.*, 2005; SILVA; TRINDADE, 2013). Esses fatores tendem a prejudicar o rendimento escolar e podem também levar ao abandono e/ou evasão escolar. Como consequência da evasão escolar, esse jovem perde a capacidade de concorrência no mercado de trabalho e acaba recorrendo a empregos precários, que tendem a não melhorar sua condição de vida, nem de sua família, a médio e longo prazos. Esses tipos de emprego estão fora do universo do “jovem aprendiz”. Geralmente são empregos que não exigem requisitos, não atendem à legislação, e por isso encontram nessas pessoas o seu público-alvo.

As empresas que contratam esses jovens, e não promovem a sua autonomia como trabalhador, acabam educando pessoas a ser passivas, menos questionadoras, levando-os a uma posição de submissão em relação às decisões que podem ser injustas, com potencial de desencadear uma posição de vulnerabilidade no trabalho (AMAZARRAY; KOLLER, 2011; ASMUS *et al.*, 2005; FISCHER *et al.*, 2005; OLIVEIRA; ROBAZZI, 2001).

Mesmo com outros fatores de influência, a dupla jornada escola-trabalho pode ser desgastante para os jovens, fazendo com que o seu rendimento acadêmico decline, ocorrendo, assim, repetências escolares, que podem acarretar em desmotivação e evasão escolar. A entrada precoce de jovens no mercado de trabalho pode acarretar diversos problemas em seu desenvolvimento acadêmico e, como consequência, prejudicar o jovem futuramente na busca por um melhor emprego e uma melhor a qualidade de vida. Jovens que não trabalhavam estavam em séries mais avançadas que os trabalhadores e apresentaram menos reprovações, fatores que podem auxiliá-los a conseguir melhores oportunidades de emprego no futuro. Porém, esse dado deve ser examinado com cautela, visto que a entrada precoce no mercado de trabalho pode ser necessária por fatores de risco presentes em seus contextos, como a falta de recursos familiares, que os obriga a trabalhar para auxiliar na renda doméstica, ou a tentativa de utilizar o trabalho como um fator de proteção para evitar o envolvimento em situações prejudiciais, como a delinquência e o uso de drogas, atividades que, a princípio, são incompatíveis com atividades laborais. (DUTRA-TOMÉ; PEREIRA; KOHLER, 2016, p. 107)

O texto acima faz observação bastante pertinente em relação à importância do trabalho para pessoas carentes. Pois além de contribuir para com a renda familiar, esse jovem estará longe da delinquência, que pode atingir jovens ociosos que residem em áreas

de vulnerabilidade social. A partir dessa perspectiva, é compreensível a preocupação dos pais com o trabalho do jovem.

Sonhos e perspectivas profissionais

Os dois jovens que participaram da entrevista, (Pa) e (Pb), revelaram sonhos e perspectivas profissionais. O Jovem Pa quer ser “programador”, e o jovem Pb quer ser “eletricista”. Uma observação pertinente ao relato dos jovens é que as duas profissões escolhidas necessitam de um curso de formação prévio. Ou um curso técnico ou um curso superior na área. Há, portanto, a perspectiva do estudo como meio de alcançar os sonhos profissionais.

Ao que se refere aos sonhos profissionais expressos, os jovens entrevistados foram instados a refletir sobre possíveis influências ou estímulos para seguirem o que perspectivam, com o intuito de verificar a transmissão das disposições familiares e a inculcação de um habitus por meio dos familiares.

O jovem Pa, que tem a perspectiva de ser programador, declarou ter recebido influência do pai:

Quando eu era moleque assim, eu queria um videogame. Aí meu pai falou assim pra mim que era melhor um computador. Por causa que, além de jogar os jogos, eu podia estudar nele também. Aí meu pai, ele comprou um computador pra mim, e desde os doze, treze anos eu mexo em computador. Aí eu já peguei uma grande influência por causa disso já. (Pa)

Pb, que quer ser eletricista, declarou que não recebeu influência de familiares, mas sim que via algumas pessoas mexendo com elétrica e se interessou. Tal afirmação pode ser contemplada pela afirmação de Bernard Lahire (2004), a respeito das influências de outras pessoas ou instituições, que não a família, na trajetória do jovem. Para o autor, a trajetória do jovem pode estar cercada de muitas outras influências que extrapolam as relações parentais. Um exemplo prático é a comunidade escolar, da igreja, da vizinhança, colegas de rua, entre outros. No caso desse jovem, ele teve contato com pessoas que realizam esse tipo de serviço, e isso chamou a sua atenção e curiosidade.

É, tipo assim, aconselhar a seguir a carreira não. Eu acho que foi mai tipo.... que eu vi as pessoa mexendo, ou fazendo alguma coisa assim, e eu sempre tive vontade de aprender. Aí eu comecei a fazer umas coisinha ou outra...aí eu fui aprendendo, fui gostando, e quis seguir em frente, sabe. Mai tipo, de alguém falar: Ah. Não, segue a carreira, assim, eu acho que não teve não. Foi mais por gosto meu memo. (Pb)

Considerando a necessidade de formação em nível técnico ou superior, foi indagado aos jovens entrevistados se haviam feito algum curso durante o ensino fundamental e/ou médio. Pb disse que fez um curso de instalador de insulfilm e de som automotivo. Pa disse que tentou fazer um curso, mas que desanimou quando se deparou com a baixíssima qualidade do curso, e em seguida desistiu. Essa pergunta teve o intuito de verificar se o jovem de baixa renda procura qualificação profissional através dos estudos. Os dois jovens procuraram qualificação profissional através de cursos que, à época, interessaram a eles. Também disseram que, no futuro, pretendem investir em mais cursos de qualificação profissional. Se, portanto, existe uma vontade de fazer cursos de qualificação, talvez exista a vontade de cursar ensino superior, o que implica realizar o Enem.

Pb deu um depoimento a respeito de um fato vivenciado em 2021: ele havia acabado de comprar uma moto através de financiamento, e por isso tinha comprometido seu orçamento para despesas extras. Ao mesmo tempo, havia feito uma prova de vestibular em um polo universitário da cidade em que reside, Serra Negra (SP). Ele ganhou uma bolsa de cinquenta por cento de desconto no curso técnico de perito criminal, em uma universidade particular, mas não teve possibilidade de se matricular pela falta de dinheiro que a compra da moto havia lhe imposto.

Essa realidade vivenciada por Pb ilustra a importância do capital econômico para o investimento em educação, que no futuro poderá render ao indivíduo mobilidade social, garantindo a manutenção da riqueza, ou até mesmo a ascensão social (BOURDIEU, 1996). O jovem que carece de recursos para investir em educação pode ter um caminho mais árduo em direção à ascensão social. É possível também que ela não ocorra, e que esse indivíduo e sua família se mantenham no ciclo da pobreza, como já foi explorado em nosso texto.

Contributo do PBF para a efetivação dos estudos

Sobre o contributo do PBF para a efetivação dos estudos, os jovens respondentes do questionário reconheceram tal contribuição. Pa expressou que o “*O Bolsa Família, apesar*

de ser um valor baixo, contribuía bastante para o sustento meu e de minha família". O referido jovem reconheceu a contribuição, apesar de mencionar o valor. Dentre os (as) que responderam que contribuiu pouco, o jovem Pb disse que *"não usava muito"* e a jovem Pe relacionou pouca contribuição ao baixo valor e expressou que *"porque o dinheiro era pouco, tinha eu e mais dois irmãos"*. Destacamos a importância do auxílio governamental para aqueles que mais necessitam, principalmente no que diz respeito às condicionalidades do PBF que estão relacionadas com as áreas da saúde, educação e assistência social. Observamos, na área da educação, entre crianças de 6 a 15 anos, a obrigatoriedade de 85% de frequência escolar. Adolescentes entre 16 e 17 anos, 75%. Em relação à saúde, crianças até 7 anos de idade devem fazer acompanhamento de crescimento e desenvolvimento, também devem cumprir o calendário de vacinação; as gestantes devem fazer o pré-natal. A área de assistência social é a que faz o acompanhamento das famílias, caso alguma condicionalidade não seja cumprida. O Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) tem um papel importante no acompanhamento socioemocional das famílias nessa situação.

Por outro lado, também é necessário reconhecer o valor do benefício, considerado insuficiente para os respondentes da pesquisa. Dois participantes avaliaram positivamente, fazendo ponderações sobre o baixo valor, e dois participantes destacaram a irrelevância do valor recebido para o sustento mensal de uma família. Infere-se que é necessária uma revisão do valor, até então investido com as famílias, ao que se refere ao PBF. Ainda que haja impacto na vida dos beneficiários do PBF, cabe avaliar tal impacto.

Cavalcanti, Costa e Silva (2013), em estudo realizado, verificaram impacto imediato do PBF no alívio da pobreza e da frequência escolar em famílias da Região Nordeste, de áreas urbana e rural. Os autores utilizaram dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004 a 2006. Os resultados mostram impacto sobre a renda especificamente das famílias que vivem em extrema pobreza. Porém, esse impacto é mínimo.

O impacto foi bem maior no que se refere à assiduidade escolar. Como uma das condicionalidades do PBF é a obrigatoriedade da frequência escolar dos filhos até os 17 anos, o Programa tem conseguido aumentar a escolaridade das gerações posteriores, o que tende a garantir uma melhoria na condição de vida das gerações vindouras, visando à quebra do ciclo da pobreza.

Essa reflexão encontrou amparo nas respostas dos entrevistados quando foram interrogados sobre possíveis dificuldades financeiras enfrentadas à época que cursavam o ensino fundamental e/ou médio. O jovem Pa respondeu afirmativamente, referindo-se a quando ele e a família moravam na Bahia. Na ocasião, seu pai foi demitido. A família já recebia o auxílio do PBF, mas ele ressalta a insuficiência dos recursos financeiros disponibilizados pelo Programa. O diálogo abaixo evidencia as dificuldades vivenciadas.

Aí nós passava dificuldade, assim, mas... e pedia ajuda aos familiares também.

(Pa)

- O Bolsa família não era suficiente? (Pesquisador)

- Não. Eu não lembro o valor agora, mas não dava. Não era suficiente na época.

É, no caso pedia ajuda pros familiares, que eles ajudavam bastante a gente.

Buscava, tentava buscar bico, assim, serviços pra fazer. (Pa)

Esse trecho da entrevista mostra o imprevisto e a solidariedade como estratégias de sobreviver à realidade. Ao constatar que o auxílio do PBF não era suficiente, as famílias partem para outras estratégias de sobrevivência: podem recorrer aos familiares, aos vizinhos, instituições de caridade, igrejas. Podem também se submeter a trabalhos caracterizados como “bicos” (trabalhos informais). E ainda é possível que tais bicos paguem pouco, que não garantam segurança ao trabalhador, entre outras situações que podem vir a se caracterizar como exploração do trabalho ou alta periculosidade.

Capital Cultural

Com o intuito de desvendar possíveis indicadores de capital cultural das famílias, foi questionado aos jovens sobre atividades de lazer costumeiras na família. Lembrando que o capital cultural é todo tipo de investimento financeiro em cultura dominante, domínio de habilidades valorizadas na cultura dominante, como o conhecimento de línguas, da linguagem culta, do conhecimento matemático, da capacidade de se expressar em público, ou a capacidade de se expressar de forma escrita, o conhecimento sobre cultura como filmes, séries, livros, viagens, idas a museus entre outros, propiciado pela família aos seus filhos. Por isso, foi perguntado aos entrevistados como eles e suas famílias aproveitam o tempo livre, em que não estão trabalhando. As respostas versaram sobre “passeando” e “se divertindo”.

Ainda com o foco no capital cultural, foi questionado aos participantes da pesquisa se os familiares costumam ler livros, revistas, etc. Houve somente uma resposta afirmativa, do jovem Pc. Sobre assistirem a filme juntos, as respostas foram: não (Pa), às vezes (Pb), sim (Pc), não (Pe), às vezes (Pf). O intuito dessa seção de perguntas é verificar se há dentro de seu núcleo familiar o consumo de bens culturais, ou se há algum hábito familiar em torno do consumo de cultura. Podemos perceber, ainda que residualmente, devido à brevidade das perguntas sobre o tema, que suas famílias aproveitam o tempo livre de outra forma, que não, necessariamente, o consumo de bens culturais, ainda que haja a indicação da leitura de livros em uma família somente, e o ato de assistir filmes em outras três famílias.

Essa lacuna pode ter efeito no desempenho desses jovens no ENEM, pois é uma prova que necessita de interpretação também baseada no conhecimento de mundo das pessoas, o que também implica em ter acesso a filmes, músicas e livros, para além do que é trabalhado nas escolas. O ENEM, portanto, retomando as observações de Sousa (2011), constitui-se uma medida de resultado final, e desconsidera as condições do próprio sistema desigual em que está inserido, e por isso, coloca em cima do jovem a responsabilidade pela sua “competência” ou “incompetência”. Tal responsabilização pode implicar o desencorajamento desses jovens para a realização do ENEM. Nesse contexto, cabe questionarmos a quem caberia desmistificar o ENEM, de modo que os beneficiários do PBF pudessem sentir-se empoderados para realizar o referido exame.

Nesse quesito, a profissão dos pais e/ou familiares também necessita ser considerada. O jovem Pa declarou ser o pai pedreiro e a mãe trabalhar na empresa JBS (indústria do ramo de carnes); o jovem Pb tem o pai pedreiro e a mãe cuidadora de idosos; a jovem Pc tem o pai caseiro e a mãe empregada doméstica; a jovem Pe tem o pai trabalhador rural e a mãe dona de casa; e o jovem Pf tem o pai caseiro e a mãe dona de casa. É possível verificar que a profissão que seus pais exercem não necessita de qualquer formação de nível superior, assim como a profissão que os filhos têm exercido. É importante realçar o fato que, no Brasil, profissões que exigem curso superior pagam melhores salários, porque são ocupações que exigem, geralmente, mão de obra qualificada e especializada, e por isso a remuneração é mais alta.

De acordo com Barbosa (2009), há diferença de desempenho em provas de português e matemática entre crianças de famílias pobres e ricas, diferindo em até dois pontos. Sobre o capital cultural, a pesquisa da autora relaciona a escolaridade dos pais com o desempenho escolar. Há, portanto, uma relação, já explicitada por estudos anteriores, entre a quantidade de capital econômico (dinheiro e bens materiais) de uma família e o desempenho escolar de seus filhos, bem como há relação direta entre a escolaridade dos pais e o desempenho escolar do jovem. Essa discrepância, cabe destacar, produz desigualdades sociais difíceis de serem superadas, se não houver políticas públicas que busquem minorar essa realidade decorrente da desigualdade econômica no Brasil.

PBF e incentivo aos estudos

Os pais desses jovens, apesar de possuírem escolaridade baixa, incentivavam seus filhos nos estudos. Ao serem indagados sobre o incentivo dos pais para que estudassem, todos os jovens responderam afirmativamente. Tal incentivo pode estar atrelado ao PBF, conforme apontam os autores abaixo sobre o impacto do referido Programa.

Este trabalho analisou o impacto direto do Bolsa Família nos seus principais objetivos, ou seja, se o programa vem aliviando, de imediato, a pobreza e desigualdade de renda, bem como aumentando a frequência escolar. Esse último aspecto, por exigir a condicionalidade de que as crianças e jovens até 17 anos frequentem escolas, acaba por influenciar na renda futura das famílias, uma vez que cria incentivos ao aumento do capital humano sendo, dessa forma, tão ou mais importante do que a própria transferência monetária. (CAVALCANTI, D. M.; COSTA, E. M.; SILVA, J. L. M, 2013, p. 126)

A despeito de um participante (Pf) declarar que a família tenha se esforçado “mais ou menos” para que se mantivesse nos estudos, todos os outros quatro participantes reconheceram que houve esforço. O teor das respostas é um ponto-chave para debater mitos popularmente propagados na sociedade brasileira quando o assunto é o fracasso escolar, ou a baixa taxa de desempenho de estudantes. A família, ambiente de socialização primária do jovem, é muito cara à teoria Bourdiana, para a introjeção de disposições, como a valorização dos estudos. Complementarmente, cabe a reflexão de Lahire (2004) acerca do mito do fracasso escolar em relação à influência dos pais nos estudos dos jovens. Não se trata de uma comparação com o presente estudo, porém é válido afirmar que existe uma

correspondência entre as respostas. Lahire (1997) assevera que os pais dos jovens de sua pesquisa sabem a real importância dos estudos para o mercado de trabalho e para o futuro de seus filhos, porém, como são trabalhadores, raramente têm tempo sobrando para dedicar aos estudos dos filhos, os ajudando e/ou acompanhando. Portanto, esse debate moralizador da omissão dos pais de camadas populares, ao ser confrontado com as pesquisas, cai por terra, exatamente porque o que atrapalha é a falta de tempo dos responsáveis, e também a impossibilidade dos pais em ajudar seus filhos com os estudos. Com base dos respondentes do questionário, muitos pais e mães estudaram até o ensino fundamental. Sendo assim, a família que não tem tempo nem escolaridade completa pode comprometer a transmissão de certo capital cultural aos seus filhos, o que não significa que essa família desvaloriza os estudos.

Se, através desta obra, um fato pode ser estabelecido é o seguinte: o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. Aliás, é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal remunerado, mais valorizador que o deles. (LAHIRE, 1997, p. 334).

Tal constatação confirma que muitas famílias de baixa renda compreendem a importância e o valor dos estudos para a ascensão social, porém a realidade imediata não os permite propiciar condições de estudo aos filhos, sem que haja intervenção do Estado para lhes garantir o direito da educação. Que não passem dificuldades financeiras, e não estejam em condições de vulnerabilidade, na “rua”, ociosos, por exemplo.

Rotina e Infraestrutura para estudo em casa

Nesse quesito, buscou-se investigar se os participantes da pesquisa assumiam autonomia para horários de estudo em casa ou se contavam com a participação dos familiares, e se dispunham de infraestrutura física.

Três jovens, (Pb), (Pe) e (Pf), apontaram não ter uma rotina de horário estipulada. Dois jovens afirmaram ter. Pa expressou que se responsabilizava por essa rotina: *“Eu mesmo me programava às vezes. Sempre revia os artigos que eu assistia na sala de aula.”* (Pa)

Ao que se refere à infraestrutura física, considerando um espaço específico para o estudo, três jovens, (Pb), (Pc) e (Pf), afirmaram não dispor desse espaço e os outros dois participantes da pesquisa declararam estudar no quarto.

Sobre haver silêncio para estudarem no ambiente familiar, as respostas diversificaram. Pc afirmou que sim; Pe afirmou que não; e Pf afirmou que mais ou menos. A resposta de Pa, possivelmente, convirja com a de Pb ao afirmar que à noite era um período mais tranquilo: *“Na parte da noite dava um tempo pra estudar, era mais tranquilo.”* (Pa)

Através dessas respostas, pode-se depreender que os jovens participantes da pesquisa residem em espaços pequenos, às vezes dividindo a casa com um número grande de pessoas. É possível inferir também que as respectivas famílias não consideram a necessidade de criar um espaço destinado especificamente aos estudos, ou não podem fazê-lo.

Sobre disporem de internet, quatro jovens, (Pa), (Pb), (Pe) e (Pf), responderam que tinham internet em casa durante a época em que faziam o ensino médio. Dois reconheceram que contribuiu muito com seus estudos, sendo que para dois, (Pb) e (Pf), a contribuição foi parcial. A contribuição parcial apontada pode indicar que o uso da internet tenha sido compartilhado entre várias pessoas da família, considerando que esses jovens cursaram parte do ensino médio por meio de atividades remotas, devido à pandemia de Covid-19.

Perspectiva dos pais em relação ao futuro dos filhos

Todos os jovens, à exceção de Pa, afirmaram que os pais gostariam que cursassem o ensino superior. A resposta de Pa reflete o que muitas famílias brasileiras, por necessidade, consideram mais importante, ou seja, o trabalho ser mais importante que os estudos.

A notável desigualdade social brasileira se mostra evidente quando observamos a grande distinção entre famílias pobres, que necessitam do trabalho e da renda dos filhos,

com o objetivo de complementar a renda familiar e fazer da vida algo menos penoso. Como já exposto na pesquisa feita pela ABMES, no capítulo 1 desta dissertação, dentre os jovens que trabalham e estudam, 23% o fazem para complementar a renda familiar. Ao passo que famílias com mais dinheiro utilizam do capital econômico para pagar escolas muito bem qualificadas para seus filhos. Esse desenho é perverso, segundo Ribeiro (2011). E por isso é necessário o investimento público em educação de qualidade.

Na fala do jovem Pa, fica evidente o embate entre estudos e trabalho: *“Meus pais sempre me idealizou a focar em trabalho, no caso trabalho era mais importante que o estudo.”* (Pa)

Essas afirmativas revelam que a condição financeira insuficiente da família, ou capital cultural escasso, talvez, tenham influência direta nos destinos das pessoas que vivem nessa família. A mesma pesquisa da ABMES demonstrou que quase a totalidade dos pais gostaria de ver seus filhos matriculados no ensino superior, mas não conseguem bancar os custos necessários para o processo.

Dois jovens, (Pb) e (Pf), afirmaram que as respectivas famílias perspectivam que, em relação ao ensino superior, ingressem no Curso de Direito.

Cabe destacar a importância da vontade dos pais por cursos de maior prestígio social, como Direito, que fora mencionado duas vezes. É necessário lembrar que cursos universitários de maior prestígio ainda são mais frequentados por pessoas com maior capital econômico. Por outro lado, Pires e Romão (2019) apontaram que alunos de uma instituição de ensino superior privada sem fins lucrativos, que são Prounistas e do PBF, frequentam muito mais os cursos noturnos e de licenciatura, ao mesmo tempo que frequentam pouco os cursos integrais, exatamente porque necessitam dividir o tempo do seu dia entre o trabalho e o estudo.

ENEM: ações da escola

Sobre a preparação dos jovens para o Enem pela escola, um dos entrevistados (Pf) respondeu que não foi feito nada em sua escola, sendo que quatro, (Pa), (Pb), (Pc), e (Pe), responderam afirmativamente. É relevante pontuar que Pb e Pf estudaram na mesma escola e na mesma sala de aula durante o 3º EM no período da pandemia de Covid-19. Isso revela contradição entre as percepções de Pb e Pf sobre a preparação que foi feita. Não foi

perguntado nada para esses jovens sobre essa contradição, mas é possível inferir que Pf não tenha percebido que estava ocorrendo uma preparação para o ENEM, ou também seria possível inferir que a preparação para o ENEM tenha ocorrido de uma forma tímida por parte da escola. Como a preparação para o exame depende de cada escola, caberia uma análise sobre o que cada escola faz em sua preparação para o ENEM.

Pa mencionou que: “*Faziam revisão, professores davam dicas do que estudar, sempre tinha miniprova*” (Pa). Enquanto Pe disse que faziam: “*Prova dos anos anteriores*”.

Depreende-se disso que a valorização da participação no ENEM depende de projetos que partem de cada escola, não configurando uma política pública que parte de um centro deliberador. Cabe ressaltar que, no ano de 2022, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo distribuiu para os estudantes dos terceiros anos do ensino médio, apostilas contendo questões de provas anteriores do ENEM. Essa atitude mostra uma preocupação inicial do governo nesse sentido. Essa pesquisa termina junto com os governos estaduais atuais (2023), e tomou como modelo de políticas públicas aquelas que foram aplicadas em alunos do Estado do Ceará, conforme apontado no Capítulo 2. Evidenciamos que o Estado de São Paulo não teve um planejamento robusto de políticas públicas voltadas para jovens formandos de escolas públicas em relação ao ENEM, somente ações pontuais, como a apostila acima citada, e as aulas preparatórias para o ENEM veiculadas pelo CMSP.

Cabe frisar que a escola pública é um aparelho público, que reflete as políticas públicas dos governos que estão atuantes. Então nesse sentido, será explorada a existência/inexistência de políticas voltadas para esse período da escolarização dos jovens, a exemplo do que ocorre no Estado do Ceará, como foi explorado no capítulo anterior, que tem o ENEM como foco. Tal responsabilização pode implicar o desencorajamento desses jovens para a realização do ENEM. Nesse contexto, questionamos a quem caberia desmistificar o ENEM, de modo que os beneficiários do PBF pudessem sentir-se empoderados para realizar o referido exame. Na nossa ótica, com base na experiência como professor da rede pública estadual do município de Amparo e, fundamentado no aporte teórico referenciado, consideramos que as unidades escolares, por meio das ações de gestores escolares e professores, necessitam centrar esforços para a elucidação dos jovens sobre o que, de fato, implica o ENEM e quais as reais possibilidades de acesso ao ensino superior.

Nesse quesito, a pesquisa evidenciou que todas as escolas informaram sobre a existência de universidades públicas. Quatro jovens, (Pa), (Pb), (Pe) e (Pf), afirmaram ter sido informados pelos professores e um jovem (Pc) afirmou ter sido informado pela direção da escola.

É importante lembrar que a escola é composta por professores que podem falar sobre isso de forma autônoma, mas também pode ocorrer a vinda de pessoas externas para palestrar sobre o acesso a uma universidade pública.

Na cidade de Amparo, há um cursinho popular gratuito, o Geração NEAR, cujos integrantes, por iniciativa própria, visitam as escolas públicas de Ensino Médio da cidade, todos os anos, para afirmar a importância de se estudar em uma universidade pública, e informar sobre todos os auxílios existentes, a exemplo das políticas de permanência estudantil para jovens de baixa renda, alvos desse estudo. Apesar dessa iniciativa mencionada, apenas três, (Pa), (Pb) e (Pc), dos cinco jovens participantes da pesquisa, afirmaram saber que as universidades públicas oferecem moradia gratuita para estudantes de baixa renda e contam com um Programa de Auxílio Alimentação. Os mesmos três jovens afirmaram saber que é possível ingressar na universidade pública por meio do Programa de Cotas Sociais e Raciais. Cabe ressaltar que os jovens participantes da pesquisa constituem público-alvo da política de cotas destinadas para estudantes egressos de escola pública. Segundo a lei de cotas:

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas - metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Para ter acesso à Lei de cotas, portanto, os beneficiários do PBF se encaixam nessa faixa de renda.

Destaca-se que quatro jovens, (Pa), (Pb), (Pc) e (Pf), declararam conhecer o Programa Universidade para Todos (ProUni), que favorece o ingresso de jovens de baixa renda, egressos da escola pública em instituições de ensino superior privadas ou confessionais. Cabe ressaltar que os dois estudantes participantes da entrevista estudaram

na mesma escola durante o Ensino Médio. Ambos disseram que a escola informou sobre o ProUni, o Fies, o auxílio moradia estudantil. Pa destacou a importância de uma professora de Sociologia da escola, que segundo ele, sempre “pegava no pé” deles sobre o assunto.

Ainda que haja jovens que detenham essas informações, não representa horizonte imediato para o ingresso no ensino superior. Constitui um projeto de vida mais a longo prazo, tendo em vista que há outras necessidades prementes que pertencem as suas realidades.

A despeito das políticas públicas existentes, conhecidas ou não pelos jovens, para ingresso no ensino superior, os jovens respondentes do questionário declararam não ter realizado a prova do ENEM por não terem se sentido preparados, seja por razões de trabalho, seja pelas lacunas de aprendizagem. As falas a seguir são ilustrativas: “*Eu foquei muito no trabalho, e como eu estudava no período da noite eu andava sempre cansado*” (Pa); “*Por motivos da Covid 19 que fechou as escola*” (Pb); “*Por falta de aprendizado*” (Pf).

As declarações acima demonstram que o trabalho articulado aos estudos, de fato, compromete o aprendizado, devido à necessidade de dividir a atenção e a energia canalizadas. Em resposta anterior, Pb já havia sinalizado o cansaço que é ocasionado pelas horas dedicadas à atividade laboral. Esse fator, por si só, implica o comprometimento da aprendizagem.

Outro ponto que necessita ser considerado é o fato de os jovens participantes da pesquisa, terem cursado parte do ensino médio em período pandêmico, em que as escolas foram fechadas e o ensino remoto ocupou o lugar das aulas presenciais. Tal aspecto precisa ser analisado considerando o acesso desses jovens à internet. Ainda que tenham declarado o acesso no eixo que versou sobre a infraestrutura, não, necessariamente, o aprendizado por meio do ensino remoto foi favorecido.

A interrupção das aulas presenciais levou a outras alternativas para que os alunos pudessem continuar no processo de aprendizado, mas alguns pontos precisam ser levados em consideração, como tempo e dedicação de um adulto, a necessidade do apoio do responsável que possa mediar o processo de ensino da criança. O princípio da equidade social fica comprometido se não há igualdade de condições, uma vez que no Brasil o uso de tecnologia não é acessível a todos (MELO *et al.*, 2020).

Para Afonso (2002), práticas de avaliação envolvem uma responsabilização social, política, ética. No caso do Enem, essa responsabilização tem contornos muito sérios, uma vez que essa avaliação tem a capacidade de permitir a entrada de pessoas em universidades públicas. Assim, a escola é agente responsável pelo preparo desses jovens para a realização da prova. Tal responsabilidade, no entanto, não exclui os estudantes que precisam estudar para o referido exame. Cabe problematizar, como esses jovens que são trabalhadores que estudam podem conciliar a preparação para o ENEM. Tais jovens concorrem com outros tantos que têm como foco exclusivo o estudo e que, por vezes, estudam em escolas que estão polarizadas pelo alcance de distinto desempenho no ENEM.

As respostas do questionário e da entrevista dão conta de nos mostrar que a escola pública faz trabalhos de preparação para a prova, conforme a resposta dos jovens. É necessário saber se esse trabalho é suficiente, se tem engajamento dos alunos, entre outros.

Em nossa vivência como professor de escola pública urbana, escola pública rural e escola particular, durante o período de maiores restrições da pandemia, constatamos sérios fatores que provocaram desigualdades no aprendizado. A escola pública urbana contava com uma participação de quatro alunos em cada vídeo aula, em média, A escola rural não adotou o modelo de aula online, pois seus alunos não tinham acesso à internet. A escola particular contava com videoaulas online e ao vivo, com presença quase total dos jovens. O período de restrições que vivemos, devido à pandemia, distanciou muito o aprendizado de jovens que tinham acesso à internet, e aqueles que não tinham e ainda não o tem.

É importante reafirmar que as iniciativas com o intuito de informar os jovens sobre o ensino superior partem ou de professores, em um caso da direção escolar, ou do pessoal do cursinho. Não houve algum indício de política pública nesse sentido. Houve aulas preparatórias para o ENEM no CMSP, somente isso. Em 2022, na condição de professor de uma escola pública estadual do município de Amparo (SP), recebemos na escola uma apostila com questões do ENEM, voltadas para o 3º EM. Nessa perspectiva, é necessário avançar para que os jovens não precisem se utilizar de atitudes como o “eu me viro”, termo utilizado por Pires, Romão e Varollo (2019).

O sentido do “eu me viro”, que como vimos abrange não apenas o indivíduo, mas também a sua família, indica certo desamparo em relação às instituições escolares que não estariam fazendo a sua parte em propiciar condições para um melhor aprendizado. São pessoas que parecem sempre estar correndo atrás

de algo para compensar um déficit inicial dado pela sua posição social. (PIRES, ROMÃO, VAROLLO, 2019, p. 10).

Urge, assim, redefinir políticas públicas que oportunizem aos jovens do ensino público o ingresso no ensino superior, garantindo as devidas condições para ao real aprendizado e preparação que assim o exigem.

Políticas Públicas do Município de Amparo com foco nos jovens de baixa renda

As políticas públicas oferecidas pelo município de Amparo, voltadas para jovens de escola pública e de baixa renda são duas. A primeira consiste no oferecimento de vagas para cursinho pré-vestibular em um colégio particular da cidade, sem precisar pagar mensalidade. O jovem paga somente o material, ainda que o custo seja elevado. É conveniente lembrar que o número de vagas é limitado.

Outra política pública criada pelo governo de Amparo é o UNIAMP, em que a prefeitura paga as mensalidades de jovens que se inscreverem no Programa. Esse Programa foi lançado no final do ano de 2020. Nenhum dos jovens entrevistados se interessou em fazer o cursinho pré-vestibular. Nenhum deles conhecia o Programa UNIAMP, mas depois que lhes expliquei o programa, acharam uma ideia interessante. Ao serem questionados na entrevista sobre a concessão de bolsa de estudos para o jovem que não tem condições de custear o cursinho e/ou a universidade, ambos os jovens disseram que é interessante, desde que a pessoa se interesse e se esforce. Imagino que em seu discurso eles compreendem que pessoas pobres necessitam de uma ajuda financeira para conseguir acessar os estudos, mas ao mesmo tempo parece que em sua fala eles reconhecem a necessidade do esforço pessoal.

Desejo e perspectiva de ingresso no ensino superior

O horizonte de cursar o ensino superior parece estar distante dos jovens participantes da pesquisa. Ainda que não tenham ingressado, até o momento da pesquisa empírica realizada, em 2022, quatro participantes afirmaram ter vontade de ingressar no ensino superior. Pf respondeu que talvez haja essa vontade. Em ordem, os cursos que

desejam ingressar são: Ciências da Computação (Pa), Engenharia Elétrica (Pb), História (Pc), Psicologia (Pe) e Direito (Pf).

Sobre o principal motivo para não terem ingressado na faculdade, até o momento, Pa relaciona o fato de não ter feito faculdade com o fato de ter que focar muito no trabalho, que é sua fonte de sobrevivência.

Ah, pensando nisso é porque eu foquei muito no trabalho, como eu citei lá na pesquisa. Por causa que, se eu fosse focar só nos estudos, não tem como sobreviver também. No meu caso, na minha estabilidade financeira. Porque se você focar numa coisa, você tem que focar só naquilo. Certo que tem certas pessoas que conseguem focar nos dois né, mas se você tem um trabalho que é pesado, tipo, e você só fica estressado no trabalho. A não ser que a pessoa se esforce bastante também. Eu acho que eu não me esforcei o bastante pra isso também. Mas, no caso, é porque eu foquei muito no trabalho... os pais também ficam no pé. Por causa que o estudo também não vai pagar conta de casa também. Só mais futuramente, se você se esforçar bastante. (Pa)

A fala de Pa é reveladora de que o jovem se responsabiliza por, apesar de ter a necessidade de articular trabalho e estudo, não ter se esforçado o suficiente. Essa autculpabilização expressa a necessidade de haver políticas públicas que concedam aos jovens pobres, sobretudo os beneficiários do PBF, a possibilidade de serem, de fato, jovens estudantes e não trabalhadores que estudam, de forma a garantir acesso ao ensino superior.

O jovem Pb, ainda que na mesma direção de Pa, acuse o trabalho como fator determinante para o não ingresso no ensino superior, expressa o gosto pelo trabalho como sendo o que, de fato, é o que mais aprecia.

Ah, tipo assim, uma por causa de trabalho mesmo. Trabalho bastante, dia e noite, e às vezes não acaba tendo tempo nem para estudar, assim... é mais por gosto mesmo. Acho que nunca tive tanta, tanta vontade assim. Sempre gostei mais de trabalhar mesmo do que fazer alguma coisa. (Pb)

Perspectiva de futuro

Sobre a perspectiva de futuro dos jovens participantes da entrevista e a possível convergência com o ingresso no ensino superior, constatamos haver correlação. O jovem Pa se vê trabalhando em home office, fazendo trabalhos relacionados à informática, e fazendo cursos na área em que gosta, como “*Programação, Web Design.*” O jovem Pb destacou que

pretende, no futuro, ter um negócio próprio, além de fazer mais cursos. “*Pretendo também fazer mais uns cursos... coisas diferentes, entendeu?*” (Pb). Possivelmente, o fato desse jovem ser eletricitista lhe conceda o sonho de ter o negócio próprio.

É possível depreender da fala dos entrevistados que a cultura do trabalho esteve presente em suas vidas, ou como modo de sobrevivência, necessidade familiar. Ao pensarmos a transmissão do habitus familiar, a concepção de um lar onde seus pais têm baixa escolaridade, tais jovens cresceram dentro da cultura do trabalho, e possuem baixa renda, pode ser fundamental para gerar interesse de seus filhos para o mundo do trabalho. O trabalho, além de tudo é um meio de sobrevivência imediato das famílias mais pobres. Se não trabalha, não come.

O PBF, apesar de reconhecidamente ter constituído contributo, pelos participantes, o valor destinado às famílias não foi suficiente para impedir o ingresso no mundo do trabalho. Silveira *et al.*, no sumário executivo do livro “Programa Bolsa família: uma década de inclusão e cidadania” (2013), e que foi organizado por Tereza Campello e Marcelo Côrtes Neri, expõem a mesma problemática, que foi alvo de um artigo nesse livro.

As evidências sugerem que uma renda familiar insuficiente pode levar à suplementação de trabalho por parte de crianças e adolescentes. A pressão para que elas entrem no mercado de trabalho resulta em menos tempo disponível para atividades escolares e, conseqüentemente, em abandono escolar. Assim, a maioria das avaliações de impacto dos programas de transferência condicionada ou incondicionada de renda tende a dar atenção especial aos impactos desses programas sobre a frequência escolar das crianças e dos adolescentes e os números referentes à sua participação no mercado de trabalho. De forma cíclica, o chamado “efeito de substituição” do trabalho pela escola reproduz uma realidade vivida por pais de baixa renda, derivada de baixos níveis de escolaridade, que é perpetuada nas gerações futuras. (SILVEIRA, 2013, p. 53).

Nota-se, por fim, que se faz necessária a observância quanto a criação de políticas públicas que atendam a essa parcela da população, que já recebe apoio do Estado brasileiro, porém ainda sofre com a desigualdade e com a exclusão em certos espaços, como a universidade, bem como todos os jovens participantes da presente pesquisa. Políticas públicas de incentivo ao ingresso no ensino superior por jovens pobres são fundamentais no caminho para a diminuição das desigualdades sociais e a construção de um país justo e democrático, de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve como objetivo geral investigar a trajetória escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família egressos do ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Amparo (SP) entre os anos de 2019 e 2020. Para atingir os objetivos propostos, houve a aplicação de um questionário com seis jovens, sendo que um deles respondeu poucas perguntas, e foram realizadas entrevistas com dois jovens. A técnica do questionário foi desenvolvida inicialmente com o intuito de fornecer elementos para auxiliar a elaboração da entrevista, a etapa seguinte. A conjugação desses dois instrumentos de coleta de dados na pesquisa de caráter qualitativo colaborou com uma análise mais acurada e abrangente do tema.

Nenhum dos participantes da pesquisa estava cursando o ensino superior, até o momento da pesquisa empírica (2022). Porém, todos acusaram vontade de fazer curso superior. Tal constatação condiz com a problemática enfrentada no dia a dia do pesquisador que aqui escreve: os jovens, mesmo os mais pobres, compreendem o valor de um curso superior, refletem sobre isso, e têm preferências de cursos a fazer.

A respeito do trabalho na vida desses jovens, a grande maioria começou a trabalhar enquanto estudava na educação básica, corroborando com as afirmações dos autores referenciados de que o PBF não causa a substituição do trabalho pela escola, mas sim uma concomitância entre ambos. A pesquisa revelou que nem todos os participantes trabalham conforme o estabelecido pela Lei do Aprendiz no Brasil, que determina um trabalho de meio período. Tal realidade, que implicou um dos motivos para a realização desse estudo, é exatamente esse fato, que parece, muitas vezes, passar despercebido. A desigualdade de “tempo para estudo” entre jovens que trabalham muitas horas por dia, e aqueles que pouco trabalham ou não trabalham, constitui um abismo. Tais constatações procuram responder o primeiro objetivo específico do trabalho. Dessa maneira, a trajetória escolar do jovem beneficiário do PBF, partindo da teoria de Pierre Bourdieu, é afetada pela desigualdade social. É marcada pelo esforço duplo desse jovem, que estuda e trabalha. Afinal, sem dinheiro não se come. Trabalhando muitas horas por dia, não há tempo para se dedicar à aquisição de capital cultural. Os pais desses jovens não terminaram a educação básica, e

pode ser que tenham pouco a oferecer em relação à transmissão de conhecimentos escolares, a não ser um incentivo para que seu filho seja “estudado” e mude seu destino.

De fato, o destino desses jovens já foi mudado, exatamente pela condicionalidade da frequência escolar presente no PBF. Todos os jovens entrevistados terminaram o Ensino Médio, ultrapassando a escolaridade de seus pais. Mas será suficiente? Como foi exposto no Capítulo 2, políticas públicas servem para resolver problemas, e a avaliação de políticas públicas serve para melhorar, aprimorar políticas já existentes. Avaliamos que esse seja o caso do PBF, tanto no que diz respeito aos valores oferecidos para as famílias, quanto na condicionalidade da educação. É necessário que o PBF amplie seus horizontes, a fim de que aspectos a desenvolver possam ser aprimorados.

A respeito do ENEM, o segundo objetivo específico desse estudo, possibilitou constatar a necessidade de definição e/ou redefinição de política pública relevante que pudesse estimular os jovens estudantes de escola pública a prestar a prova do ENEM. O resultado prático disso implicou a realidade evidenciada de que nenhum dos jovens participantes da pesquisa havia prestado o ENEM. Eles não se sentiam preparados para a prova, por razões diversas, como a pandemia, a falta de estudo, a necessidade de articular estudo e trabalho, entre outros. A preparação para a prova do ENEM fica a cargo das próprias escolas decidirem, se querem ou não fazer. Portanto, constatamos que, no estado de São Paulo, o jovem pobre que der sorte, vai estudar em uma escola que compreende o valor do ENEM, e vai prepará-lo para a prova, e o que der azar, mal vai saber que a prova existe. No âmbito das políticas públicas federais, é necessário se atentar para esse fato: o Brasil tem políticas públicas muito desiguais em relação ao estímulo e apoio ao jovem para que acessem as universidades públicas através do ENEM. Urge que todos os jovens tenham informações a respeito das políticas de acesso e de permanência estudantil nas universidades públicas. Essas informações também não são amplamente divulgadas nas escolas, a não ser pela livre vontade de algum professor, conforme foi revelado pelos participantes da pesquisa.

A respeito do terceiro objetivo específico, a perspectiva de ingresso no ensino superior desses jovens está reservada para o futuro, de acordo com o que pronunciaram. Dessa forma, quase todos os jovens almejam ingressar em algum curso de ensino superior, porque compreendem sim a importância da faculdade para seu futuro profissional. Uma vez que

esses jovens não prestaram o ENEM durante o ensino médio, porque não se sentiram preparados, eles terão que, de forma independente, encontrar razões para estudar para a prova, ou procurar os cursinhos preparatórios da cidade de Amparo. Mas é preciso também destacar que esses jovens perderam uma oportunidade: a de prestar a prova do ENEM no final do terceiro ano do Ensino médio. Como já foi destacado, o Estado e a escola precisam tomar o protagonismo nas políticas públicas de incentivo ao ENEM, para que os jovens pobres possam alcançar os estudos universitários e conseguir a ascensão social, pois, a ausência de políticas públicas voltadas para esses jovens pode estar distanciando-os de sonhos profissionais e projetos de vida que possam ter.

Cabe aqui destacar que o PBF tem grande impacto na frequência escolar dos jovens, e também na conclusão do ensino médio pelos mesmos, que é um grande passo, uma vez que seus pais, como mostrou a pesquisa, têm escolaridade incompleta (uns têm o ensino fundamental incompleto, outros o ensino médio incompleto). Portanto, se diplomar no ensino básico já é um passo maior que o de seus pais. Porém, em relação ao vestibular ou ao ENEM, ainda é necessário avançar nesse sentido.

Nessa direção, um possível caminho é a articulação dos dados do Cadastro Único (CadUnico) com as administrações de cada escola, com o intuito de a escola monitorar a trajetória escolar desse jovem, enviando relatórios para as autoridades responsáveis. Tal ação perspectiva assegurar que o jovem pobre tenha assistência financeira para que não inicie a trabalhar tão jovem, e que possa se dedicar em sua preparação nos estudos de nível básico, e que consiga realizar seus sonhos profissionais, que muitas vezes parecem distantes dessas pessoas.

Há ciência de que esse estudo, ao acentuar as desigualdades sociais, abre lacunas para muitas pesquisas e estudos futuros com potencial de problematizar a realidade dos jovens beneficiários do PBF e a real possibilidade de ingresso no ensino superior. Existe a intenção de continuarmos a pesquisa nesse sentido, em um projeto futuro de Doutorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativíssimo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

_____. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade** [online]. 2012, v. 33, n. 119, pp. 471-484. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>>. Epub 13 Ago 2012. ISSN 1678-4626. Acesso em: 31 maio 2022.

_____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, Avaliação de Organizações Educativas. **Actas do III Simpósio sobre Organizações e Gestão Escolar** (p. 31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições**: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. *Sociologias*: Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 294- 327, Ago. 2016.

AMAZARRAY, M. R.; KOLLER, S. H. Assédio moral e violência psicológica: Riscos sutis no processo de inserção dos jovens no mercado de trabalho. In L. F. Habigzang & S. H. Koller (Eds.), **Violência contra crianças e adolescentes**: Teoria, pesquisa e prática (p. 137-146). Porto Alegre: Artmed, 2011.

AMPARO. Edital no N° 01/2.022, de 26 de janeiro de 2022. **Diário Oficial** [da] Município de Amparo, Poder Executivo, Amparo, SP, 26 jan. 2022.

ANDRADE, Eduardo; SOIDA, Ivan. **A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável**. *Estud. Econ.* [online]. 2015, vol.45, n.2, pp.253-286. ISSN 0101-4161. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-4161201545221eai>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

ASMUS, C. I. R. F. *et al.* Atenção integral à saúde de adolescentes em situação de trabalho: lições aprendidas. **Ciência e Saúde Coletiva**, 10, 953-960. 2005. <<https://doi.org/10.1590/S1413-8123200500>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

A TRIBUNA. Últimos dias de inscrições para processo seletivo de bolsa municipal para estudantes. **A Tribuna**, Amparo, 29/01/2020. Disponível em <<https://www.at.com.br/noticia/%C3%9Altimos%20dias%20de%20inscri%C3%A7%C3%B5es%20para%20processo%20seletivo%20de%20bolsa%20municipal%20para%20estudantes/1331>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educação & Sociedade: Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

BARBOSA, M. L. de O. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256-282, set./dez. 2015.

_____. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Argvmentvm: Belo Horizonte, 2009.

BELTRÃO, J. A. **A educação física na escola do vestibular**: as possíveis implicações do ENEM. Movimento: Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014.

BONAMINO; SOUZA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, nov.1999.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

_____. **A Economia das trocas simbólicas**. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. Espaço social e gênese das classes (Cap. VI). In: **O poder simbólico**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro: 2003.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.

_____. Algumas propriedades dos campos. In **P. Bourdieu**, Questões de Sociologia (p. 89–94). São Paulo: Marco Zero, 1983.

_____. **Le sens pratique**, Éditions de Minuit, 1980.

_____. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Editora da UFSC: Florianópolis, 2014.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Brasília: MEC, 2021. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/proemi>>.

_____. **Ministério da cidadania**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/07/bolsa-familia-alcancou-mais-de-14-2-milhoes-de-lares-em-julho>>.

_____. **LEI nº 12.711**, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 07 Dez 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009. Procedimentos para o ENEM/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

_____. Decreto nº 5.598/2005. Brasília: **Diário oficial da União**, 2005.

_____. **Lei da Aprendizagem**. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Brasília/DF, 2000.

_____. **Enem**: seu futuro passa por aqui. Brasília: Inep, 1999a.

_____. Ministério da Educação. **Enem**: documento básico. Brasília: Inep, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 1994.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

_____. **Avaliações e exames da educação básica/relatório Saeb, Aneb e Anresc**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_aneb_e_anresc_2005_2015_panorama_da_decada.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.

BOLSA família: quem tem direito? Qual valor recebe? Como pedir? **UOL**; 27 de julho de 2021. Disponível em <https://economia.uol.com.br/guia-de-economia/bolsa-familia-o-que-e-quem-tem-direito-qual-valor.htm?cmpid>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. **Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas**. Meta: Avaliação, v. 12, p. 28-56, 2020.

CASTRO, Maria Helena G. de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a Implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CAVALCANTI, D. M.; COSTA, E. M.; SILVA, J. L. M. Programa Bolsa Família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 99-128, jan./abr. 2013.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141598482013000100004&script=sci_abstract&tln g=pt>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CEARÁ. **Enem não tira férias: orientações gerais**. Fortaleza, 2019.

_____. **Seduc/CE lança edital do programa Avance – Bolsa Universitário**. Fortaleza: Governo do estado, 2017. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2017/08/21/seduc-lanca-edital-do-programa-avance-bolsa-universitario>>. Acesso em: 25 Nov. 2021.

_____. **Caminhão do cidadão emite mais de 28 mil documentos de janeiro a maio**.

Fortaleza: Governo do Estado, 2012. Disponível em:

<<https://www.ceara.gov.br/2012/05/31/caminhao-do-cidadao-emite-mais-de-28-mil-documentos-de-janeiro-a-maio>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CENTRO PAULA SOUZA. **Etecs criam estratégias para que alunos se destaquem no ENEM**. 2017. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/etecs-criam-estrategias-para-que-alunos-se-destaquem-no-enem/>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

COLEMAN, J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, 94 (Suplement): S95-S120. 1988.

_____. Norms as Social Capital. In: RADNITZKY, G.; BERNHOLZ, P. (Eds.). **Economic Imperialism**. New York: Paragon, 1987.

D'AVILA, José Luis Piôto. **Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe**. Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 62, p. 31-63, Abr. 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20, maio, 2021.

DOURADO; OLIVEIRA. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. **Sociologie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1999.

DUTRA-THOMÉ, Luciana. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. 2016, v. 32, n. 1 pp. 101-109. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-37722016011944101109>>. Acesso em: 29, novembro, 2022. ISSN 1806-3446.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 071-R, de 26 de junho de 2009**. Dispõe sobre a participação dos estudantes concluintes do ensino médio da rede pública estadual no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Vitória: Seduc, 26 de jun. 2009. Disponível em: <<http://www.dio.es.gov.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FAPESP. Pesquisa **FAPESP** nº 282 na seção Dados. Disponível em <<https://revistapesquisa.fapesp.br/inclusao-social-no-ensino-superior/>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FISCHER *et al.* Controle, exigências, apoio social no trabalho e efeitos na saúde de trabalhadores adolescentes. **Revista de Saúde Pública** [online], 39, 245-53. 2005. doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102005000200016>> Acesso em: 16 mai. 2022.

FONSECA, Rosânia A. de S. **ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio 1998–2007: olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da rede pública estadual de Passos (MG)**. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977;

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FREITAS, Luiz C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, Set. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 maio 2021.

GONÇALVES, Simone Jorge. **Uso dos resultados do ENEM por escolas públicas estaduais de Campinas**: voz de gestores, professores e alunos. - Campinas: PUC-Campinas, 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, 35(4), 65-71. 1995b. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/20595>>.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Fábio Guedes. **Sucesso no campo escolar de estudantes oriundos de classes populares**: estrutura e trajetórias. Dissertação de Mestrado. 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/116492>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

_____. Conflito social e welfare state: estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 40, p. 201-234, 2006.

HADDAD, S. **Educação escolar no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

HARTILL, R. Educación e Exclusion em América Latina. Trajetórias escolares opostas evidenciam a desigualdade dentro de uma mesma escola. In: **Boletim Ebulição**. São Paulo: Ação Educativa, n.22, jun. 2007; p. 10-11. Disponível em <www.acaoeducativa.org>. Acesso em: 25 mai. 2022.

HERINGER, Rosana Rodrigues, **Expectativas de acesso ao ensino superior**: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2013.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). IDEB, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4736800>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

LACERDA, W. M. G. Percursos escolares atípicos: o possível contra o provável. **Revista de Ciências Humanas**, 2(2). Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3568>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

LAHIRE, B Patrimônios Individuais de Disposições. Para uma sociologia da escala individual. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 49, p. 11-42, Lisboa, Portugal, 2005.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LIMA JUNIOR, P. Crítica sociológica do Exame Nacional do Ensino médio: uma análise boliviana. In: **Encontro de pesquisa em ensino de física**, 10, 2015, Águas de Lindóia. Atas [...]. São Paulo: SBF, 2015. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ybd5ugrq>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciênc. Educ.** (Bauru), Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, Set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20, maio, 2021.

LOCCO, Leila de Almeida. **Public Politics of National Evaluation, the ENEM - National Examination of High School Education.** 2005. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOURENÇO, Vânia Maria. **Limites e Possibilidades do Enem no Processo de Democratização do Acesso à Educação Superior Brasileira.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2016.

MAGGIO, Isabel Placida. **As políticas públicas de avaliação: o ENEM, expectativas e ações dos professores.** 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTINS, H. H. T. de S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação E Pesquisa**, 30(2), 289-300. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

MARTINS, G. P. G. **Análise da experiência de categorização ou classificação das escolas por cores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2000- 2001).** Orientador: Adolfo Ignacio Calderón. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2017.

MASSI, L.; MUZZETI, L. R.; SUFICIER, D. M. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1854–1873, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10364. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10364>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MELO, B. D. *et al.* (ORG). **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: violência doméstica e familiar na COVID-19.** Rio de Janeiro Fiocruz. Cartilha. 22 p. 2020.

MELO, R. M. S.; DUARTE, G. B. Impacto do Programa Bolsa Família sobre a Frequência Escolar: o caso da agricultura familiar no Nordeste do Brasil. **Revista de Economia e**

Sociologia Rural, Brasília, v. 48, n. 3, p. 635-656, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032010000300007>. Acesso em: 07 dez. 2022.

MENDONÇA, Juliene L. A.; SILVA, Rejane M. G. Enem – uma proposta para selecionar, avaliar ou modelo curricular? O que dizem os professores de química do ensino médio. In: **Encontro Nacional de Ensino de Química**, 15., 2010, Brasília. Anais. Brasília: UNB, 2010.

MORZILLI, Melina. Trabajo juvenil y trayectorias escolares de jóvenes migrantes bolivianos. Estudio de casos en el periurbano hortícola platense. **Trab. soc.**, Santiago del Estero, v. 21, n. 34, p. 161-170, jun. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712020000100161&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 19 abr. 2021.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de Accountability na Educação Básica: Repercussões em Municípios Catarinenses** - Agência Financiadora: CAPES. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1408_int.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

NEAVE, Guy. Reconsideración del estado evaluador. In: **Educación superior: histórica e política**. Barcelona: Gedisa, 2001. p. 211-240. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2013/12/12/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos/#:~:text=Outro%20exemplo%2C%20extremamente%20relevante%2C%20no,pos s%C3%ADveis%20impactos%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. 396 (Doutorado).

NOGUEIRA, Maria Alice. **Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão**. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-144, Ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Maio 2021.

OLIVEIRA, B. R. G.; ROBAZZI, M. L. C. C. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Revista Latino-americana de Enfermagem** [online], 9, 83-89. 2001. doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692001000300013>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

OLIVEIRA, D.C., FISCHER, F.M., AMARAL, M.A., TEIXEIRA, M.C.T.V., & SÁ, C.P. (2005). A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(1), 125-133.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 1 Esp., 2014.

PARCEL, T. L. & DUFUR, M. J. Capital at home and at school: Effects on child social adjustment. **Journal of Marriage and Family**. 2001.

PEIRANO, Mariza G. S. Etnocentrismo às avessas: o conceito de sociedade complexa. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 97-115, 1983.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; MARIN, Alda Junqueira. Trajetória social, habitus e engajamento no trabalho escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e188255, 2019.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100506&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PEREGRINO, Mônica. Trajetórias escolares opostas evidenciam a desigualdade dentro de uma mesma escola. In: **Boletim Ebulição**. São Paulo: Ação Educativa, n.22, jun. 2007; p. 8-9. Disponível em <www.acaoeducativa.org>. Acesso em: 25 mai. 2022.

_____. Os jovens pobres e a escola. **Revista de Estudos sobre Juventude**, v. 9, n. 22, p. 356-368, 2005.

_____. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. Tese de Doutorado.

Universidade Federal Fluminense Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 2005.

PEREIRA, D. A. **Fazendo o impossível**: o sobre-esforço juvenil diante das desigualdades e a potência dos cursinhos populares. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2021.

PEROBA, Keila Cristine Ferrari. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da Escola Estadual de Ensino Médio 'Emir de Macedo Gomes' em Linhares-ES**. 257 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. 2017.

PERRY, G. *et al.* **Poverty reduction and growth**: virtuous and vicious circles. The world Bank, 2006.

PESTANA, Maria Inês. **Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016. Disponível em: <DOI: <http://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

PIRES, A.; ROMÃO, P. C. R. Perfil socioeconômico de alunos do Prouni e ex-beneficiários do Programa Bolsa Família de uma Universidade sem fins lucrativos de São Paulo. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 128–150, 2019. DOI: 10.5216/ia.v44i1.55588. Disponível em:

<http://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55588>. Acesso em: 2 fev. 2023.

PIRES, A.; ROMÃO, P. C. R.; VAROLLO, V. M.. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. Rev. Bras. Educ., 2019 24, 2019.

QEDU ACADEMIA. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/2847-amparo/enem?edition=2019&educationNetworkType=2>> Acesso em: 25 mai. 2022.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, n. Dados, 2011 54 (1), 2011.

ROCHA, M. I. C.. Estado e governo: diferença conceitual e implicações práticas na pós-modernidade. **Revista UNIARA**, v. 21/22, p. 140-145, 2009.

SAMPAIO, Edilma Mota Rodrigues. **O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). 163f. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande / MS, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 49-64, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SILVA, G. P. L. [Entrevista cedida a] **Danielle Wiesel Pinto**. 9 jan. 2020.

SILVEIRA, F. G.; van HORN, R.; CAMPOLINA, B. A **Substitute for Substitution: Bolsa Família’s Effects on the Combination of Work and School for Children and Adolescents Aged 10-18**, Working Paper, n. 121, Brasília: IPC-IG, 2013.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, Wagner dos. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: revisão sistemática da literatura**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 32, e07839, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312021000100203&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, July 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2021.

SOUSA, Sandra Zákia. Ensino médio: perspectivas de avaliação. **Retratos Da Escola**, 5(8), 99–110. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.50>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

_____. Ensino médio: perspectivas de avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul. /Dez. 2003.

TEIXEIRA, A. M. F. Entre a Escola Pública e a Universidade: Longa Travessia para Jovens de Origem Popular. In: Sônia Maria Rocha Sampaio. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil - Primeiros Estudos**. Salvador: EDUFBA/FAPESB, 2011, v. 1, p. 67-91.

VILLANI, A.; DIAS, V. S.; VALADARES, J. M. The development of science education research in Brazil and contributions from the history and philosophy of science. **International Journal of Science Education**, v. 32, n. 7, p. 907-937, 2010.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liberlivro, 2010, v., p. 21-36.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO MISTO

Trajетórias escolares dos beneficiários do programa bolsa família egressos do ensino médio das escolas públicas estaduais do município de amparo

Bruno Nonato

Mestrando em Educação no PPGE da PUC- Campinas

Roteiro de questionário misto

- 1- Prezado (a), solicito sua colaboração para a realização de uma pesquisa que trata das trajetórias de jovens de camadas populares durante seu 3º ano do ensino médio e quais as suas perspectivas de vida. () Ok
- 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Você está sendo convidado a participar da pesquisa “E o Ensino Superior? Trajetórias escolares dos usuários do Programa Bolsa Família, egressos do Ensino Médio na cidade de Amparo”, realizada pelo pesquisador Bruno Nonato, aluno de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUC-Campinas. A pesquisa tem por objetivo principal compreender a situação dos alunos que concluíram o Ensino Médio Público, compreender quais suas perspectivas de ingresso em curso superior e a importância que as políticas públicas para a Educação básica conferem à sua trajetória escolar. Seu papel será preencher um questionário, que lhe ocupará em média 15 minutos, e conceder uma entrevista por chamada videoconferência com duração prevista de 30 minutos. O questionário e a entrevista trazem questões relativas ao Ensino Médio e à escola, às políticas públicas em educação e à família do estudante. Entre os riscos previsíveis, pode-se considerar o incômodo que o participante pode ter em relação ao tempo de preenchimento do questionário e a entrevista; além de dores e desconfortos emocionais relacionados às perguntas sobre sua trajetória de vida, bem como de frustrações e constrangimentos de qualquer natureza. E caso decida não participar ou quiser desistir de continuar a responder em qualquer momento, o participante tem absoluta

liberdade para fazê-lo sem quaisquer prejuízos, contando com total compreensão e suporte do pesquisador em qualquer parte do processo. Lembrando que sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente o participante estará contribuindo para a compreensão dos aspectos que norteiam a Educação Básica no que diz respeito às Políticas de incentivo à entrada do jovem no Ensino Superior.

O arquivo das respostas do questionário será mantido sob os meus cuidados (o pesquisador) pelo prazo de 5 (cinco) anos. As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas para fins de realização do presente estudo; para o aprimoramento da relação do Estado e da escola com seus estudantes e para publicação(ões) científica(s), desde que seja garantido sigilo em relação à identidade do participante.

O participante tem a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, e que isto não trará prejuízos de qualquer ordem.

Eu, o pesquisador responsável, estou disponível para quaisquer esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa e sobre seu andamento, assim como sobre a sua participação na mesma. Para tanto, disponibilizo meu contato abaixo. Caso queira, o participante poderá tomar conhecimento do (s) resultado (s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa solicitando diretamente ao pesquisador responsável nos contatos abaixo.

Pesquisador Responsável: Bruno Nonato; telefone: (16) 981506666; e-mail: bruno.n2@puc-campinas.edu.br ; Rua Goiás, 201. Jardim Brasil – Amparo (SP) CEP: 13902-350

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Pesquisa com Seres Humanos, da PUC-CAMPINAS, telefone (19) 3343-6777, situado no Campus 1 à Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Pq. Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas – SP com funcionamento de segunda à sexta-feira. Considerando as informações disponibilizadas no TCLE, você concorda em participar da pesquisa? () S () N

- 3- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA TRATAMENTO DE DADOS PESSOAIS
Este documento visa registrar a manifestação livre, informada e inequívoca pela qual o(a) Titular concorda com o tratamento de seus dados pessoais para finalidade específica, em

conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Ao declarar que concorda com o presente termo, o(a) Titular consente que a ***SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO (SCEI)***, Mantenedora da ***PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-Campinas)***, sediada à Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1.516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP 13087-571, Campinas/SP, inscrita no CNPJ sob o nº 46.020.301/0001-88, doravante denominada Controladora, tome decisões referentes ao tratamento de seus dados pessoais, bem como realize o tratamento de seus dados pessoais, envolvendo operações como as que se referem à coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação ou controle da informação, modificação, comunicação, transferência, difusão ou extração deles.

Dados Pessoais: A Controladora fica autorizada a tomar decisões referentes ao tratamento e a realizar o tratamento dos seguintes dados pessoais do(a) Titular: NOME COMPLETO; DATA DE NASCIMENTO; IDADE; NACIONALIDADE; GÊNERO; RENDA

Finalidades do Tratamento dos Dados: O tratamento dos dados pessoais listados neste termo tem a finalidade de:

- possibilitar que a Controladora utilize tais dados em Pesquisas Acadêmicas e de Mercado;
- possibilitar que a Controladora preste contas aos órgãos governamentais e/ou judiciais responsáveis por fiscalizar as Pesquisas Acadêmicas;
- possibilitar que a Controladora utilize tais dados na elaboração de relatórios e emissão de Pesquisa Acadêmica.

Compartilhamento de Dados: A Controladora fica autorizada a compartilhar os dados pessoais do(a) Titular com outros agentes de tratamento de dados, caso seja necessário para as finalidades listadas neste termo, observados os princípios e as garantias estabelecidas pela Lei nº 13.709/18.

Segurança dos Dados: A Controladora responsabiliza-se pela manutenção de medidas de segurança, técnicas e administrativas aptas a proteger os dados pessoais de acessos não autorizados e de situações acidentais ou ilícitas de destruição, perda, alteração, comunicação ou qualquer forma de tratamento inadequado ou ilícito. Em conformidade com o art. 48 da Lei nº 13.709, a Controladora comunicará ao(à) Titular

e à Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) a ocorrência de incidente de segurança, que possa acarretar risco ou dano relevante ao(à) Titular. O termo continua na próxima pergunta.

Você concorda até aqui? S N

- 4- **Término do Tratamento dos Dados:** A Controladora poderá manter e tratar os dados pessoais do(a) Titular durante todo o período em que estes forem pertinentes ao alcance das finalidades listadas neste termo. Dados pessoais anonimizados, sem possibilidade de associação ao indivíduo, poderão ser mantidos por período indefinido. O(A) Titular poderá solicitar via e-mail (dpo@puc-campinas.edu.br) ou correspondência à Controladora, a qualquer momento, que sejam eliminados os dados pessoais não anonimizados do(a) Titular. O(A) Titular ficará ciente de que, com a eliminação de seus dados pessoais, ficará excluído da Pesquisa Acadêmica.

Direitos do(a) Titular: O(A) Titular tem o direito de obter da Controladora, em relação aos dados por ela ele tratados, a qualquer momento e mediante requisição:

- 1- confirmação da existência de tratamento;
- 2- acesso aos dados;
- 3- correção de dados incompletos, inexatos ou desatualizados;
- 4- anonimização, bloqueio ou eliminação de dados desnecessários, excessivos ou tratados em desconformidade com o disposto na Lei nº 13.709/18;
- 5- portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa e observados os segredos comercial e industrial, de acordo com a regulamentação do órgão controlador;
- 6- portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa, de acordo com a regulamentação da autoridade nacional, observados os segredos comercial e industrial;
- 7- eliminação dos dados pessoais tratados com o consentimento do(a) Titular, para as seguintes finalidades:
 - (i) cumprimento de obrigação legal ou regulatória pela Controladora;
 - (ii) estudo por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais;
 - (iii) transferência a terceiro, desde que respeitados os requisitos de tratamento de dados dispostos nesta Lei; ou
 - (iv) uso exclusivo da Controladora, vedado seu acesso a terceiro, e desde que anonimizados os dados, excetuada a hipótese do inciso VII do artigo 18 da Lei nº 13.709/18, com relação à informação das entidades públicas e privadas, com as quais a Controladora realizou uso compartilhado de dados;
- 8- Informação sobre a possibilidade de não fornecer consentimento e sobre as consequências da negativa;
- 9- revogação do

consentimento, nos termos do § 5º do art. 8º da Lei nº 13.709/18.

Direito de Revogação do Consentimento: Este consentimento poderá ser revogado pelo(a) Titular, a qualquer momento, mediante solicitação via e-mail dpo@puc-campinas.edu.br para a Controladora.

Por ser esta a expressão da verdade, firma o presente em **duas vias** de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo identificadas, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Você concorda com os termos? () S () N

5- Você está fazendo alguma faculdade atualmente?

() S () N

6- Nome (não há necessidade do sobrenome)

7- E-mail para contato _____

8- Qual sua renda mensal? _____

9- Gênero: M___ F___ prefiro não dizer___

10- Usando as categorias do censo do IBGE - 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual a sua cor ou raça?

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena

11- Idade _____

12- Endereço atual de residência (Nome da rua, bairro, número da casa e cidade) _____

Trabalho

13- Com quantos anos começou a trabalhar? _____

14- Você trabalha atualmente? S___ N___

15- Onde trabalha?

16- Há quanto tempo está nesse emprego?

17- Qual o seu cargo?

Escola

18- Onde você realizou o ensino fundamental?

() Todo em escola pública () Todo em escola particular () Parte em pública, parte em particular

19- Onde você realizou o ensino médio?

Todo em escola pública Todo em escola particular Parte em pública, parte em particular

20- Em que ano você concluiu o 3º ano do ensino médio?

2019 2020

21- Você trabalhou durante o Ensino Fundamental?

Se sim...

22- Por quanto tempo?

23- Qual era a sua ocupação? _____

24- Qual era a sua média salarial? _____

25- Com o que você gastava seu salário? _____

26- Quanto você contribuiu com o seu salário para o sustento de sua família durante seu trabalho no Ensino Fundamental?

Todo o salário

Metade do salário

Mais da metade do salário

Menos da metade do salário

Nenhuma parte do salário

Trabalho no Ensino Médio

27- Você trabalhou durante seu Ensino Médio?

Sim, todo o Ensino Médio

Uma parte do Ensino Médio

Não

28- Por quanto tempo? _____

29- Qual era sua ocupação? _____

30- Qual era sua média salarial? _____

31- Com o que você gastava seu dinheiro? _____

32- Quantas horas por dia você trabalhava? _____

33- Quanto você contribuiu com o seu salário para o sustento de sua família durante seu trabalho no Ensino Médio?

Todo o salário

Metade do salário

- Mais da metade do salário
- Menos da metade do salário
- Nenhuma parte do salário

Programa Bolsa Família

34- Você já reprovou ou interrompeu os estudos?

- S N

35- Receber o auxílio do Programa Bolsa família contribuiu para que você concluísse os estudos?

- Contribuiu muito
- Contribuiu moderadamente
- Contribuiu pouco
- Não contribuiu

36- Por quê? _____

Lazer

37- Como sua família aproveita os tempos de lazer? _____

38- Sua família costuma ler livros, revistas etc.?

- S N

39- O que sua família lê?

- Notícias
- Livros religiosos
- Literatura
- Livros científicos

40- Sua família costuma ver filme junto?

- S N Às vezes

Escolarização e família

41- Alguém da sua casa incentivava seus estudos?

42- Houve esforço da sua família para que você se mantivesse estudando? _____

43- Você tinha horário de estudo? Quem estipulava? Você ou seus responsáveis?

44- Você tinha um cantinho para estudar na sua casa? _____

45- Sua casa era um ambiente propício para estudar? Tinha silêncio?

46- Qual a opinião dos seus pais sobre seu futuro? Gostariam que você fizesse faculdade?

47- Sua família te indicou alguma profissão para seguir? Ou algum curso superior para fazer?

S N

48- O que eles indicaram?

Infraestrutura

49- Durante sua escolarização, sua família passou por dificuldades financeiras?

S N

50- Você possuía internet em casa na época em que fazia o Ensino Médio?

S N

51- Em que medida o uso da internet em sua casa contribuiu em seus estudos?

Contribuiu muito

Contribuição parcial

Pouca contribuição

Profissão da família

52- Qual a profissão do seu pai? _____

53- Qual a profissão da sua mãe? _____

54- Você trabalha atualmente?

S N

55- Qual função desempenha? _____

56- Na sua opinião, é um bom trabalho?

S N talvez

Políticas públicas em educação

57- Na sua escola foi feito algum trabalho específico preparatório para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?

S N talvez

58- O que foi feito? _____

ENEM

59- Durante o 3º EM você se sentiu preparado(a) para fazer o ENEM?

S N Mais ou menos

60- Por quê?

61- Você fez ENEM?

S N

62- Você, durante o Ensino Médio, foi informado sobre a existência de universidades públicas?

S N

Universidade

63- Quem da escola informou?

Professor

Direção

Inspetor de alunos

Colegas de escola

Programas de Assistência Estudantil dentro da universidade pública

64- Você conhece o Programa Universidade para Todos (ProUni)?

S N

65- Você sabia que Universidades Públicas oferecem moradia gratuita para estudantes de baixa renda?

S N

66- Você sabia que Universidades Públicas oferecem um Programa de Auxílio Alimentação?

S N

67- Você tem vontade de, um dia, fazer faculdade?

S N Talvez

68- Se sim, qual curso? _____

69- Você sabe que é possível entrar na universidade pública por meio do Programa de Cotas Sociais e Raciais?

S N

70- Você aceitaria conceder uma entrevista para estender a sua colaboração com esta pesquisa?

S N

71- A entrevista será realizada por ambiente virtual, videocâmara ou telefone, conforme sua disponibilidade. Qual dia é melhor para você?

Segunda Terça Quarta Quinta Sexta Sábado Domingo

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS - Versão Preliminar

TRAJETÓRIA ESCOLAR

- 1- Qual o seu sonho profissional?
- 2- Você passou por dificuldades financeiras enquanto fazia o Ensino Médio?
- 3- Como fez para superá-las?
- 4- Você já sofreu algum tipo de discriminação, ofensa, por parte do corpo escolar?
- 5- Qual o principal motivo para você não ter ido para a faculdade?

INDIVÍDUO E ENSINO SUPERIOR

- 6- Durante ou depois do Ensino Médio, você fez algum curso?
- 7- Você guarda algum dinheiro para investir nos seus estudos?
- 8- Já pensou em fazer o cursinho pré-vestibular da prefeitura de Amparo, ou algum outro?

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

- 9- Dar bolsa de estudos para o jovem sem condições financeiras fazer cursinho da prefeitura é uma boa ideia para você?
- 10- Durante seu Ensino Médio você percebeu um esforço da escola em informá-los sobre o ensino superior? Sobre bolsas de estudos? Sobre políticas de permanência estudantil dentro da universidade?

TRABALHO E ESTUDO DO JOVEM

- 11- Qual a sua condição financeira atual? (colocar faixa salarial)
- 12- O trabalho afetou de alguma forma seus estudos? É possível conciliar trabalho e estudo? Explique sua visão.