

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

CAUÊ FERREIRA TEIXEIRA

**EXPECTATIVAS DE JOVENS DE CAMADAS SOCIAIS
DISTINTAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA-SP EM RELAÇÃO
AO ENSINO SUPERIOR**

Campinas-SP

2020

CAUÊ FERREIRA TEIXEIRA

**EXPECTATIVAS DE JOVENS DE CAMADAS SOCIAIS
DISTINTAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA-SP EM RELAÇÃO
AO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de conclusão de curso, Dissertação, apresentado como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. André Pires

PUC-Campinas

2019

Ficha catalográfica elaborada por Talita Andrade Rodrigues CRB 8/9675
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

378
T266e

Teixeira, Cauê Ferreira

Expectativas de jovens de camadas sociais distintas do município de Limeira-SP em relação ao ensino superior / Cauê Ferreira Teixeira. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

193 f.: il.

Orientador: André Pires.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Ensino Superior. 2. Ensino Médio. 3. Educação. I. Pires, André. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CAUÊ FERREIRA TEIXEIRA

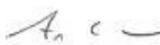
**Expectativas de jovens de camadas sociais distintas do
município de Limeira-SP em relação ao Ensino Superior**

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

APROVADA: 12 de dezembro de 2019.


DR. ANDRÉ PIRES
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DRA. ROSANA RODRIGUES HERINGER (UFRJ)


DR. ARTUR JOSE RENDA VITORINO (PUC-CAMPINAS)

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

Autor: Cauê Ferreira Teixeira

Título: Expectativas de jovens de camadas sociais distintas do município de Limeira-SP em relação ao Ensino Superior.

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. André Pires – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

1º Examinador: Prof. Dra. Rosana Rodrigues Heringer – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

2º Examinador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

Membro Suplente Interno: Prof. Dr. Samuel Mendonça – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

Membro Suplente Externo: Prof. Dra. Ana Maria F. Almeida – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Campinas, dezembro de 2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha vida, por todas as bênçãos, oportunidades e pessoas que coloca em meu caminho

À minha mãe, Helena, e ao meu pai, Antonio Carlos, por todo amor e cuidado comigo, e também por todo o investimento feito em minha educação, desde a infância até hoje. Pelos incentivos morais, pelas cobranças, pelo apoio financeiro, pela paciência e pela torcida.

À Rafaella, por sua paciência, apoio, companheirismo e amor.

A todos os jovens que, em algum momento nos últimos 5 anos, foram meus alunos ou alunas, e me inspiraram a escolher a esse tema para pesquisar.

Ao Prof. Dr. André Pires, que por seus ensinamentos e pela forma dedicada, paciente e leve com que conduziu suas orientações e aulas, foi fundamental para a formulação dessa dissertação e contribui imensamente à minha formação como pessoa, estudante e professor.

À Prof. Dra. Rosana Rodrigues Heringer, por suas pesquisas na área de Educação e Políticas Públicas, indispensáveis para esse trabalho, e por sua muito importante contribuição para o desenvolvimento dessa dissertação como membro da banca examinadora.

Ao Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino, que por meio de suas aulas e diálogos me ensinou a importância da leitura e da crítica, contribuindo para meu desenvolvimento enquanto estudante e para a elaboração dessa dissertação. Também por sua disponibilidade em seguir colaborando enquanto membro da banca examinadora.

Aos Professores Dr. Samuel Mendonça, Dr. Adolfo Ignacio Calderón Flores e Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, pelos ensinamentos e diálogos estabelecidos em aulas, de fundamental importância em minha trajetória e para o desenvolvimento dessa dissertação.

Às equipes gestoras das duas escolas em que essa pesquisa se desenvolveu, por todo apoio, compreensão e auxílios prestados. Também aos estudantes que voluntariamente se dispuseram a participar do desenvolvimento desse trabalho.

A todos (as) os (as) colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e em especial aos membros do Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Políticas Públicas, liderado pelo Prof. Dr. André Pires, pelas inestimáveis contribuições que nossas leituras e diálogos trouxeram para esse trabalho.

“Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. [...] Há perguntas a serem feitas por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem?”

Paulo Freire, 1996

RESUMO

O último ano do Ensino Médio recebe especial atenção, por se tratar de um período em que os estudantes se deparam com a complexa tarefa de estabelecer suas disposições quanto ao futuro que projetam para si em relação aos estudos e ao mercado de trabalho. Uma das possíveis escolhas que os jovens têm nesse momento é continuar os estudos ingressando no Ensino Superior. Assim, essa pesquisa teve por objetivo investigar e compreender as motivações de ordem econômica, social, política e cultural que influenciam as decisões de jovens de camadas sociais distintas quanto a suas possíveis trajetórias de ingresso no Ensino Superior. Buscamos compreender os agentes e fatores que fazem parte desse processo. A partir de análises de informações obtidas por meio de dois instrumentos de investigação (questionários, respondidos por 93 estudantes, e entrevistas, realizadas com 5 estudantes), aplicados em duas escolas do município de Limeira, estado de São Paulo, sendo uma privada de nível socioeconômico alto, localizada em região central, e outra pública de nível socioeconômico baixo, localizada em região periférica, buscamos analisar quais são os fatores que despertam desejos e negações nos jovens estudantes das referidas escolas quanto às suas perspectivas de ingresso no Ensino Superior. Nesse sentido, constatou-se que os estudantes da escola privada apresentaram um nível de conhecimento e informação sobre os processos seletivos e sobre políticas de ação afirmativa consideravelmente maiores do que os estudantes da escola pública, bem como maior propensão a participar dos exames de seleção e perspectivas melhor definidas em relação ao ensino superior, enquanto os jovens da escola pública estavam imersos em perspectivas difusas e indefinidas. Essas distinções decorrem fundamentalmente das condições familiares e socioeconômicas de cada estudante, bem como do habitus institucional de cada escola. Em relação às condições familiares, evidenciou-se o peso das origens sociais, do nível de escolaridade dos pais, das condições de trabalho e dos investimentos familiares na educação sobre a trajetória desses jovens. Já no que se refere ao habitus institucional, destacam-se distinções referentes à qualidade do ensino ofertado (pela ótica dos estudantes), ao trabalho dos professores em relação às possibilidades de inserção no Ensino Superior e ao momento em que esse trabalho se inicia.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Ensino Médio; Educação

ABSTRACT

The last year of high school receives special attention because it is a time when students are faced with the complex task of establishing their dispositions for the future they project for themselves in relation to studies and the labor market. One of the possible choices that young people have at this time is to continue their studies entering Higher Education. Thus, this research aimed to investigate and understand the motivations of economic, social, political and cultural that influences the decisions of young people from different social classes regarding their possible paths of entry into Higher Education. We seek to understand the agents and factors that are part of this process. From analysis of information obtained through two research instruments (questionnaires, answered by 93 students, and interviews, conducted with 5 students), applied in two schools in the municipality of Limeira, state of São Paulo, one private level. high socioeconomic, located in the central region, and another low socioeconomic public, located in the peripheral region, we sought to analyze what are the factors that arouse desires and denials in the young students of the referred schools regarding their prospects for entering higher education. In this sense, it was found that private school students had a considerably higher level of knowledge and information about selection processes and affirmative action policies than public school students, as well as a greater propensity to participate in selection and examination better defined perspectives on higher education, while the public school youth were immersed in diffuse and undefined perspectives. These distinctions derive mainly from the family and socioeconomic conditions of each student, as well as from the institutional habitus of each school. Regarding family conditions, the weight of social origins, parents' level of education, working conditions and family investments in education about the trajectory of these youngsters were highlighted. Regarding the institutional habitus, there are distinctions regarding the quality of teaching offered (from the students 'perspective), the teachers' work in relation to the possibilities of insertion in Higher Education and the moment when this work begins.

Keywords: Higher Education; High School; Education

Lista de Abreviaturas e Siglas

EAD – Ensino à distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de financiamento estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

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

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Unicamp – Universidade de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIP – Universidade Paulista

USP – Universidade de São Paulo

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Estudantes distribuídos por período e tipo de escola.	64
Tabela 2. Estudantes participantes da pesquisa por escola e sexo.	64
Tabela 3. Estado civil dos estudantes participantes da pesquisa, por escola.	65
Tabela 4. Estudantes participantes da pesquisa por escola e cor/raça.	65
Tabela 5. Estudantes participantes da pesquisa, por escola e idade.	66
Tabela 6. Tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental.	68
Tabela 7. Tempo necessário para concluir o Ensino Fundamental.	68
Tabela 8. Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio.	69
Tabela 9. Tempo necessário para concluir o Ensino Médio.	69
Tabela 10. Período em que cursou o Ensino Médio.	70
Tabela 11. Quantidade de horas semanais dedicadas aos estudos em casa.	71
Tabela 12. Meios utilizados para se manter informados.	73
Tabela 13. Frequência de consumo dos meios de comunicação.	74
Tabela 14. Hábitos de leitura e tipos de livros lidos.	74
Tabela 15. Quantidade de livros lidos em 2018.	75
Tabela 16. Oportunidade de aprendizagem de idioma estrangeiro.	76
Tabela 17. Idiomas estudados pelos participantes.	77
Tabela 18. Nível de proficiência no idioma estrangeiro.	77
Tabela 19. Realização de cursos extracurriculares	78
Tabela 20. Nível de escolaridade do pai ou homem responsável.	79
Tabela 21. Nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável.	80
Tabela 22. Hábitos de leitura dos pais.	80
Tabela 23. Interesse dos estudantes em cursar o Ensino Superior.	82
Tabela 24. Tipo de Instituição de Ensino Superior que pretendem cursar.	82
Tabela 25. Estudantes que sabem ou não o curso que desejam fazer.	83
Tabela 26. Motivos para a escolha do curso.	84
Tabela 27. Motivos para a escolha da IES.	85
Tabela 28. Participação no ENEM 2018	86
Tabela 29. Participação no ENEM 2018, estudantes da escola pública, por sexo.	86
Tabela 30. Participação no ENEM 2018, estudantes da escola pública, por cor/raça.	86
Tabela 31. Motivos para participação no ENEM.	87
Tabela 32. Pretensões de participação em outros exames vestibulares.	89
Tabela 33. Pretensões de estudantes da escola privada sobre a participação em outros exames vestibulares, por sexo.	90
Tabela 34. Pretensões de estudantes da escola pública sobre participar de outros exames vestibulares, por sexo.	90
Tabela 35. Pretensões dos estudantes da escola pública sobre participação em outros vestibulares, por cor/raça	90
Tabela 36. Pretensões de realizar curso pré-vestibular	92
Tabela 37. Conhecimento sobre políticas públicas de inclusão ou outros incentivos, por sexo e escola	93
Tabela 38. Conhecimento dos estudantes da escola pública sobre políticas de inclusão ou outros incentivos, por cor/raça.	94
Tabela 39. Nível de informação dos estudantes sobre políticas públicas de inclusão e acesso ao Ensino Superior.	95
Tabela 40. Intenção de utilização de bolsas ou outros incentivos para ingressar no Ensino Superior.	96

Tabela 41. Maiores incentivadores dos estudantes para cursar o Ensino Superior.	98
Tabela 42. Apoio para enfrentar dificuldades para cursar e concluir o Ensino Médio.	99
Tabela 43. Familiares que concluíram o Ensino Superior.	99
Tabela 44. Opinião dos estudantes sobre a escola em que estudam.	100
Tabela 45. Frequência de realização de atividades extraclasse, por escola.	101
Tabela 46. Nível de motivação para estudar a partir da relação com os professores.	104
Tabela 47. Número de membros na família.	106
Tabela 48. Renda familiar mensal.	107
Tabela 49. Frequência semanal de serviços prestados por empregada doméstica na residência dos estudantes.	108
Tabela 50. Condição de trabalho dos estudantes no momento da pesquisa.	109
Tabela 51. Situação de trabalho da mãe ou mulher responsável.	111
Tabela 52. Situação de trabalho do pai ou homem responsável.	112
Tabela 53. Acesso à TV por assinatura.	113
Tabela 54. Posse de aparelhos celulares.	114
Tabela 55. Posse de computadores na residência.	114
Tabela 56. Acesso à internet na residência.	115
Tabela 57. Atividades praticadas pelos estudantes no tempo livre.	117
Tabela 58. Lugares frequentados pelos estudantes fora do espaço escolar.	119
Tabela 59. Participação em atividades culturais.	119
Tabela 60. Importância do lazer para os estudantes.	120
Tabela 61. Importância da cultura para os estudantes.	121
Tabela 62. Síntese do perfil dos entrevistados.	173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - Juventude, educação e escolarização	20
1.1 Juventude e Condição Juvenil	20
1.2 O conceito de Capital Cultural e sua relação com a escola	22
1.3 Escola, sistema escolar e educação sob a perspectiva de Pierre Bourdieu	24
1.4 Aproximações entre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e os sistemas de seleção para o ensino superior brasileiro	29
CAPÍTULO 2 - Da universalização do ensino básico à expansão do acesso ao ensino superior.	34
2.1 Reflexões sobre os conceitos de expansão do sistema escolar, massificação e democratização do acesso à escola	34
2.2 A universalização do ensino básico e as particularidades do ensino médio no Brasil	37
2.3 Condições de acesso e permanência no Ensino Médio brasileiro hoje	39
2.4 A expansão do ensino superior no Brasil nas últimas décadas	
CAPÍTULO 3 - Trajetórias escolares, informações e expectativas em relação ao ensino superior	52
3.1 Método de pesquisa	52
3.2 Características gerais do município de Limeira-SP	54
3.3 O processo de seleção do campo de pesquisa	55
3.4 O processo de divulgação e aplicação dos questionários	58
3.5 Descrições quanti-qualitativas da primeira etapa da pesquisa	64
3.6 Eixo Escola, Educação e Cultura	67
3.6.1 Escolarização fundamental e média	67
3.6.2 Hábitos de leitura e estudo	70
3.6.3 Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis	78
3.6.4 Expectativas em relação ao Ensino Superior	81
3.6.5 A relação dos estudantes com os espaços e as práticas escolares	100
3.7 Eixo Família e Trabalho	105
3.7.1 Configuração familiar dos participantes	105
3.7.2 Condições de trabalho dos estudantes	108
3.7.3 Situação ocupacional dos pais ou responsáveis pelos estudantes	110
3.7.4 Acesso a bens de consumo de informação	113
3.8 Eixo lazer e cultura	115
CAPÍTULO 4 - Entre a expectativa e a prática: o desempenho dos estudantes nos exames em comparação às suas expectativas.	122
Quadro 1 - Perfil dos entrevistados	127
4.1 Entre a expectativa e a realidade: os resultados efetivos em contraste com os resultados esperados	128
4.2 A influência familiar e do nível de escolaridade dos pais	134
4.3 A relação dos estudantes com a escola e com os professores	140
4.4 As influências dos hábitos de leitura sobre o desempenho e as expectativas dos estudantes	155
4.5 As influências dos cursos extracurriculares e dos hábitos de lazer e cultura no desempenho e nas expectativas dos estudantes	157

4.6 A influência da situação de trabalho sobre as expectativas dos estudantes em relação ao Ensino Superior	166
4.7 A importância do esforço pessoal e os impactos das peculiaridades nas trajetórias de vida sobre o desempenho e as expectativas dos estudantes	170
4.8 Sínteses das informações observadas nas entrevistas	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
ANEXO I – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	181
ANEXO II – ROTEIRO BASE DE ENTREVISTAS	192

INTRODUÇÃO

A educação da juventude e sua relação com a escola têm sido alvo de reflexões e debates que apontam para tensões, pessimismos e, não raro, para uma imagem de fracassos generalizados, com alunos, professores, gestores e familiares culpando-se mutuamente quando os resultados obtidos não são os esperados. Ainda assim, frequentar a escola faz parte do processo de socialização e formação de crianças e adolescentes, e esse processo se acentuou nas últimas quatro décadas com as políticas de expansão do acesso aos diversos níveis de escolarização. Antes privilégio de poucos, o acesso à escola é uma realidade tangível para a maioria das crianças e adolescentes, embora ainda não atinja sua totalidade, conforme se pode observar a partir de pesquisas realizadas por órgãos oficiais, que serão expostas no decorrer do presente trabalho. Entretanto, a expansão do acesso à escola não é garantia de que estudantes e professores tenham condições objetivas e materiais para construir um processo de ensino e aprendizagem efetivo. Além disso, apesar dessas tensões, das crises e críticas envolvendo os diferentes atores participantes dos processos de escolarização, a escola continua sendo o espaço de onde se espera a formação de pessoas. E em que, teoricamente, os indivíduos se preparam para o futuro. Nesse sentido, o último ano do ensino médio recebe especial atenção, por se tratar de um período em que os jovens estudantes se deparam com a complexa tarefa de estabelecer suas disposições quanto ao futuro que projetam para si em relação à continuidade ou não do processo de escolarização e à inserção no mercado de trabalho (ou à consolidação de um espaço nesse mercado, no caso de estudantes que já começam a trabalhar ainda no ensino médio). Há múltiplos caminhos possíveis de serem trilhados nesse momento, sendo um deles a continuidade dos estudos através de ingresso no ensino superior. As expectativas que os estudantes criam quanto a essa possibilidade são permeadas por fatores diversos, como a trajetória socioeconômica pessoal e familiar, o capital cultural apreendido nos processos de socialização no seio familiar e na escola e o tipo de ensino cursado no ensino médio. Sob essa perspectiva, jovens que se encontram em relações diferentes com tais condições tendem a criar expectativas distintas sobre suas possibilidades e formas de ingressar no ensino superior.

Dentro desse contexto, colocam-se diante de nós reflexões sobre os desafios concernentes ao ensino médio brasileiro, sob dois aspectos. Primeiro, naquilo que tange especificamente aos desafios referentes à problemática de incorporar múltiplas juventudes no espaço escolar, assegurando o pleno direito de todos os jovens brasileiros de cursarem essa etapa da escolarização preservando suas identidades e respeitando as diversidades étnico-

raciais, religiosas, de classe, de gêneros, políticas, dentre outras. Segundo, no que se refere à efetivação das possibilidades de que esses jovens enxerguem o acesso ao ensino superior como uma chance real e factível e não como um sonho distante. Por conseguinte, essas reflexões nos suscitam a seguinte questão: quais são as motivações e quais atores sociais influenciam as decisões dos estudantes que estão encerrando o ensino médio quanto às suas possíveis trajetórias no que diz respeito especificamente ao ingresso no ensino superior?

Esse questionamento não emerge somente do panorama geral das relações entre juventude e escola em nossa sociedade, mas é motivado também por minha formação acadêmica em Ciências Sociais e, em especial, por minha atuação profissional como professor de Sociologia para estudantes do ensino médio no município de Limeira-SP. Ingressei na rede pública estadual de ensino no início do ano de 2014 e desde então, por meio dos trabalhos realizados em aulas e em projetos extracurriculares, e da convivência com estudantes e professores, tenho observado uma série de questões sobre as relações entre os jovens estudantes e a escola. Em especial, chamou a minha atenção uma sensação de que muitos jovens na escola pública enxergam o acesso ao ensino superior como uma realidade distante e quase inatingível, não se sentem conectados à escola e não vêem sentido real em muitas das práticas desenvolvidas no espaço escolar. Essa sensação foi despertada a partir de diálogos realizados em aulas e eventos extraclases, em particular em uma situação específica de aprendizagem do 3º ano do ensino médio, intitulada “O papel transformador da esperança e do sonho”, ocasião em que os estudantes costumam compartilhar suas perspectivas, sonhos e objetivos futuros. Durante essas aulas, ouvi relatos que apontam para um sentimento de distanciamento por parte dos estudantes em relação às suas possibilidades de ingresso no ensino superior, seja por não haver suscitado o desejo de continuar os estudos nesse nível de ensino, seja porque suas condições familiares e financeiras dificultam esse caminho, seja ainda por se considerarem despreparados, razão que costumam relacionar ora às próprias atitudes enquanto estudantes, ora às estruturas da escola e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Ressalte-se também que tais impressões foram reforçadas em cada situação de diálogo sobre os caminhos que levam ao ensino superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros processos seletivos. Ademais, o fato de eu ter realizado o ensino médio integralmente em escola particular e ter também lecionado nesse tipo de instituição durante dois anos, causou-me estranheza ou, por assim dizer, um choque de realidade, ao deparar-me com as posturas e discursos recorrentes na escola pública, o que me fez questionar como as perspectivas de estudantes de escolas públicas e estudantes de escolas privadas em relação ao ingresso no ensino superior podem se assemelhar ou se distinguir.

Por tais razões, o propósito dessa pesquisa foi investigar as perspectivas de jovens estudantes que se encontram em duas posições distintas sob o ponto de vista socioeconômico quanto à escola em que cursaram o ensino médio no município de Limeira, Estado de São Paulo. De um lado, estudantes de uma escola privada de nível socioeconômico elevado e, de outro, estudantes de uma escola pública de nível socioeconômico baixo. Os critérios utilizados para a seleção das escolas serão apresentados e discutidos no terceiro capítulo.

A pesquisa se desenvolveu inicialmente a partir da aplicação de um questionário, o qual os estudantes de terceiro ano de ensino médio dessas escolas foram convidados a responder. Essa ferramenta de pesquisa foi formulada com base nas questões dos questionários socioeconômicos aplicados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), bem como na tese de doutoramento realizada por Almeida (2012). O questionário teve como objetivos traçar o perfil socioeconômico dos estudantes e identificar quais deles desejavam ingressar no ensino superior. Foram propostas aos estudantes questões que nos permitissem coletar alguns dados que revelassem suas trajetórias escolares, condições familiares, hábitos culturais e perspectivas em relação ao ensino superior. As explicações sobre a estrutura de questões e os propósitos de cada eixo temático estão expostas também no capítulo terceiro.

Posteriormente, considerando as respostas obtidas por meio dos questionários, selecionamos alguns estudantes em cada escola para realizar entrevistas semi-estruturadas, com o intuito de intensificar nossa compreensão sobre as perspectivas dos estudantes da escola privada e aqueles da escola pública em relação ao ensino superior. Considerando que existem desejos, negações, dúvidas e anseios que não podem se expressar senão em forma de um diálogo aberto em que o participante possa discursar sobre suas experiências e expectativas, julgamos de fundamental importância ouvi-los e registrar suas falas. Nesse sentido, pretendíamos obter mais elementos que nos permitissem entender de que forma esses jovens lidam com suas possibilidades de acesso ao ensino superior e quais os possíveis impactos de suas trajetórias escolares, familiares e culturais sobre esse processo. Constatamos, pois, que as duas técnicas de pesquisa utilizadas se complementaram mutuamente, uma vez que a análise dos questionários nos permitiu elaborar os roteiros de entrevistas e selecionar os estudantes entrevistados, e que as próprias entrevistas nos forneceram informações que auxiliaram na compreensão dos resultados obtidos pela aplicação dos questionários.

Nossos objetivos com esse trabalho foram compreender as expectativas desses jovens em relação às suas possibilidades de ingresso no ensino superior, identificando quais são as estratégias pessoais, familiares e escolares utilizadas por eles e de que maneiras essas

estratégias impactam em suas trajetórias em direção ao ensino superior. Procuramos identificar também se era possível observar relações entre os fatores renda familiar, nível de escolaridade dos pais e escola em que estuda, e a formação do capital cultural dos jovens, e como este poderia impactar nas perspectivas que eles possuem quanto à inserção no ensino superior. Pretendemos, por fim, investigar as influências de atores sociais, como familiares, professores e gestores escolares sobre os estudantes nesse processo.

Sob essa perspectiva, considerando que o público da presente pesquisa compõe-se de estudantes jovens, optou-se por iniciar o primeiro capítulo do trabalho pelas definições de juventude e condição juvenil. Na sequência, apresentamos as definições de capital cultural formuladas por Pierre Bourdieu. Por fim, ainda no mesmo capítulo, tendo como perspectiva o fato de esses jovens estarem inseridos em instituições escolares e passando por um processo de escolarização, julgamos pertinente expor a concepção teórica de Pierre Bourdieu sobre a escola e o sistema escolar, bem como sobre sua perspectiva de educação e, a partir disso, questionar os possíveis usos da teoria do sociólogo francês na realidade escolar brasileira.

No segundo capítulo tratamos a respeito do processo histórico de expansão do ensino básico e do ensino superior em nosso país, bem como das características formativas do ensino médio e do ensino superior brasileiros. Inicialmente, diferenciamos os conceitos de massificação escolar e de democratização do acesso aos diversos níveis escolares. Em seguida, discorremos a respeito do processo de expansão e universalização do acesso ao ensino básico no Brasil, apresentando as disposições explícitas na legislação brasileira que determinam as prerrogativas referentes ao acesso à escola e às condições de ensino, por meio de informações sobre o acesso e a permanência no ensino médio no Brasil. Ainda no mesmo capítulo, apresentamos definições sobre Instituições de Ensino Superior, descrevemos os tipos de IES existentes no Brasil atualmente e apresentamos um breve histórico da expansão do sistema de ensino superior em nosso país, dando especial ênfase às políticas públicas referentes às formas de acesso e permanência a esse nível de ensino.

No terceiro capítulo, apresentamos o método e os resultados preliminares da pesquisa feita a partir do questionário. Inicialmente, descrevemos os procedimentos metodológicos de seleção dos loci e dos sujeitos da pesquisa e explanamos sobre os métodos de coleta de dados e informações, explicando por quais razões escolhemos trabalhar com esses métodos. Em seguida, transcrevemos os dados e análises desenvolvidas a partir das respostas dos estudantes aos questionários aplicados em ambas as escolas e desenvolvemos uma análise comparativa entre as respostas, buscando identificar as semelhanças e distinções entre as perspectivas dos estudantes que se encontravam em situações distintas no que diz respeito à renda, escolaridade

dos pais, capital cultural e escola em que estudavam no que tange às suas perspectivas de acesso ao ensino superior. Procuramos, assim, compreender como esses jovens elaboravam suas estratégias de preparação para ingressar no ensino superior, observando se é possível detectar impactos do capital cultural e de outros fatores de cunho social, político e econômico nesse processo.

No quarto capítulo encontram-se as análises das entrevistas, por meio das quais intensificamos as reflexões referentes ao percurso escolar dos estudantes, bem como suas expectativas em relação ao ensino superior. Nesse sentido, procuramos estabelecer uma continuidade às percepções inicialmente observadas nos questionários e fortalecer o diálogo com outras pesquisas similares que versaram sobre a mesma temática. O intuito foi compreender de forma mais contundente e próxima da realidade as semelhanças e distinções entre as experiências de escolarização e entre as perspectivas em relação ao ensino superior que os estudantes de cada escola possuíam.

Para concluir, o presente trabalho encerra-se por meio da apresentação de nossas considerações finais sobre o tema e sobre o que foi possível perceber a partir do desenvolvimento da pesquisa e de nossos contatos com os estudantes em ambas as escolas.

Esperamos assim oferecer aos estudantes participantes da pesquisa – e àqueles que porventura vierem a ter conhecimento dela - a possibilidade de obter um maior esclarecimento sobre o ensino superior no Brasil e sobre suas formas de ingresso, bem como ter acesso a informações referentes às políticas públicas de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior. Para as escolas em que a pesquisa se realizou, esperamos oferecer elementos para refletirem seus projetos pedagógicos de modo que possam ajudar os estudantes a despertar o interesse pelo ingresso no ensino superior e dar suporte a esses jovens em seus estudos com esse objetivo. Esperamos ainda que esse trabalho contribua para a compreensão das diferenças estruturais entre o ensino médio público e privado no município de Limeira-SP, bem como dos papéis desempenhados por gestores, professores, familiares e dos próprios estudantes no processo de construção e transmissão de capital cultural, e na formulação de desejos e negações em relação à continuidade de estudos via ingresso no ensino superior, possibilitando indicar caminhos para reduzir as fronteiras sociais e imaginárias que distanciam estudantes de classes sociais e sistemas de ensino diferentes. Por fim, desejamos que essa pesquisa enseje novos estudos sobre o acesso ao ensino superior no Brasil, em especial aqueles que tratam sobre as políticas públicas de inclusão e democratização do acesso e versam a respeito das trajetórias de estudantes cujas condições culturais e socioeconômicas os colocam à margem do sistema.

Capítulo I

Juventude, Educação e Escolarização

Considerando que o público da presente pesquisa se compõe de estudantes jovens, optou-se por iniciar a discussão pelas definições de juventude e condição juvenil, por meio dos conceitos de Pierre Bourdieu (1983) e Juarez Dayrell (2007). Na sequência, tendo como premissas o fato de que esses jovens estavam inseridos em instituições escolares e passando por um processo de escolarização, julgamos pertinente dissertar sobre a escola, o sistema escolar e a educação, a partir da concepção teórica de Pierre Bourdieu (2013), Bourdieu e Passeron (2014) e das análises de Maria Alice Nogueira e Cláudio Marques Martins Nogueira (2002), e questionar os possíveis usos da teoria de Bourdieu na realidade escolar brasileira, com base nas contribuições de Ana Maria Almeida (2007) e Jessé Souza (2009).

1.1. Juventude e Condição Juvenil

De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983), as divisões entre as idades são arbitrárias e as questões que definem a fronteira entre juventude e velhice são objeto de disputa em todas as sociedades. Assim, os limites e estereótipos sobre a juventude se alteram no decorrer da história, de acordo com os interesses dos membros de cada sociedade. Para Bourdieu (1983), as estruturas referentes às relações juventude-velhice remetem à divisão lógica dos poderes entre jovens e velhos, e as classificações por idade, sexo ou classe, acabam por impor limites e produzir uma ordem à qual cada indivíduo deve se ater, na qual cada um deve se manter em seu devido lugar.

Ainda conforme Bourdieu (1983) somos sempre os jovens ou os velhos de alguém, o que nos leva a concluir que os cortes em classes de idades ou gerações são variáveis e sujeitos a manipulações e investimentos sociais. As relações entre idade social e idade biológica são, conforme afirma o autor, muito complexas, uma vez que ao se comparar jovens de diferentes frações da classe dominante (ou ainda de classes sociais diferentes), percebe-se que há demandas e características diversas para jovens de estratos sociais distintos. Nessa perspectiva, de acordo com Bourdieu (1983) coexistem diversas juventudes, cujas condições de vivência e potencialidades estão intrinsecamente conectadas às suas relações com o tempo, o mercado de trabalho, a família, a realidade econômica e cultural, entre outras. Logo, depreende-se que não podemos tratar universos sociais que não possuem quase nada em

comum como uma unidade conceitual. Sob essa ótica, pensando a juventude em termos de suas condições de existência, Juarez Dayrell (2007) explana que a condição juvenil pode ser compreendida como a maneira e condição de ser do jovem perante a sociedade, considerando-se as circunstâncias necessárias para tanto, ou seja, o modo como essa condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais como classe, gênero, etnia, etc. Assim, para se entender a condição juvenil, leva-se em conta as dimensões simbólicas, materiais, históricas, sociais e políticas em que a produção social da juventude se desenvolve.

Dessa forma, de acordo com Bourdieu (1983), enquanto se observa jovens das camadas altas da sociedade prolongando a sua juventude, posto que não necessitem ingressar tão cedo no mercado de trabalho e que possam se concentrar em seus estudos, os jovens das camadas populares são frequentemente chamados, pelas necessidades pessoais e familiares, a conciliar estudo e trabalho, não raro precisando abdicar da continuidade escolar pela necessidade de colaborar com o orçamento familiar ou, ainda, por precisarem cuidar de irmãos mais novos ou mesmo de pais ou mães doentes, práticas que aparecem relatadas em pesquisas como a de Almeida (2012). Portanto, não se trata somente dos interesses e motivações dos jovens, mas também das condições financeiras e mesmo de saúde dos mesmos e de seus familiares mais próximos, que podem se constituir como barreiras frente às possibilidades de prosseguir estudando.

No tocante à questão dos estudos, pois, é importante destacar que no entendimento de Bourdieu (1983) a escola não é simplesmente um espaço onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc.: é também uma instituição que concede títulos, ou seja, legitima direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações. A compreensão de que a escola é um lugar que promete acesso a títulos e desperta aspirações nos jovens auxilia, ainda, a interpretar o aumento da demanda por vagas e do interesse pela escolarização. Contudo, para Bourdieu (1983) a massificação do ensino leva a um processo de inflação, gerando uma desvalorização gradual dos diplomas, conforme será retomado adiante por meio de contribuições de Almeida (2012) e Dubet (2015). Por conseguinte, há uma defasagem entre as aspirações que o sistema escolar oferece e as oportunidades que ele efetivamente assegura, provocando frustrações e decepções coletivas. Isso afeta tanto o significado que os jovens atribuem ao tempo que passam na escola quanto suas projeções e aspirações em relação aos projetos em que empreenderão quando saírem dela. Em outros termos, Bourdieu (1983) indica que já não há a garantia do diploma e tampouco de que o diploma terá o valor esperado.

Entender essa situação da juventude em relação à sua própria existência e à escolaridade é essencial para a compreensão de como se engendram as motivações dos jovens

em relação ao ingresso no ensino superior. Sob essa perspectiva, julgamos pertinente expor a concepção teórica de Pierre Bourdieu sobre a escola, o sistema escolar e a educação, a partir de escritos do próprio autor francês e de análises recentes de outros autores influenciados por sua teoria. Nesse sentido, discorrer sobre o conceito de capital cultural desenvolvido por Bourdieu (2013) faz-se também importante, para melhor compreensão de seu pensamento.

1.2- O conceito de Capital Cultural e sua relação com a escola

A ideia de capital cultural, de acordo com Pierre Bourdieu (2013), foi formulada inicialmente para tentar compreender a desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas das distintas classes sociais. O autor explica que o capital cultural pode existir sob três estados: no estado incorporado, quer dizer, sob a forma de disposições duráveis do organismo, assimilado especialmente no seio familiar; no estado objetivado, qual seja o da forma de bens culturais como livros, dicionários, quadros, instrumentos ou máquinas; e no estado institucionalizado, categoria que lhe confere propriedades inteiramente originais, e que diz respeito à valorização institucional dos bens culturais. A partir desse conceito, Bourdieu (2013) relaciona o “sucesso escolar” (grifo do autor), ou seja, os ganhos específicos que crianças de classes e frações de classes diferentes poderiam obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre tais classes e frações de classes. Essa visão inicial rompe com os pressupostos de que o sucesso ou o fracasso escolar seriam efeito das “aptidões” (grifo do autor) naturais. Nesse sentido, Ana Maria Almeida (2007) ressalta que a noção de capital cultural elaborada por Bourdieu está intimamente ligada a uma problematização da dominação. Assim, tal ideia explica, por um lado, as diferenças de desempenho escolar entre crianças e jovens de camadas sociais distintas e, por outro, como essas diferenças e o pior desempenho de sujeitos oriundos de meios economicamente desfavorecidos se prestam a manter uma estrutura de dominação existente numa sociedade específica.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) entendem que a relação pedagógica pode ser expressa como uma relação de comunicação cujo rendimento pode se alterar conforme as características sociais e escolares dos receptores (estudantes). Para o autor, em oposição aos critérios comumente utilizados para medir o rendimento de um sistema de ensino, o rendimento informativo da comunicação pedagógica constitui indubitavelmente um dos meios mais seguros da produtividade específica do trabalho pedagógico. Por essa razão, Bourdieu (2013) questiona os estudos econômicos que procuravam medir o rendimento do investimento escolar levando em consideração tão somente os investimentos e benefícios

monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro, apontando que ao deixar de colocar as estratégias de investimento escolar no rol das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução, os economistas assumiam o risco de deixar escapar “o mais oculto e determinante dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural” (BOURDIEU, 2013, p.81). Conforme destaca o autor, a “aptidão” (grifo do autor) ou “dom” (grifo do autor) para os estudos são produzidos a partir de um investimento em tempo e em capital cultural. Nesse sentido, Bourdieu (2013) reforça a crítica aos estudos econômicos na área de educação, dizendo que aos economistas só restaria se interrogar sobre a rentabilidade das despesas da educação para a “sociedade” (grifo do autor) como conjunto ou sobre as contribuições da educação para a “produtividade nacional” (grifo do autor). Para Bourdieu (2013), essa é uma visão que revela um caráter funcionalista da educação, o qual ignora a contribuição que o sistema de ensino possui para reproduzir a estrutura social e acaba ainda por desconsiderar que “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço.” (BOURDIEU, 2013, p.82).

Para pensar os efeitos do capital cultural sobre a escolarização, Bourdieu e Passeron (2014) destacam também a forte influência dos critérios da competência linguística nos processos de seleção para os níveis seguintes de ensino. Para o autor, os estudantes começam a ser selecionados no nível anterior da escolarização e, dentre os fatores que eliminam ou selecionam cada sujeito, o seu capital linguístico, compreendido como um subconjunto do capital cultural e cuja aquisição inicia-se por meio das relações familiares, configura-se como elemento primordial nesse processo. Da mesma forma que o capital cultural, o nível de capital linguístico de cada indivíduo está diretamente relacionado à sua trajetória social e familiar. Dessa maneira, os sujeitos cujo capital linguístico adquirido no seio familiar guarda proximidade com as competências linguísticas exigidas nas práticas pedagógicas e exames de seleção realizados em cada etapa da escolarização tendem a possuir mais chances de sucesso na carreira escolar. Assim, por exemplo, de acordo com Bourdieu e Passeron (2014) os estudantes das classes populares e médias que obtêm êxito no processo de seleção para o Ensino Superior são submetidos, necessariamente, a uma seleção mais forte, sob o próprio critério da competência linguística, devendo empreender exitosamente por um processo de aculturação para satisfazer minimamente as exigências escolares em termos de linguagem. Para o autor, desde os primeiros anos da escolarização percebe-se que a compreensão e o manejo da linguagem constituem-se como alvo principal da atenção dos mestres, de modo que

a influência do capital linguístico torna-se permanente. Assim, o estilo sempre é levado em consideração, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus distintos, em todas as carreiras universitárias, mesmo as científicas. Pudemos observar esse esforço em aprimorar o capital linguístico “herdado” de modo preponderante na escola privada, consequência de um *habitus* institucional¹ desenvolvido pela atuação de professores em sala de aula e por orientações e tutorias oferecidas aos estudantes.

Consoante Bourdieu e Passeron (2014, p.98), sendo mais do que um mero instrumento de comunicação, a língua fornece além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, que dependem parcialmente da complexidade da língua transmitida no seio familiar. Por conseguinte, a mortalidade escolar tende a ser crescente à medida que se aproxime das classes mais afastadas da língua escolar. Entretanto, numa população que se produz pela seleção, a desigualdade da seleção tende a diminuir progressivamente e, ocasionalmente, a anular os efeitos da desigualdade diante da seleção. Nesse sentido, conforme o sociólogo francês, só a seleção diferencial de acordo com a origem social, e em particular a superseleção dos estudantes de origem popular, explicam sistematicamente todas as variações da competência linguística em função da classe social de origem e, em específico, a anulação ou a inversão da relação direta entre a posse de um capital cultural e o grau de êxito.

Desse modo, infere-se que a competência linguística é, na concepção de Bourdieu, fator determinante para o sucesso ou fracasso escolar. Ainda, no que tange ao domínio do uso escolar da língua escolar, o autor afirma que os estudantes fortemente selecionados das classes populares alcançam nesse domínio resultados no mínimo equivalentes aos dos estudantes das classes altas, os quais são menos fortemente selecionados, e superiores aos estudantes das classes médias, tão privados quanto eles de capital cultural, contudo menos fortemente selecionados. Sob essa perspectiva, faz-se relevante agora refletir sobre a sociogênese do sistema escolar na concepção bourdieusiana.

1.3 Escola, sistema escolar e educação sob a perspectiva de Pierre Bourdieu

De acordo com Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), até meados do século XX predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso comum uma

¹ Conceito desenvolvido a partir da concepção bourdieusina de *habitus* para demonstrar como a organização de escolas e faculdades está ligada a uma cultura socioeconômica mais ampla, de modo que as práticas desenvolvidas nessas instituições exercem um impacto sobre o comportamento dos indivíduos. (BALL *et alli*, 2005). Esse conceito é utilizado para explicar as relações entre o tipo de escola frequentada e as escolhas referentes aos estudos superiores.

visão profundamente otimista, inspirada por uma perspectiva funcionalista, que imbuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do autoritarismo, do atraso econômico e dos privilégios adscritos relacionados às sociedades tradicionais, por um lado, e de construção de uma nova sociedade, mais justa (pautada na meritocracia), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia dos indivíduos), por outro. Acreditava-se, consoante os autores, que por meio da escola pública, solucionar-se-ia o problema do acesso à escola e se garantiria, em princípio, a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Por essa ótica, a crença predominante era a de que os indivíduos competiriam em igualdade de condições dentro do sistema escolar e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam conduzidos, por uma questão de justiça e de méritos, a avançar em suas carreiras escolares e a ocuparem posteriormente as posições superiores na hierarquia social. Nessa perspectiva a escola seria “uma instituição neutra que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em um critério racional” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Entretanto, conforme apontam Nogueira e Nogueira (2002), essa concepção funcionalista e otimista acerca do sistema escolar é profundamente abalada a partir da década de 1960, momento em que há uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Os autores destacam que há pelo menos dois movimentos que se associam a essa transformação no olhar sobre a educação. Em primeiro lugar, há a partir da década de 1950 uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos francês, americano e inglês (como os Estudos do INED – França, o Relatório Coleman – EUA e a Aritmética Política Inglesa) que mostraram, em resumo, a influência fundamental das origens sociais sobre os destinos escolares. Embora esses trabalhos não tenham conduzido a uma rejeição da concepção funcionalista da escola, eles contribuíram, conforme ressaltam os autores, para abalar, em médio prazo, a confiança na igualdade de oportunidades diante da escola. Para Nogueira e Nogueira (2002), foi a partir desses trabalhos que se tornou imperativo reconhecer que o sucesso escolar não dependia simplesmente dos dons individuais, mas das origens sociais dos estudantes (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros). Em segundo lugar, houve também na década de 1960 um sentimento de frustração com os efeitos da massificação do ensino. Isso se explica pelo fato de o caráter autoritário e elitista do sistema educacional, somado ao baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho, terem ocasionado um progressivo sentimento de frustração nos estudantes, em particular os franceses. Na década de 1960, uma geração de estudantes se beneficiou do sistema de expansão do sistema educacional, entretanto essa expansão veio acompanhada de

uma desvalorização dos títulos, o que fez com que esses estudantes vissem frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p.17) “a decepção dessa “geração enganada”, como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968” .

Assim, consoante Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), Bourdieu nos oferece a partir dos anos 1960 uma nova perspectiva, um novo modo de interpretar o sistema escolar e a educação, que, ao menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar o que o sistema anterior não conseguia. Dessa forma, a então nova teoria de Bourdieu foi sustentada por dados que apontavam a forte relação entre origem social e desempenho escolar e corroborada pela frustração de jovens de camadas populares e médias diante das falsas promessas do sistema de ensino. Nesse sentido, onde antes se enxergava igualdade de oportunidades, justiça e meritocracia, Pierre Bourdieu observou a reprodução e legitimação de desigualdades sociais. Assim, na teoria do sociólogo francês, a educação deixa de ser encarada como instituição transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições pelas quais se legitimam e se perpetuam os privilégios sociais, destacam Nogueira e Nogueira (2002). Nas palavras do autor:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2013, p. 45).

Diante do exposto, faz-se necessário uma compreensão mais apurada acerca da concepção sociológica de educação de Bourdieu, com o intuito de identificar os elementos estruturais do sistema de ensino que funcionam para legitimar as desigualdades sociais e conservar a ordem social estabelecida. A partir do reconhecimento desses elementos, poderemos refletir sobre as possibilidades do uso da teoria de Bourdieu (2013; 2014) no sistema escolar brasileiro, em especial, no tocante aos interesses dessa pesquisa, no que diz respeito aos percursos de acesso ao ensino superior.

Conforme exposto por Nogueira e Nogueira (2002), a sociologia da Educação de Pierre Bourdieu tem como uma das teses principais a ideia de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em igualdade de condições dentro da escola, mas sujeitos socialmente constituídos que carregam uma bagagem de capital social e cultural que são mais

ou menos rentáveis no mercado escolar. De acordo com Bourdieu (2013), cada família transmite a seus filhos, direta ou indiretamente, um determinado capital cultural e um *ethos* (grifo do autor), sistema de valores implícitos e interiorizados profundamente, que colabora para definir as atitudes diante do capital cultural e da instituição escolar. Assim, a herança cultural é, na ótica do autor francês, a responsável por explicar as diferenças iniciais das crianças frente à experiência escolar e, conseqüentemente, das taxas de êxito. Em outras palavras, conforme Nogueira e Nogueira (2002), as diferenças de sucesso escolar atingido pelos alunos ao longo de seu percurso acadêmico não poderiam ser explicadas por diferenças de dons individuais, relacionados às suas condições biológicas e psicológicas, e sim pelas diferenças de origens sociais que os colocariam em uma condição mais ou menos favorável diante da escola. Sob essa perspectiva, considera-se essencial explicar a respeito da concepção de escola de Pierre Bourdieu (2013) e, posteriormente, verificar a aplicabilidade de sua teoria no contexto da presente pesquisa, por meio do diálogo com outros trabalhos que se pautaram nesses conceitos, como os de Almeida (2007), Souza (2009), Almeida (2012), Heringer (2013), Soria (2015) e Pires (2015).

Bourdieu (2013) considera que, ao tratar educandos desiguais de fato como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar reforça as desigualdades iniciais diante da cultura. Conforme o autor, para além das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, a tradição pedagógica se orienta em direção aos educandos cuja herança cultural encontra-se em consonância com as exigências culturais da escola. Essas exigências ajudam a formar o que Soria (2015) compreende como currículo oculto, uma série de conhecimentos e competências não incluídos nos currículos oficiais, mas que são fundamentais no desempenho escolar. Assim, conforme o pensamento de Bourdieu (2013), tais exigências serão continuamente cobradas, inclusive dentro do sistema de ensino superior, ocasião em que os estudantes oriundos de classes populares e médias serão avaliados a partir de uma escala de valores de classes privilegiadas, às quais um bom número de educadores deve suas origens sociais e que assumem orgulhosamente, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério.

Esse processo, de acordo com Bourdieu (2013), desenvolve-se essencialmente a partir das relações que cada professor mantém com a linguagem. Os educadores, ao tornar a linguagem do ensino, constituída de alusões e cumplicidades, natural aos sujeitos “dotados” e “inteligentes”, podem poupar-se o trabalho de controlar tecnicamente o seu manejo da linguagem e a compreensão que os estudantes têm dela, além de experienciar as avaliações que consagram de fato o privilégio cultural. Desse modo, Bourdieu (2013) afirma que, por um

lado, a linguagem é a parte mais atuante e mais inatingível da herança cultural, posto que enquanto sintaxe ela oferece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência; e, por outro, a língua universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas distintas classes sociais, de modo que não é possível conceber estudantes iguais em direitos e deveres em relação à língua universitária e em relação ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom uma quantidade considerável de desigualdades que são, acima de tudo, desigualdades sociais.

Ademais, Bourdieu (2013) afirma que o ensino tradicional é direcionado àqueles que devem ao seu meio o capital linguístico e cultural que ele objetivamente exige e, por essa razão, esse ensino explicita suas exigências e não se obriga a dar a todos os meios de satisfazê-las. Desse modo, no que diz respeito aos exames ou avaliações,

[...] quanto mais as provas escritas propostas se aproximam de um exercício retórico mais tradicional, mais favorável à exibição de qualidades imponderáveis, tanto no estilo quanto na sintaxe do pensamento ou nos conhecimentos mobilizados, [...] mais elas marcam as diferenças existentes entre os candidatos de diferentes origens sociais. Segundo a mesma lógica, os “herdeiros” são mais favorecidos nos exames orais que nos escritos, principalmente quando o exame oral se torna explicitamente aquilo que ele sempre é implicitamente, a saber, o teste das maneiras cultivadas e distintas. (BOURDIEU, 2013, p.63)

Para Bourdieu (2013), é nítido que um sistema de ensino tal qual o descrito só funciona perfeitamente enquanto se limita a recrutar e selecionar os estudantes com capacidade de satisfazer às exigências que lhes são impostas, ou seja, enquanto se dirige a indivíduos capacitados por um capital cultural que o próprio sistema pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente.

Por conseguinte, Bourdieu (2013) afirma que seria ingenuidade esperar que de um sistema de ensino que define ele próprio seu recrutamento surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica de acordo com a qual esse mesmo sistema funciona, e de impedir a instituição responsável pela conservação e transmissão da cultura legítima de operar suas funções de conservação social. Desse modo, Bourdieu (2013) ressalta que, ao conferir uma sanção pretensamente neutra, e altamente reconhecida como tal, às aptidões condicionadas socialmente e tratadas como desigualdades de “dons” (grifo do autor) ou “méritos” (grifo do autor), a escola transforma as desigualdades de fatos em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade” (grifo do autor), e legitima a transmissão da herança cultural. Nesse sentido, de acordo com Bourdieu (2013), além de permitir à elite a justificativa de ser o que é, a “ideologia do dom”

(grifo do autor), chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para fechar os membros das classes desfavorecidas dentro do destino que a sociedade lhes reserva, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que é, em verdade, um efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem seu destino social, estritamente conectado ao seu destino escolar, à sua natureza individual e à sua falta de dons.

Assim, torna-se imperativo indagar-nos se tais condições observadas por Bourdieu (2013; 2014) na sociedade francesa dos anos 1960 podem ser transpostas para a sociedade brasileira atual. Em outras palavras, em nosso cenário, as desigualdades de informações, de acesso aos bens e experiências culturais privilegiados no mercado escolar e a maior ou menor proximidade com a linguagem escolar constituem-se como elementos relevantes no percurso de estudantes de classes sociais distintas, influenciando diretamente suas possibilidades de sucesso ou fracasso? Mais, de que modos essas condições impactam nas escolhas que estudantes e familiares fazem de seus destinos?

1.4 Aproximações entre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e os sistemas de seleção para o ensino superior brasileiro

De acordo com Ana Maria Almeida (2007, p. 17), não é necessário recorrer às práticas culturais eruditas para verificar a operacionalidade do conceito de capital cultural no sistema de ensino. Para a autora, ainda que seja pertinente considerar as distinções de base econômica, que determinam espaços escolares desestruturados para crianças e jovens das classes populares, o sistema de ensino brasileiro segue classificando os estudantes conforme sua proximidade ou distância em relação a um arcabouço cultural específico convertido em conteúdo escolar.

Almeida (2007) pautou suas observações nas análises das características linguísticas e culturais valorizadas nas redações do vestibular de uma universidade pública estadual no interior do estado de São Paulo no ano de 2006. De acordo com a autora, o reconhecimento da legitimidade do padrão culto da língua e a competência para manejar de forma adequada essa língua culta eram fatores avaliados positivamente no sistema de avaliação observado. Sob essa perspectiva, entre as redações consideradas como “esperadas” naquele processo seletivo, destacava-se a importância dada pelos corretores a critérios como a valorização de experiências prévias de vida, leitura e reflexão, bem como o domínio da autoria e da língua culta, a apresentação de conjuntos lexicais amplos e, até, o uso de referências não listadas na coletânea de leituras exigidas para a prova, o que pressupõe leituras extras. Entre as redações

alocadas no rol de “abaixo da média”, a autora aponta que os corretores criticavam sobremaneira o uso de “conjuntos lexicais restritos”, a desorganização dos textos e a dificuldade de elaboração de argumentos para defender uma tese. Nesse sentido, consoante as conclusões de Almeida (2007), o uso legítimo da língua, marcado como sinal de competência, associa-se fundamentalmente à aquisição de capital cultural que exige assimilação e inculcação familiar de longo prazo, o que deflagra a utilidade dos conceitos de Bourdieu (2013; 2014) para se compreender a realidade escolar brasileira.

No intuito de verificar se as constatações de Almeida (2007) poderiam se estender às análises de exames de seleção mais recentes optou-se por observar as cinco competências exigidas para a elaboração de redação na prova do ENEM em 2018. A escolha desse exame como referência se justifica por seu caráter menos discriminatório e mais democrático, na medida em que se apresenta como uma prova mais acessível e se constitui como importante política de inclusão de camadas socioeconomicamente desfavorecidas no ensino superior (Almeida, 2012).

Assim, no conjunto de exigências para a elaboração da redação no referido exame, encontram-se as seguintes competências: demonstrar domínio da norma culta da língua escrita; compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Destarte, ao valorizar o domínio da norma culta e a capacidade de estruturar um texto dissertativo-argumentativo, bem como o conhecimento de mecanismos linguísticos necessários para desenvolver a argumentação, a prova de redação do ENEM 2018 contribuía para fortalecer a importância das competências linguísticas e da linguagem escolar para o sucesso no exame. Além disso, a exigência de que o estudante aplicasse conceitos de diversas áreas do conhecimento no desenvolvimento do tema, demonstrasse capacidade de organizar e relacionar fatos e opiniões, e propusesse alternativas para solução de problemas respeitando os valores humanos e reconhecendo a diversidade sociocultural, demonstra a importância de um capital cultural incorporado ao longo de um período de tempo extenso no seio familiar e institucionalizado no sistema escolar. Por conseguinte, constata-se que, ainda hoje e a despeito do caráter mais democrático do ENEM, os exames de seleção valorizam sobremaneira padrões linguísticos e culturais específicos, geralmente distantes de classes

sociais populares. A esse respeito, salientamos que a valorização desses padrões linguísticos aparece de forma destacada na escola privada, especialmente por meio da familiarização dos estudantes com leituras e técnicas de redação, ao passo que o habitus institucional da escola pública não aproximava seus estudantes desses conhecimentos.

Entretanto, é necessário ainda verificar se os mecanismos de seleção agem durante todo o percurso escolar dos estudantes, conforme sustenta a teoria de Bourdieu (2013; 2014). Nesse sentido, versando sobre as características do sistema de ensino brasileiro, Jessé Souza (2009) considera que existem dois elementos fundamentais para compreender trajetórias de vida marcadas pelo fracasso escolar e, posteriormente, profissional, quais sejam o da desorganização familiar e o da má-fé institucional. A atuação persistente desses dois fatores combinados faz com que os fracassos de toda uma classe se obscureçam enquanto tal e sejam percebidos, principalmente por aqueles que os sofrem, como fracassos individuais.

O primeiro se refere à capacidade que cada família tem de garantir a seus filhos um ambiente seguro, equilibrado e afetivo, especialmente no que se refere aos incentivos ao estudo, à disciplina e ao acompanhamento do desempenho escolar da criança. De acordo com Souza (2009), em famílias desorganizadas, ou seja, que não oferecem um ambiente seguro, equilibrado e afetivo, ainda que os pais reconheçam a importância social e simbólica da escola e desejem o sucesso escolar dos filhos, eles geralmente possuem uma relação de distanciamento com o conhecimento e suas atitudes cotidianas são desfavoráveis às exigências escolares, de modo que não legitimam essa importância. Contudo, convém lembrar aqui a experiência de Lahire (1997), que, ao estudar o sistema de ensino francês, constatou que, para além do capital cultural e das experiências familiares com a educação, são as atitudes dos pais na transmissão desse capital, seu engajamento e investimentos na vida escolar dos filhos que farão a diferença para o sucesso ou fracasso acadêmico. Sob essa perspectiva, ainda que improvável e exigindo-se muito esforço individual, é possível que filhos de pais com baixa escolaridade e precárias condições familiares e socioeconômicas alcancem um bom desempenho escolar, caso recebam os incentivos para tanto. Por outro lado, filhos cujos pais possuem alto nível de escolaridade e uma relação de familiaridade com os estudos poderão não obter o mesmo sucesso, caso os pais não exerçam o trabalho de transmissão desse capital cultural e não os incentivem a estudar.

O segundo fator está relacionado às atitudes da escola, por meio de seus gestores e professores, diante das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Souza (2009), a má-fé institucional, concebida como ações institucionais desenvolvidas tanto em nível estadual, por meio de planejamentos e decisões quanto à alocação de recursos, quanto

nas relações de poder cotidianas entre indivíduos que podem mobilizar de formas diferentes os recursos materiais e simbólicos, conforme sua posição na hierarquia social, faz com que os agentes escolares percebam antes as consequências das dificuldades dos estudantes do que suas causas. Assim, fatores como a desobediência, a indisciplina, o desinteresse, a evasão e até a agressividade são severamente punidos nas escolas, sem que se pense nas raízes que desencadearam esses comportamentos. Por conseguinte, a prática comum adotada pelas escolas torna-se a da punição e do castigo àqueles que destoam dos comportamentos exigidos pela instituição, encarando-os como efeitos de escolhas racionais de cada indivíduo e não como frutos de condições de vida que praticamente impossibilitam o sucesso escolar. Nesse sentido, Souza (2009) destaca que a própria escola acaba por se constituir como obstáculo determinante para a efetivação do sucesso acadêmico, uma vez que as dificuldades referentes ao aprendizado de algumas disciplinas e mesmo à própria linguagem escolar podem ser suficientes para que as escolas atuem violentamente sobre os estudantes, levando-os a desacreditar de si mesmos e duvidar de suas próprias capacidades. A esse respeito, percebe-se uma aproximação com a teoria bourdieusiana que concebe a escola como uma instituição de conservação das estruturas sociais e que exerce uma violência simbólica sobre os estudantes por meio da comunicação pedagógica que valoriza arbitrariamente certo capital cultural e certas competências linguísticas. Contudo, talvez seja pretensioso atribuir a essas ações escolares o status de “má-fé”, posto que, conforme afirmam Bourdieu e Passeron (2014), para que essa violência simbólica se perpetue é necessário que os próprios agentes não a percebam enquanto tal. Logo, se essas ações não são de todo conscientes, decerto não poderiam ser classificadas como fruto de “má-fé”.

A despeito das ponderações feitas nos parágrafos anteriores, consideramos que as observações de Souza (2009) em pertinência ao sistema escolar brasileiro nos oferecem elementos suficientes para estabelecer uma relação de proximidade com as concepções de Bourdieu (2013; 2014) a respeito do sistema de ensino, uma vez que reforçam a importância da transmissão de valores culturais e de competências linguísticas no seio familiar, bem como denuncia o caráter seletivo, discriminatório e de perpetuação das desigualdades sociais adotado pela escola. Além disso, depreende-se pelas análises de Souza (2009) que a escola pública brasileira tende a fortalecer a ideologia do dom e do mérito, levando os indivíduos a perceberem como fracassos pessoais o que seriam, antes, fracassos de toda uma classe social.

Finalmente, em uma perspectiva mais ampla, as reflexões de Almeida (2007) e Souza (2009) ressaltam constatações afirmadas por Lahire (1997), para quem há uma estreita proximidade da escola com o universo da cultura escrita, uma relação direta entre

familiaridade com a leitura e o “sucesso” escolar e uma importância fundamental nas disposições familiares em relação aos livros e as experiências de leitura para o sucesso acadêmico das crianças. Entretanto, de acordo com Lahire (1997), é necessário que os atos de leitura praticados em casa tenham um sentido positivo para que seus efeitos se notem na escolarização. Tais efeitos poderão ser observados durante todo o cursus do estudante, cujas aprovações ou reprovações dependerão essencialmente de sua competência em manejar a linguagem culta. Sob essa perspectiva, observamos durante a pesquisa que as ações desenvolvidas em especial pela escola privada, como orientações e tutorias individuais, excursões pedagógicas, feiras de conhecimento, workshops de profissões e mesmo as aulas cotidianas, permitiram aos estudantes enriquecer seu capital cultural, linguístico e informacional de modo determinante para o sucesso escolar.

Uma maior compreensão acerca da aplicabilidade desses conceitos exige, todavia, uma explanação a respeito do sistema educacional brasileiro, no que diz respeito às suas características estruturais, condições formais de existência e mecanismos de acesso e permanência nos distintos níveis de ensino. Por essa razão, no próximo capítulo trataremos a respeito do processo histórico de universalização do acesso ao ensino básico e de expansão do acesso ao ensino superior em nosso país, bem como das características formativas do ensino médio e do ensino superior brasileiros.

CAPÍTULO 2

Da universalização do ensino básico à expansão do acesso ao ensino superior

No presente capítulo trataremos a respeito do processo histórico de universalização do acesso ao ensino básico e de expansão do acesso ao ensino superior em nosso país, bem como das características formativas do ensino médio e do ensino superior brasileiros. Para tanto, diferenciamos inicialmente os conceitos de massificação escolar e de democratização do acesso, pois, conforme aponta Dubet (2015), tratam-se de processos distintos. Em seguida, discorremos a respeito das condições históricas do processo de expansão e universalização do acesso ao ensino básico no Brasil, apresentando as disposições explícitas na legislação brasileira que determinam as prerrogativas referentes ao acesso à escola e às condições de ensino, por meio de breves informações acerca do acesso e da permanência no ensino médio no Brasil. Na sequência, exporemos de forma sucinta os processos históricos de constituição e expansão do ensino superior brasileiro, apresentando definições sobre Instituições de Ensino Superior, descrevendo os tipos de IES existentes no Brasil e enfatizando a relevância de políticas públicas nos processos de ingresso e permanência nesse nível de ensino.

2.1 Reflexões sobre os conceitos de expansão do sistema escolar, massificação e democratização do acesso à escola

De acordo com François Dubet (2015), deve-se compreender a democratização do acesso ao ensino superior de muitas maneiras distintas. Para além da massificação do acesso a um bem escolar, a partir da abertura das portas de estabelecimentos de ensino superior a alunos de origens sociais mais modestas, é possível pensar em duas formas de democratização desse nível de ensino. A primeira é referente ao acesso ao ensino superior, que questiona quais categorias sociais se beneficiaram do processo de massificação, e a segunda, definida pelo autor como democratização interna, diz respeito às desigualdades internas do sistema superior de ensino, uma vez que embora os estudantes sejam mais numerosos, acessam a níveis muito desiguais nesse sistema de ensino. Para Dubet (2015), a massificação do ensino superior teve um papel democrático objetivo ao aumentar as possibilidades de se prolongar a escolarização. Ainda assim, é importante salientar que, para esse autor, a massificação está relacionada a critérios numéricos e não significa necessariamente uma maior democratização do acesso. Nessa perspectiva, a democratização pode ser definida com base no critério da igualdade de

oportunidades oferecidas a todos os indivíduos, de quaisquer grupos sociais, de ingressar no ensino superior. A democratização exigiria, pois, que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades e que a população dos estudantes fosse um retrato da sociedade. A esse respeito, Maria Ligia de Oliveira Barbosa (2018) afirma que um sistema massificado de educação atinge entre 30 % e 35% da população em idade universitária, enquanto um sistema democratizado conseguiria abranger 50% ou mais dessa população. Na concepção de Dubet (2015), essa democratização não se consolidou em nenhuma sociedade e, em geral, quanto mais elevada a origem social de um indivíduo, maiores suas possibilidades de cursar o ensino superior. Assim, o que tem se observado é antes uma massificação, representada pelo aumento percentual de indivíduos acessando os distintos níveis de ensino, do que uma democratização, que ocorreria apenas em caso de igualdades de oportunidades e condições. O autor destaca, então, três possíveis explicações para essas desigualdades de oportunidades.

A primeira possível explicação diz respeito aos recursos financeiros. Conforme afirma Dubet (2015), em alguns países inexistem um sistema de ensino superior gratuito, e mesmo naqueles em que existe um sistema gratuito, os estudantes precisam arcar com custos como alimentação, vestuário, transporte e moradia, o que torna esse nível de ensino inacessível para setores populacionais socioeconomicamente desfavorecidos. Além disso, o tempo dispensado aos estudos representa uma perda de salário com a qual muitas famílias não podem lidar. Assim, programas de bolsas de estudos e outros subsídios, bem como a possibilidade de conciliar estudo e trabalho, podem atenuar essas dificuldades, mas não as eliminam. De acordo com o autor, isso ajuda a entender porque as classes médias se beneficiaram do processo de expansão e porque as classes populares “optam” pelo trabalho precoce.

Uma segunda explicação está ligada a questões culturais. Para Dubet (2015), nos países ricos relativamente igualitários, as desigualdades de acesso ao ensino superior são explicadas antes pelas desigualdades culturais do que por desigualdades econômicas. De acordo com o autor, o acesso ao ensino superior é condicionado pelo sucesso acadêmico no ensino primário e secundário, e esse sucesso depende do capital econômico das famílias. Assim, o acesso às universidades pode ser determinado por desigualdades culturais, que são mais difíceis de reduzir do que as desigualdades econômicas.

Por fim, a democratização do acesso ao ensino superior depende também da estrutura geral do sistema educativo. Dubet (2015, p.258) afirma que “a igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando o ensino secundário é amplamente aberto e quando os alunos têm um bom nível e uma relativa igualdade de desempenho”. Por outro lado, quando a base do ensino primário e secundário é frágil e desigual, o acesso ao ensino superior é muito

pouco democrático. Dessa forma, a democratização do acesso ao ensino superior pressupõe que as sociedades já tenham construído um sistema de educação eficaz e relativamente democrático. No entanto, a experiência brasileira oferece um contraponto a essa posição exposta por Dubet (2015), na medida em que, a despeito das desigualdades infra-estruturais e de qualidade de ensino inerentes à educação básica, em especial em nível médio, estudantes de origens socioeconômicas mais modestas e que não compartilham dos hábitos culturais das classes médias e altas vêm obtendo possibilidades de acesso ao ensino superior, em decorrência do sucesso de políticas de ação afirmativa que serão explicadas adiante.

Para Dubet (2015) se por um lado a massificação pode contribuir para democratizar o acesso, por outro as desigualdades internas desse sistema tendem a se acentuar. Assim, a hierarquia entre estabelecimentos de ensino superior e universidades segue aumentando e há um crescimento das desigualdades de acesso aos diversos segmentos do sistema escolar. Dessa forma, conforme o autor, baseados em seus recursos financeiros, local de residência, suas competências acadêmicas e seu capital cultural, os estudantes são orientados para formações mais ou menos prestigiosas e mais ou menos rentáveis. Na presente pesquisa, essas diferenciações aparecem essencialmente por meio do habitus institucional e do trabalho dos docentes em cada escola, que permitiram aos jovens da escola privada uma relação de maior familiaridade com os sistemas de acesso ao ensino superior. Esse processo é ainda observado por Nogueira (2012), em estudo referente aos mecanismos de escolhas de cursos e de instituições feitas pelos estudantes. Ainda de acordo com Dubet (2015), quanto mais reconhecido o prestígio de um estabelecimento, maiores suas possibilidades de ser seletivo ou super seletivo. Por outro lado, os estabelecimentos que gozam de menos prestígio não podem ser seletivos e precisam atrair constantemente novos estudantes. Consoante Dubet (2015), essa hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social, que leva a uma forte reprodução social, pois, ainda que um elevado número de estudantes tenha acesso ao ensino superior, a distribuição deles no sistema permanecerá extremamente desigual. Para o autor, esse processo acaba se refletindo também no valor dos diplomas, na medida em que aqueles não diplomados acabam fadados ao desemprego ou à precariedade e marginalidade profissional, e entre os diplomados existe uma clara hierarquia proveniente das diferenças de prestígio conferidas a cursos e estabelecimentos distintos. Assim, observa-se um processo de hierarquização e de inflação nos valores dos diplomas, em consonância com que Bourdieu (2013) observara na sociedade francesa da década de 1960 e com o que Almeida (2012) constatou na sociedade brasileira.

A partir do trabalho de Dubet (2015), é possível questionarmos se a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil se dá apenas como uma massificação ou se há uma democratização nas oportunidades de acesso. Como se dão, ao longo das últimas décadas e no cenário atual, as possibilidades de ingresso? Essas possibilidades se apresentam de formas desiguais para jovens de camadas sociais distintas? As reflexões a esse respeito exigem que se façam dois movimentos, primeiramente, o de prover uma melhor compreensão sobre o ensino médio brasileiro, posto ser essa a etapa de escolarização que precede o nível superior e, posteriormente, o de uma melhor compreensão sobre o nosso sistema de ensino superior.

2.2 A universalização do ensino básico e as particularidades do ensino médio no Brasil

Conforme aponta Wilson Mesquita de Almeida (2012) a expansão do acesso à escola teve início na segunda metade do século XIX e se consolidou após a Segunda Guerra Mundial dentro de um processo histórico que se iniciou na Europa e se espalhou pelos Estados Unidos e pelas Américas, estando diretamente relacionada à idéia de consolidação do Estado-Nação, em consonância com os conceitos de cidadania, direitos e deveres, soberania e nacionalidade. No Brasil, assim como se dera em outros países, a industrialização, bem como o surgimento de novas profissões e das possibilidades de mobilidade social, tornou necessária a expansão escolar, fazendo com que a escola deixasse de se destinar somente aos filhos da elite e passasse também a educar as massas, dentro de um projeto de nação que se mostra excludente em relação às camadas mais desfavorecidas economicamente.

Ainda de acordo com Almeida (2012), o desenvolvimento do capitalismo industrial engendra a necessidade de novas configurações educacionais: as massas devem ser educadas, letradas, seja para o trabalho, como mão de obra, seja para o consumo. No entanto, conforme destaca o autor, a execução dessa extensão escolar no Brasil foi marcada por improvisos e precariedades, gerando distorções e atropelos em toda a educação nacional, que podem ser observados com o surgimento de problemas de infra-estrutura e logística que influenciam na eficácia do processo de ensino e aprendizagem, ocasionando adversidades dentre as quais podemos destacar a evasão escolar, o baixo rendimento acadêmico e o afunilamento na passagem de um grau para outro, aspectos que possuem forte impacto nas projeções e possibilidades de futuro dos jovens. Para Almeida (2012), em nosso país foi universalizado o acesso à Educação, mas não a Educação em si, pois existem defasagens na relação idade-série, repetências, abandonos, etc. Assim, a expansão do acesso aos níveis básicos não assegura

igualdade de condições de ensino e aprendizagem e de permanência para estudantes de classes sociais distintas.

Dessa forma, a cobertura do ensino fundamental estimula o crescimento do ensino médio, que por sua vez estimula o ensino superior. Contudo, a expansão da oferta de vagas não necessariamente vem acompanhada da melhoria na qualidade do ensino, quaisquer que sejam as definições de qualidade que se queira utilizar. Nesse sentido, Romualdo Portela de Oliveira (2007) destaca que uma das críticas que tem sido levantada contra este processo é que a “regularização” do fluxo estaria ocorrendo em detrimento da qualidade de ensino. Assim, para o autor, pode-se observar que um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola, reprovação seguida de evasão, está sendo minimizado. Dessa maneira, o sistema escolar, afirma Oliveira (2007), é colocado diante do desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso. Sob essa perspectiva, a discussão sobre a qualidade ganha notória importância. A esse respeito, pode-se afirmar a existência de uma discriminação social – escolas destinadas às camadas populares e escolas destinadas às camadas socioeconomicamente favorecidas, com projetos pedagógicos distintos. Essas desigualdades conduzem estudantes de escolas públicas e privadas, com condições socioeconômicas e culturais distintas, a caminhos diferentes (como tendências, não obrigatórias) quanto às suas possibilidades de continuar os estudos via ingresso no ensino superior.

Nesse sentido, Libâneo (2012) afirma a existência de um dualismo perverso na escola pública brasileira, que estaria assentada em uma escola do conhecimento, aprendizagem e tecnologias para os filhos dos ricos, e do acolhimento e assistência social aos filhos dos pobres. Conforme o autor, a sociogênese dessa escola para o acolhimento social se origina na Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos patrocinados pelo Banco Mundial, os quais usualmente apontam que a escola tradicional está restrita a espaço e tempos precisos, sendo incapaz de se adaptar aos novos contextos e de oferecer um conhecimento prático e operacional para toda a vida. Assim, conforme enfatiza Libâneo (2012), a escola passa a ser lugar de ações socioeducativas mais amplas, voltadas para a integração social e para o atendimento de diferenças sociais e individuais, passando a valorizar, prioritariamente, a consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, a flexibilização das práticas de avaliação escolar e o clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva.

Ainda que se possa argumentar em favor da importância da integração social dos jovens nas escolas e das práticas socioeducativas, quando se resume as práticas educativas a

esse âmbito e negligenciam-se os aspectos referentes ao conteúdo e aprendizagem, o que se produz é um maior distanciamento dos jovens dos conteúdos necessários para que possam lograr êxito no acesso aos níveis seguintes de ensino. Por conseguinte, consoante Libâneo (2012) essa diferenciação entre as escolas destinadas a “filhos de ricos” e “filhos de pobres” (grifos do autor) serve antes para excluir e dificultar a aprendizagem de conteúdos exigidos nos níveis seguintes de ensino por jovens de camadas populares do que para ensiná-los a “conviver e interagir socialmente”. Assim, o autor critica a ideia de uma escola para “integração social” justamente por entender que a valorização desse aspecto tem levado a uma desvalorização dos processos de produção e transmissão de conhecimento, ou seja, de ensino e aprendizagem de conteúdos necessários para que os jovens possam continuar seus estudos nos níveis subseqüentes.

Por derradeiro, de acordo com Almeida (2012), o processo de universalização do acesso ao ensino, ainda que com todas as limitações e contradições expostas, desloca a exigência do acesso aos níveis de ensino imediatamente subseqüentes, expressa sobremaneira pelas camadas populares, tão logo um nível escolar almejado seja atingido. Portanto, existe atualmente no Brasil um processo de crescimento da demanda por vagas, acompanhada por um clamor por maior qualidade do ensino, ainda que a noção de qualidade possa variar de acordo com diferentes ideologias e intencionalidades. Sob essa perspectiva, consideramos salutar expor as condições atuais de acesso e permanência no ensino médio, etapa de escolarização frequentada pelos sujeitos da pesquisa, e do ensino superior, etapa possivelmente almejada por estes sujeitos.

2.3 Condições de acesso e permanência no Ensino Médio brasileiro hoje

Silva e Krawczyk (2017) afirmam que o ensino médio constitui-se historicamente como etapa de ensino proposta como transição entre o encerramento da educação básica e a formação de futuros cidadãos e trabalhadores. De acordo com os autores, estruturou-se no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, um modelo de ensino médio institucionalmente segmentado. Parte dessa segmentação estava relacionada à oferta de um tipo de formação em caráter propedêutico, pautado na cultura clássica e humanista e voltado para a inserção no ensino superior, destinada predominantemente aos jovens de camadas sociais mais privilegiadas e com os requisitos de um *habitus* escolar particular que essa trajetória escolar exigia (Silva e Krawczyk, 2017, p. 13). Por outro lado, prosseguem os autores, oferecia-se às camadas sociais mais pobres uma formação escolar em nível médio

voltada para o ensino técnico, orientada para os ramos do trabalho produtivo ou de serviços. Por conseguinte, essa segmentação determinava percursos escolares distintos, que por sua vez se refletiam em destinos sociais desiguais, seletivos e excludentes aos diferentes públicos que passavam pela escola, corroborando constatações citadas anteriormente (Portela, 2007; Libâneo, 2012).

Ainda conforme Silva e Krawczyk (2017), apenas entre as décadas de 1970 e 1990 que o sistema de ensino brasileiro passou a incluir setores sociais costumeiramente excluídos da escola pública. Para os autores, a massificação do acesso ao ensino médio foi ainda mais tardia, devido à prioridade que se estabelecia ao ensino fundamental. De acordo com Silva e Krawczyk (2017), as políticas de correção do fluxo escolar no ensino fundamental adotadas pelos governos a partir da década 1990, orientadas para a correção de problemas como a evasão e a distorção idade-série, tiveram um impacto que resultou em um maior número de concluintes dessa etapa da escolarização básica e, por conseguinte, impulsionaram a demanda por mais vagas no ensino médio nos anos subseqüentes, especialmente por parte das camadas sociais anteriormente excluídas. Nesse sentido, os autores indicam que os processos de seletividade escolar deixam de estar no ensino fundamental e deslocam-se para os níveis mais altos, ou seja, o ensino médio e o ensino superior.

Todavia, a expansão das matrículas no ensino médio se dá paralelamente à ocorrência de problemas de várias ordens na escola pública brasileira. Esses problemas, de acordo com Silva e Krawczyk (2017), referem-se

à precarização das condições de infraestrutura das escolas, à desvalorização da carreira docente, à superlotação de escolas – sobretudo em metrópoles, à falta de docentes efetivos e habilitados nas diversas áreas de formação curriculares e à ausência de formação continuada para os profissionais da educação. (SILVA e KRAWCZYK, 2017, p. 14)

Conforme os autores, a principal marca da inclusão das parcelas mais pobres na escola foi a alocação dos recursos educacionais pelo Estado, prevalecendo a ideia de se fazer mais com menos. Entendia-se que assim seria possível atender a demanda educacional de crianças e jovens sem necessariamente se ampliar os investimentos do poder público.

Conforme salientam Silva e Krawczyk (2017, p. 15/16), os sistemas de ensino podem contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais na medida em que se observam três requisitos básicos: o da inclusão, que se refere à capacidade do sistema para garantir a oferta de matrículas nos diversos níveis de ensino de acordo com a população em idade escolar; o da

segmentação, que diz respeito a possíveis desigualdades criadas por meio da subdivisão dos sistemas de ensino em programas escolares distintos entre si, oferecidos de forma hierarquizada ou diferenciada a camadas distintas da população; e o conceito da progressividade, que diz respeito à capacidade do sistema de incluir progressivamente os setores sociais mais pobres e em condições de vulnerabilidade. Em um sistema em que os princípios da inclusão e da progressividade são ineficientes e em que a segmentação é intensa, tende-se a perpetuar as desigualdades sociais.

Sob essa perspectiva, para se pensar as condições de acesso e permanência no ensino médio, faz-se necessário trazer à luz o que diz a legislação vigente a esse respeito. Tomando como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206, 207 e 208, bem como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei 9394/96), constatamos que a legislação brasileira atual reconhece a educação como um direito e se propõe a garantir a universalização do acesso à escola laica, gratuita e obrigatória ao menos até os 17 anos, idade em que usualmente os jovens devem concluir o ensino médio, estendendo-se essa possibilidade àqueles que não a tiveram na idade própria. E, ainda, que essa mesma legislação reconhece a importância de um ensino que valorize a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, bem como ofereça condições para se desenvolver a liberdade de ensino e aprendizagem, pesquisa e da disseminação do pensamento, da arte e do saber. Por derradeiro, no que toca aos dispositivos legais, cumpre observar o que se estabelece como meta para o ensino médio no Plano Nacional de Educação, por meio da Lei 13.005/14:

Meta Três: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (Plano Nacional de Educação 2014-2024).

Nesse sentido, cumpre observar em que medidas esses pressupostos legais vêm sendo respeitados ou desrespeitados, em especial aqueles referentes ao ensino médio.

As políticas de expansão aos diversos níveis de escolarização, pautadas em prerrogativas como as expressas na legislação acima destacada, reforçam a ideia de que se alavancou nas últimas décadas o acesso à escola, que faz parte do processo de socialização e formação de crianças e adolescentes. Antes privilégio de poucos, hoje o acesso à escola já é uma realidade para a maioria das crianças e adolescentes, embora ainda não atinja sua totalidade, conforme foi possível observar por meio dos dados disponíveis a respeito do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. Conforme o Observatório do Plano

Nacional de Educação (BRASIL, 2019), dados referentes ao ano de 2018 indicavam que a porcentagem de estudantes com idade entre 15 e 17 anos matriculados na escola era de 91,5%. Entretanto, se considerarmos somente aqueles dessa faixa etária matriculados no ensino médio, a taxa se reduz para 68,7%. No Estado de São Paulo, de acordo com o mesmo referencial, 93,3% dos jovens nessa faixa etária estavam matriculados nas escolas, mas esse percentual é diminuído a 79,5% ao se considerar somente os estudantes que estavam no ensino médio. Assim, esses dados indicam que a universalização do acesso ao ensino médio segue incompleta, que ainda não se atingiu a meta 03 do Plano Nacional de Educação e que continuamos a conviver com problemas de evasão e reprovações, que provocam uma distorção na relação idade-série.

Assim, diante do cenário que se nos apresenta, é indispensável que possamos estabelecer reflexões sobre as possíveis razões práticas que engendram as dificuldades inerentes às relações entre juventude e escola, especificamente no ensino médio, as quais acabam por ocasionar a realidade exposta de não cumprimento integral do que a legislação vigente estabelece como objetivos da educação. Sob essa perspectiva, cumpre considerar que o jovem que frequenta o ensino médio encontra-se em dupla relação com os tempos de sua vida, necessitando, concomitantemente, atribuir sentido ao presente e estabelecer disposições e metas para o futuro. Logo, faz-se premente pensar a respeito das formas como a escola se faz presente nesse processo. Para tanto, cumpre observar a pluralidade de juventudes que hoje frequentam o espaço escolar.

Para Mônica Ribeiro Silva (2015), é preciso levar em conta que estamos atualmente no Brasil diante de várias “juventudes” (grifo da autora), o que nos remete, por um lado, à necessidade de superação de uma mescla cultural que, enraizada em nossa história, ainda hoje conduz ao não reconhecimento por parte da sociedade brasileira, em particular entre os mais pobres, de que o ensino médio seja de fato um direito. E, por outro, continua a autora,

Essa mesma história que levou à identificação de um ensino para poucos provoca um tensionamento ao não reconhecer que entre os muros da escola se espalha uma multiplicidade de juventudes, sim, com “s”, uma juventude plural. Plural nos desejos, nas expectativas, nos interesses. Plural nas formas de ver e viver. Plural e desigual diante das condições de produção material da existência. Plural e diversa diante dos projetos de futuro. Plural porque diferentes na cor, na sexualidade, nas crenças, etc. (SILVA, 2015, p.9).

Essa pluralidade de juventudes, consoante Silva (2015), leva até a escola tensões que a forcem a revisitar e repensar suas políticas organizacionais e suas práticas e métodos de ensino e avaliação, corroborando aquilo constatado por Dayrell (2007), anteriormente

mencionado nessa dissertação. Além disso, continua Silva (2015), essas tensões impelem a escola a reconhecer a necessidade de se produzirem diálogos permeados por outras linguagens, outras artes, outras formas de compreender e interagir com o mundo, nos campos da ciência, da ética, do trabalho, entre outros.

O reconhecimento dessa pluralidade de juventudes, em consonância com as estatísticas sobre acesso e permanência dos jovens na escola e no ensino médio, indica a necessidade de garantir escolas em condições plenas de realizar uma educação de qualidade, que sejam acolhedoras e que permitam a vivência de uma experiência formativa plena e significativa, como bem salienta Silva (2015). Essas necessidades são reforçadas por Silva e Krawczyk (2017), por meio da exposição dos desafios da inclusão e da progressividade escolar em vistas de combater as desigualdades sociais. Ainda mais, faz-se indispensável que se pense as formas como as escolas possam garantir aos seus estudantes a possibilidade de pleitear um lugar no ensino superior como uma perspectiva concretamente atingível e não como um sonho distante. Assim, torna-se necessário entender quais têm sido as respostas à demanda popular por vagas no nível de ensino superior.

2.4 A expansão do Ensino Superior no Brasil nas últimas décadas

De acordo com Almeida (2012), as transformações econômicas e sociais que ocorreram após a Segunda Guerra Mundial originaram novas formas de ascensão social, que passavam pela obtenção de certificados e diplomas. Nesse sentido, a educação escolar, como forma de alcance de status e de renda proporcionada a partir da inserção em melhores postos de trabalho, passou a ser vista metaforicamente como um “elevador social”. O autor aponta, então, que a expansão do ensino superior tem como base a emergência das camadas sociais médias a partir da aquisição de conhecimentos escolares. A partir dessa demanda, estimula-se o crescimento do ensino superior, com a abertura de IES públicas e privadas, embora em ritmos e intensidades diferentes. Sob essa perspectiva, faz-se pertinente compreender o que é o ensino superior e distinguir entre os tipos de IES existentes em nosso país.

Simon Schwartzman (2014) afirma que o ensino superior contempla, na atualidade, uma ampla gama de instituições que oferecem distintos tipos de certificação, desde cursos profissionais pós-secundários até o doutorado, disponibilizados em institutos, academias, escolas profissionais, organizações de educação à distância e universidades tradicionais. Essas instituições distinguem-se entre públicas e privadas, conforme critérios específicos de classificação.

Os critérios de classificação das IES são, de acordo com Clarissa Neves (2012), o da organização acadêmica e o da categoria administrativa. Conforme o primeiro critério, as instituições universitárias distinguem-se entre universidades e centros universitários. Estas se caracterizam pela oferta qualificada de cursos, não necessitam manter atividades de pesquisa e possuem autonomia para criar cursos ou vagas. Aquelas possuem como função o ensino, a pesquisa e a extensão, devendo possuir 1/3 dos professores com titulação de mestre ou doutor e 1/3 trabalhando em regime de dedicação exclusiva. Já as instituições não universitárias englobam as faculdades e centros tecnológicos, cujas atividades restringem-se basicamente ao ensino e que não possuem autonomia para criar cursos ou vagas, dependendo do Conselho Nacional de Educação para tanto.

No que se referem às categorias administrativas, as IES públicas estão submetidas ao poder público em nível federal, estadual ou municipal. As IES privadas, por sua vez, distinguem-se nos seguintes tipos: por um lado, aquelas consideradas sem fins lucrativos, que são as confessionais, as comunitárias e as filantrópicas; por outro, as instituições particulares que podem estar vinculadas a mantenedoras com fins estritamente lucrativos ou que não possuem fins lucrativos, mas também não se enquadram na categoria filantrópica.

Em relação ao tipo de financiamento que as IES recebem, Clarissa Neves (2012) afirma que as IES públicas federais são mantidas pelo governo federal, o ensino é totalmente gratuito e somente 3,5% do orçamento global dessas instituições é formado por recursos arrecadados diretamente. A fonte do financiamento é o Fundo Público Federal, que reúne recursos financeiros arrecadados mediante os tributos pagos pela população. Já as IES estaduais são financiadas pelos recursos dos governos estaduais e também fornecem ensino totalmente gratuito. Além disso, no caso das estaduais paulistas, há ainda o financiamento por meio de recursos do ICMS (impostos de circulação de mercadorias), nunca inferior a 9% do total arrecadado.

Já as IES privadas dependem, de acordo com a autora, fundamentalmente da cobrança de mensalidades, anuidades e taxas pelos cursos oferecidos em nível de graduação e pós-graduação. Os custos variam de acordo com o tipo de curso, da região e do tipo de instituição. Sob essa ótica, Schwartzman (2014) destaca que é possível observar no setor privado o crescimento de instituições que obedecem à lógica lucrativa e que funciona de forma empresarial, constatação similar a que fora exposta por Almeida (2012). Entretanto, embora a fonte mais perceptível de arrecadação das IES privadas sejam essas cobranças, coexistem com elas as fontes indiretas de sustentação para as IES privadas, como as isenções fiscais e previdenciárias e a renúncia fiscal/ProUni, e fontes diretas como o crédito educativo/FIES, o

que contribui para a manutenção e expansão do sistema. Sob essa perspectiva, Neves (2012) destaca a importância das políticas de ação afirmativa como o ProUni e o FIES para a expansão do sistema universitário, conquanto as considere insuficiente para atender à demanda. Há, ainda, a imunidade tributária às IES privadas filantrópicas, devendo estas investir seus lucros nas próprias atividades educacionais. Assim, feitas as distinções entre os tipos de IES, cumpre agora expor o processo de expansão do ensino superior no Brasil.

Conforme afirma Almeida (2012), o processo de expansão do ensino superior em nosso país ocorreu de forma fragmentada, a partir da abertura de faculdades isoladas mantidas pelo setor privado com fins lucrativos, com forte incentivo governamental, que via nesse setor um importante auxílio para suprir a demanda e se desafogar de suas próprias responsabilidades. Assim, no caso brasileiro, embora tenha ocorrido também no setor público, foi no setor privado que a expansão se deu de forma mais intensa, percepção ressaltada por Barbosa (2019). Consequentemente, o setor privado tem se mostrado como a mais importante ou, muitas vezes, única alternativa aos jovens de camadas sociais mais baixas de ingressar no ensino superior, conforme nos indicam os trabalhos de Almeida (2012) e Pires (2015). Por essa razão, faz-se pertinente compreender o crescimento desse setor em nosso país.

Helena Sampaio (2000) afirma que, em relação às matrículas no sistema de ensino superior privado no Brasil, pode-se fazer uma divisão em dois períodos históricos: o primeiro, de 1933 a 1965, refere-se à consolidação e estabilidade do setor privado no sistema; o segundo, de 1965-1980, refere-se a uma mudança de patamar que fez com que esse setor se tornasse predominante no sistema de ensino superior. Segundo a autora, o sistema passava por uma crise nesse período, pois a demanda por vagas no ensino superior crescia mais do que o número de vagas, ocasionando um número alto de excedentes, ou seja, estudantes que eram aprovados no vestibular, mas não eram admitidos nos cursos superiores por falta de vagas. Soma-se a esse cenário o desenvolvimento industrial e urbano e o crescimento das camadas médias, que tinham na educação uma forte demanda para consolidar sua ascensão. Essa demanda inicialmente atendida pela ampliação do acesso ao ensino médio gerou um novo contingente de postulantes ao ensino superior. De acordo com Almeida (2012), no período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970, houve uma queda da participação do poder público no ensino superior, e uma expansão limitada da rede pública federal, com as vagas sendo ocupadas pelas camadas sociais médias mais dotadas de capital econômico e cultural. A menor participação do setor público e do setor confessional abriu caminho para a expansão do setor privado, que desde então tem recebido incentivos fiscais.

Justamente nessa época, para suprir a demanda, foram criados inúmeros novos cursos, em especial nas áreas sociais e profissionalizantes. De acordo com Sampaio (2000), essa expansão se deu de forma mais nítida e acelerada no setor privado. Assim, em meio a essa crise, houve um crescimento no número de matrículas no ensino superior, tanto do setor público quanto do setor privado, porém em ritmos diferentes, com o setor privado crescendo mais, estabelecendo-se nos moldes de empresa, voltadas ao lucro e à formação imediata para o mercado de trabalho. Nesse ponto, percebe-se um contraste com a visão de Almeida (2012), que contesta a idéia de que os dois setores teriam crescido, argumentando que o crescimento no setor privado lucrativo foi maior e, proporcionalmente, mais significativo, constatação corroborada por Barbosa (2019, p. 243), que indica que dos 08 milhões de estudantes matriculados em nível superior no Brasil em 2015, apenas 24,3% estavam no setor público.

É fundamental também salientar a forte expansão recente do ensino superior no Brasil. De acordo com Lázaro (2016), ao longo das primeiras décadas do século XXI, o Brasil tem experimentado um considerável crescimento nas matrículas no nível superior. Segundo o autor, entre 2000 e 2014, as matrículas nesse nível de ensino cresceram 190%, com forte participação do setor privado (224%) e menor do setor público (120%). Contudo, a despeito do expressivo aumento de matrículas, o país ainda mostrava, em 2014, a taxa líquida de matrícula em 17,7%, abaixo, portanto, da meta determinada pelo primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010). Conforme aponta Lázaro (2016), a taxa bruta de 34,2% no ano de 2014 revelava tanto o sinal positivo de estudantes mais velhos que retomaram o percurso escolar, quanto escancara a tradição educacional brasileira de cultivar a reprovação como método pedagógico, atrasando a conclusão do ciclo básico. Assim, conforme o autor, ao longo dos últimos anos a proporção de estudantes com idade de 24 anos ou mais no ensino superior tem-se mantido maior do que a dos jovens na faixa de 18 a 24 anos, o que denota um dos grandes desafios para que o país alcance as metas projetadas pelo novo Plano Nacional de Educação. Para o decênio 2014-2024, o Plano Nacional determina, em sua meta 12, a expansão do acesso ao ensino superior para 33% da população com idade entre 18 e 24 anos e, em sua estratégia 12.9, “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.” A esse respeito, dados do Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação revelam que, em 2015, a porcentagem de estudantes entre 18 e 24 anos no ensino superior era de 18,1%, muito aquém, portanto, da meta citada acima. Ademais, o percentual de matriculados com idade entre 18 e 24 anos em relação à população total dessa faixa etária

era de 34,6% no mesmo ano, também consideravelmente abaixo da meta que estipula 50% de jovens nesse intervalo de idade matriculados no Ensino Superior.

De acordo com Luis Carlos Zalaf Caseiro (2016), diversas políticas públicas têm estimulado a ampliação da graduação no Brasil, seja no setor público, seja no setor privado. Tais políticas, consoante o autor, incluem iniciativas que buscam reduzir as desigualdades de acesso e de permanência de parcelas menos favorecidas nesse nível de ensino. Nesse sentido, elas colaborariam para o cumprimento da meta 12.9 do PNE, mencionadas anteriormente. Dentre essas políticas, para o setor privado são notórias o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o ProUni (Programa Universidade para Todos). Criado em 1999 pelo governo federal, o FIES tem como o objetivo oferecer financiamento público aos alunos de Instituições de Educação Superior (IES) privadas, com renda familiar de até 20 salários mínimos para o pagamento total ou parcial das mensalidades. Os juros do financiamento do FIES são menores que as taxas de mercado, e os estudantes podem pagar a maior parte de seus débitos após a conclusão do curso. Segundo Caseiro (2016), uma vez que a demanda pelo programa é maior que a oferta, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, a partir de 2009, critérios outros para seleção dos beneficiários, tratando como prioritários estudantes com menor renda familiar, negros, indígenas, egressos de escolas públicas e aqueles que não tenham cursado anteriormente uma graduação. O ProUni, por sua vez, oferece bolsas de estudo integrais (para estudantes com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimo) ou parciais (até três salários mínimos) para estudantes de IES privadas. Para a concessão da bolsa, exige-se que o estudante beneficiado tenha cursado o ensino médio em escola pública ou que sejam oriundos de escolas privadas que possuam bolsa integral. São possíveis beneficiários ainda as pessoas com deficiência e professores da rede pública inscritos em cursos relacionados ao exercício da profissão. De acordo com Caseiro (2016), o ProUni também procura estimular a redução das desigualdades no acesso à educação superior, por meio do estabelecimento de cotas aos pretos, pardos e indígenas nas IES privadas que aderirem ao programa. Conforme afirma Caseiro (2016, p.11), “o percentual de bolsas reservadas deve ser proporcional ao tamanho populacional desses grupos étnico-raciais na unidade da Federação (UF) da IES ofertante, de acordo com o último Censo Demográfico disponível”. Ainda segundo o autor, no ano de 2014, foram beneficiados 306,7mil alunos com bolsas do ProUni, com pouco mais de dois terços deles recebendo bolsas integrais para o pagamento de mensalidades. Segundo dados do MEC, em 2014, a população negra respondia por metade dos contratos do FIES (50,1%) e do ProUni (52,1%). Ainda de acordo com Caseiro (2016), outra importante medida para expansão das universidades públicas federais foi a criação do Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007, que destinou grande quantia de recursos para ampliar a infraestrutura de universidades federais. Durante sua vigência, a rede federal de ensino superior foi a que alcançou maior crescimento relativo. Caseiro (2016) destaca que entre 2007 e 2012, as matrículas em cursos de graduação nas IES federais cresceram 69,6%, em ritmo mais de duas vezes superior ao da expansão das demais redes. Além disso, segundo Caseiro (2016), o repasse das verbas do REUNI exigia, entre outras medidas, que as IES participantes criassem mecanismos de inclusão social que procurassem garantir a igualdade de oportunidade de acesso e permanência a todos os cidadãos. Nesse sentido, ganharam ainda mais força as políticas de ação afirmativa, como as que estabelecem cotas para estudantes de baixa renda e para a população negra e indígena.

Ainda nesse contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 como forma de avaliação do ensino médio, constitui-se atualmente como importante política de inclusão no ensino superior. De acordo com Pires (2015), o exame surgiu com a prerrogativa de avaliar os estudantes ao final do ensino médio, constituir-se como meio de ingresso ao ensino superior, além de servir para analisar e monitorar, pelo desempenho dos alunos, as políticas públicas na área da educação básica. Ao longo dos últimos vinte anos, o ENEM tem passado por transformações relacionadas ao formato de provas e suas utilidades. Segundo Pires (2015), a partir de 2005, com a criação do ProUni, o Enem passou a ser utilizado como critério de seleção dos alunos candidatos a bolsas integrais ou parciais em instituições superiores de ensino privadas. Com relação ao formato das provas, Pires (2015) aponta que entre 1998 e 2008, o exame era constituído por 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma redação, realizadas em um único dia. Já a partir de 2009, a prova passou a ser composta por uma redação e 180 questões de múltipla escolha, divididas em dois dias em um mesmo final de semana e separadas pelas seguintes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias. A prova é baseada em uma série de 30 competências e 21 habilidades, distribuídas dentro de cada grande área de conhecimento. O candidato é avaliado de acordo com seu nível de proficiência referente ao domínio dessas competências e habilidades. Por fim, a partir de 2018 a prova passou a ser realizada em dois domingos consecutivos, e não mais em um único final de semana.

De acordo com Almeida (2012), o ENEM tem se mostrado como um passaporte de acesso ao ensino superior para as parcelas socioeconomicamente mais baixas da população, uma vez que a estrutura da prova foge do modelo tradicional de decorar conteúdos objetivos, adotado pelos grandes vestibulares, cobrando mais interpretações de textos e situações da vida

cotidiana, sendo, portanto, menos discriminatório. O autor afirma ainda que o desempenho no ENEM está intrinsecamente relacionado aos conhecimentos gerais e aos hábitos de estudo e leitura dos estudantes. Aqueles que mantêm uma relação de familiaridade com a leitura desde a mais tenra idade tendem a se sair melhor na interpretação de textos, compreensão de enunciados e na elaboração de redações e respostas dissertativas, obtendo assim maiores chances de atingir um resultado positivo e conquistar uma vaga no ensino superior. Portanto, ao privilegiar uma estrutura de prova que se preocupa antes em medir competências e habilidades relacionadas a interpretações de textos e situações cotidianas, em detrimento da lógica conteudista dos grandes vestibulares, o ENEM se mostra como caminho mais acessível para os jovens de camadas populares em direção ao ensino superior, ainda que mesmo dentro dessas camadas possa se apontar a existência de uma “nata” (Almeida, 2012), composta justamente por aqueles que cultivam hábitos de estudo e leitura mais frequentes e profícuos.

Contudo, ainda que o ENEM seja para esses jovens uma possibilidade mais factível de acesso ao ensino superior, persistem diferenças significativas entre as percepções e expectativas que jovens de camadas populares e camadas mais altas da sociedade criam em relação a esse exame, conforme demonstrado, por exemplo, por Pires (2015). Além disso, o ENEM tomado isoladamente é insuficiente para pensar a questão da abertura de possibilidades de acesso ao ensino superior para jovens das camadas populares. Nesse sentido, as condições de funcionamento das escolas de ensino médio e as políticas afirmativas destacadas anteriormente apresentam-se como importantes ferramentas para que esses jovens possam romper as fronteiras que os separam do ensino superior.

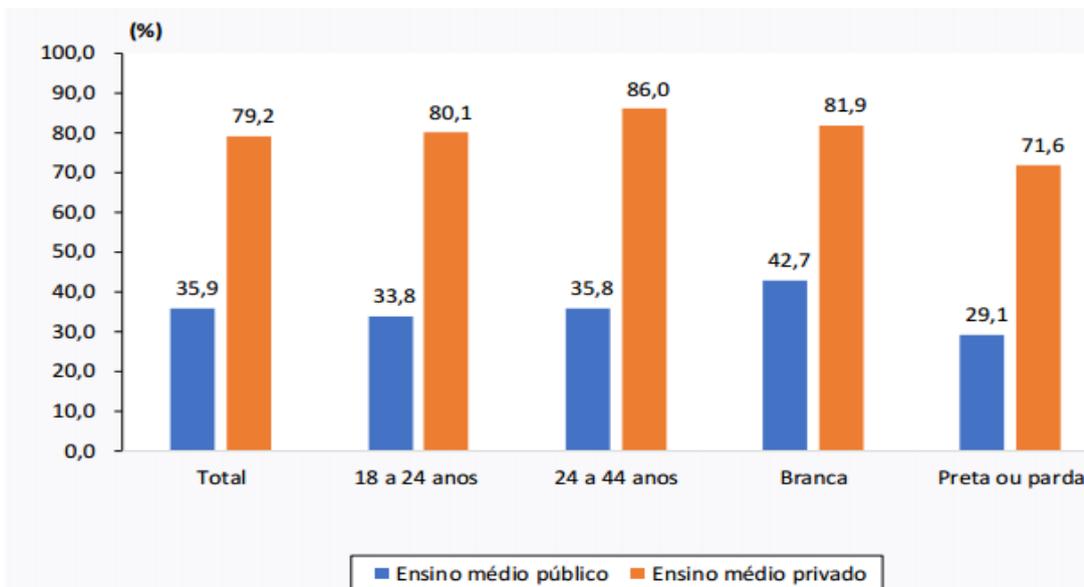
A relevância dessas medidas governamentais foi ressaltada por Rosana Heringer (2014), que em pesquisa que apresentava um balanço de 10 anos das políticas de ação afirmativa em nosso país. De acordo com Heringer (2014) as ações afirmativas no Brasil, criadas a partir da pressão de setores da sociedade historicamente alijados do sistema, têm se constituído como uma experiência bem sucedida, uma vez que a implantação das mesmas vem se ampliando e fortalecendo ao longo dos últimos anos. A autora destaca que, conquanto esse processo tenha sido marcado por conflitos e posicionamentos contrários, essas políticas foram legitimadas por meio de ações governamentais como a aprovação unânime da constitucionalidade das cotas raciais pelo Supremo Tribunal Federal e a Lei 12.711/12, que instituiu cotas nas instituições de ensino superior federais.

Conforme demonstra Heringer (2014), as políticas de ação afirmativa para inclusão no ensino superior, em especial o ProUni, o FIES e as políticas de cotas, combinadas às políticas de expansão do sistema de educação superior, como a criação de novas instituições e a

interiorização dos campi, têm colaborado sobremaneira para a inclusão de estudantes de escola pública, negros, pardos e indígenas no ensino superior. Assim, setores sociais que historicamente permaneciam à margem do sistema começam a ser incluídos por meio dessas políticas de ação afirmativa. Entretanto, conforme a autora, conquanto o número de estudantes negros e pardos tenha crescido de 10,2% em 2001 para 35,8% em 2011, eles ainda representam um percentual muito abaixo dos brancos entre os matriculados em cursos superiores, o que denota a importância de ampliar e fortalecer as políticas de ação afirmativa.

Se considerarmos, ainda, a taxa de ingresso de estudantes com ensino médio completo no ensino superior em 2017, a síntese de indicadores socioeconômicos do IBGE (2018) aponta que o número de ingressantes brancos foi consideravelmente superior ao número de ingressantes pretos ou pardos, bem como o número de ingressantes oriundos de escolas privadas se manteve bem acima daqueles provenientes de escolas públicas. Além disso, se considerarmos somente os estudantes pretos ou pardos que ingressaram no ensino superior em 2017, constatamos que a quantidade de ingressantes provenientes do ensino privado é quase 2,5 vezes maior do que a quantidade de ingressantes advindos do ensino público.

Gráfico 1 – Taxa de ingresso da população com ensino médio completo, por faixa de idade e cor ou raça, segundo rede de ensino médio concluído – Brasil - 2017



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º Trimestre, 2017.

Os indicadores atuais corroboram a afirmação de Heringer (2014) sobre a necessidade de se pensar em formas de expansão e fortalecimento das políticas de ação afirmativa para

inclusão de setores historicamente discriminados no ensino superior. Heringer (2018, p. 12), reitera essa percepção ao afirmar que, em que pese os avanços expressivos no acesso de minorias étnicas ao ensino superior, o aumento da frequência de estudantes brancos nesta faixa de ensino aponta que a defasagem entre brancos e pretos e/ou pardos permanece alta, conforme se destacou no gráfico.

Entendemos, pois, que o processo de democratização do acesso e inclusão de camadas desfavorecidas por condições socioeconômicas ou étnico-raciais nas IES passa necessariamente pelo fortalecimento das políticas públicas mencionadas nesse texto. Nesse sentido, entendemos ser indispensável pensar em estratégias para a manutenção e o aperfeiçoamento dessas políticas, desde a elaboração e/ou reestruturação, passando pelos processos de divulgação, informação, monitoramento e avaliação.

Destarte, a expansão do acesso ao ensino médio e as políticas de ação afirmativa como a Lei de Cotas, o ProUni e o FIES, atreladas à expansão e interiorização dos campi das IES federais e às reformulações feitas no ENEM, têm contribuído para uma maior inserção de setores outrora excluídos no sistema superior de ensino brasileiro. Entretanto, a garantia de acesso e permanência de jovens de classes populares e/ou pertencentes a grupos étnicos minoritários ainda esbarra em algumas dificuldades, tanto em nível médio quanto, e principalmente, em nível superior. Nesse sentido, em relação ao ensino médio destacam-se as dificuldades referentes às distorções idade-série, à qualidade do ensino e à inclusão das múltiplas juventudes no ambiente escolar. Já a respeito do ensino superior, as dificuldades dizem respeito às desigualdades de condições de acesso e permanência, o que denota a importância do fortalecimento das políticas de ação afirmativa, e às desigualdades internas no sistema, no que tange à hierarquização entre cursos e instituições.

Diante do exposto, faz-se pertinente refletir e questionar sobre as maneiras pelas quais as condições socioeconômicas e culturais dos jovens impactam em suas motivações, sua compreensão do presente e suas perspectivas de futuro, especialmente em relação às possibilidades ingresso no nível superior. Quais são as fronteiras sociais que os jovens de diferentes condições socioeconômicas e culturais precisam romper para chegar ao ensino superior? E quais são as fronteiras imaginadas por eles, que influenciam na criação de seus desejos e também de suas negações? Que motivações de cunho social, econômico e cultural esses jovens possuem em relação ao Ensino Superior? Embora sem pretensões de oferecer respostas definitivas, refletiremos a respeito dessas indagações por meio da análise dos dados objetivos da pesquisa de campo, expostos nos dois próximos capítulos, e dialogadas com uma bibliografia desenvolvida por meio de trabalhos semelhantes a esse.

CAPÍTULO 3

Trajetórias escolares, informações e expectativas em relação ao ensino superior

No presente capítulo, pretende-se alcançar uma maior compreensão acerca das expectativas desses jovens em relação ao ensino superior. Para tanto, explica-se inicialmente a opção metodológica para o desenvolvimento da pesquisa e, em seguida, algumas características gerais do município de Limeira-SP, em especial no que tange à educação em nível médio e superior. Por fim, expõem-se os processos de seleção do campo de pesquisa e dos participantes, bem como as aplicações do instrumento de obtenção de material empírico, e suas possíveis interlocuções com outros trabalhos que versaram em temáticas similares.

3.1 Método de pesquisa

Esta pesquisa, ao investigar as expectativas de estudantes de duas escolas distintas em relação ao ingresso no ensino superior, a partir da observação das influências de suas trajetórias escolares, familiares, socioeconômicas e culturais, incorpora elementos que podem ser descritos quantitativa e qualitativamente. Por essa razão, optou-se por trabalhar com um método quanti-qualitativo. Dentro dos aspectos quantitativos, incluem-se a quantidade de estudantes participantes, sua categorização por escola, período, sexo e raça, bem como as frequências de respostas a cada item, que nos permitem quantificar e comparar, em números absolutos e percentuais, as experiências desses estudantes a respeito de seu percurso de vida socioeconômico, familiar e escolar, e de suas perspectivas e estratégias sobre o nível superior de ensino. Contudo, compreendemos que, por se tratar de uma pesquisa educacional, números e estatísticas não podem ser um fim em si mesmo, mas devem antes ser observados e refletidos dentro do contexto de cada escola (em que pese o fato de ambas serem institucionalmente uma escola, suas características estruturais e *habitus* institucional não se equivalem, como se verá no desenvolvimento da dissertação) e das subjetividades dos sujeitos participantes. Sob essa perspectiva, a parte qualitativa dessa investigação refere-se à tentativa de compreensão das subjetividades e motivações que aparecem explícita ou implicitamente nos fenômenos registrados quantitativamente, por meio do diálogo com trabalhos similares, das respostas descritivas a determinadas questões na etapa inicial e das entrevistas semi-estruturadas realizadas na segunda etapa de investigação.

Para efeitos de análise, temos ciência de que ambos os métodos, quer sejam utilizados isoladamente, quer se articulem como aqui se pretende, envolvem riscos de distorções que podem prejudicar ou limitar a pesquisa. Em relação aos aspectos quantitativos, em nossa pesquisa essas distorções poderiam ocorrer em razão de informações incompletas, contraditórias ou resultantes do não entendimento de uma ou outra questão. No que se referem à parte qualitativa, as distorções poderiam ocorrer por respostas incompletas, ambíguas, contraditórias ou pelo fato de que, sendo jovens em um processo importante de transição de vida escolar e profissional, apresentem dúvidas e incongruências em suas respostas.

De acordo com Thiollent (1984, p. 47), outra possível distorção diz respeito a possíveis generalizações nas conclusões a partir dos resultados que nem sempre permitem inferir o que os pesquisadores pretendem. Sob essa perspectiva, convém mencionar a crítica de José Mário Pires Azanha (2011) ao abstracionismo pedagógico, estilo de investigação educacional caracterizado pela leviandade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, descartando-se as determinações específicas da realidade concreta em que se desenrolam e restringindo sua atenção somente a “princípios” ou “leis” gerais que em sua dimensão abstrata seriam, aparentemente, suficientes para assimilar situações focalizadas. Assim, evitar esse abstracionismo na interpretação dos fenômenos observados, a partir de uma observação que não pretenda inserir forçosamente os referenciais teóricos nas realidades concretas observadas, configura-se, pois, como primeiro desafio nas análises dessa pesquisa.

Outro desafio pertinente a essa investigação foi o de afastar-nos de nossas próprias experiências de vida e formativas, desenvolvidas dentro de um contexto socioeconômico e cultural, para lidar com as expectativas expressas pelos jovens dessa pesquisa. Ora, se para nós, pesquisadores, o caminho quase natural tenha sido o de ingressar no ensino superior, não necessariamente isso se observará para todos os participantes da pesquisa. Nesse sentido, compreender as escolhas e motivações desses jovens a partir de seus próprios contextos sociais, econômicos, familiares e, especialmente culturais, de modo a não tratar suas decisões como fracasso, fez uma tarefa desafiadora.

Assim, nas interpretações dos fenômenos aqui investigados, procuramos, pois, dentro do que nos foi possível, afastar-nos de quaisquer propensões a inserir forçosamente as teorias nos fatos e compreender as expectativas, anseios, desejos e negações desses estudantes a partir de seus próprios contextos socioeconômicos e culturais. Sob essa perspectiva, ressaltamos que desenvolver a pesquisa por meio de técnicas distintas de investigação, quais sejam a pesquisa bibliográfica, a aplicação dos questionários e a realização de entrevistas, nos possibilitou

responder a esses desafios, na medida em que essas técnicas se mostraram mutuamente complementares e enriqueceram a compreensão dos fenômenos observados em campo.

3.2 – Características gerais do município de Limeira-SP

O município de Limeira-SP está localizado na região da aglomeração urbana de Piracicaba-SP, distante 146 km da capital e 56 km de Campinas-SP. Em 2018, Limeira contava com uma população estimada em 303.682 habitantes, de acordo com estimativas populacionais do IBGE (BRASIL, 2019).

Em relação ao mercado de trabalho, conforme exposto no sítio do IBGE cidades (BRASIL, 2019), no ano de 2017, Limeira contava com 11.238 empresas atuantes, o que coloca o município na 19ª colocação no estado de São Paulo e na posição 59 a nível federal no ranking de municípios por número de empresas atuantes. Ainda de acordo com o mesmo referencial, o pessoal ocupado e o pessoal ocupado assalariado computavam, respectivamente, 93.337 e 78.271 pessoas, o que posiciona o município em 19º lugar no estado e em 77º lugar a nível nacional. A esse respeito, a série histórica demonstra que o número de empresas atuantes e o número de pessoas empregadas no município têm registrado queda contínua desde 2013. Já a proporção de pessoas ocupadas em relação ao total populacional era de 31% (no Brasil, no mesmo período, a taxa de ocupação em relação ao total populacional era de 44,3%), com um salário médio mensal de 2,9 salários mínimos. Além disso, considerando-se os domicílios com renda mensal per capita de até meio salário mínimo, 30,5% da população limeirense encontrava-se nessas condições.

No que se refere à educação, consoante o censo escolar do INEP (BRASIL, 2019b), o município de Limeira-SP apresentava, no ano de 2018, um total de 10.885 matrículas no ensino médio, das quais 9.190 (84,5%) eram na rede pública. Em relação ao 3º ano, os dados do censo mostram que havia 3.135 matrículas, das quais 83,7% estavam na rede pública. Em relação às distorções idade-série, 10% dos estudantes matriculados no ensino médio estavam fora da idade tida como adequada para cursar essa etapa da escolarização básica. No que se refere especificamente ao 3º ano, a taxa de distorção em 2018 era de 7%. Na rede pública, a taxa de distorção era de 12% para o ensino médio e de 7% considerando apenas o ano final dessa etapa da educação básica. Em relação à taxa de aprovação no ensino médio, no município de Limeira, no ano de 2018, registrou-se um percentual de 96,7% de aprovações nas escolas privadas e 87,6% nas escolas públicas. Comparativamente, a nível estadual, a taxa de aprovação no ensino médio nas escolas públicas é de 87,8% e, nas escolas privadas, de

97,5%. Já a nível nacional, essas taxas eram de 81,7% para escolas públicas e de 96% para escolas privadas. Nesse sentido, no ano de 2018 a escola pública pesquisada nesse trabalho apresentou índice inferior à média, tendo aprovado 79,4% de seus estudantes nesse nível de ensino (houve ainda 9,9% de retenções e 10,7% de abandonos). Já a escola privada obteve índice de aprovação de 99,3%, portanto acima da média das escolas privadas do município.

Pertinente ao nível superior de ensino, os jovens limeirenses possuem uma amplitude de opções de IES, no setor público, privado lucrativo e privado confessional, que ofertam cursos em graduação presencial, semipresencial e EAD, no próprio município e em municípios próximos. Fugiria dos propósitos dessa pesquisa citar nominalmente todas as IES que atuam em Limeira e região, mas pode-se destacar, no setor privado, a Universidade Paulista (UNIP), a Faculdade de Artes e Administração de Limeira (FAAL), a Faculdade Anhanguera de Limeira, a Faculdades Integradas Einstein de Limeira e o Instituto Superior de Comunicação e Artes (ISCA Faculdades), além de centros universitários. No setor público, há dois campi da UNICAMP - a Faculdade de Ciências Aplicadas e a Faculdade de Tecnologia. Além disso, há, em municípios próximos a Limeira-SP, uma variedade de instituições de ensino superior, tanto no setor privado quanto no público, das quais podemos citar como exemplos: em Piracicaba-SP (distante 32 km) há, no setor privado, a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), e, no setor público, um campus da USP (a Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiroz – ESALQ) e um campus da Unicamp (para odontologia); em Araras (distante 27 km) há, no setor privado, a Fundação Hermínio Ometto (anteriormente conhecida como Uniararas) e um campus da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos); em Rio Claro-SP (distante 35 km) há, no setor público, um campus da UNESP e, no setor privado, o Centro Universitário Claretiano; em Americana-SP (distante 24 km), há a Universidade Salesiana Maria Auxiliadora (Unisal); em Engenheiro Coelho-SP (distante 24 km) há um campus do Centro Universitário Adventista (UNASP); em Campinas-SP (distante 56 km), destacam-se a Unicamp, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e a Universidade Presbiteriana Mackenzie.

3.3 - O processo de seleção do campo de pesquisa

Essa pesquisa se propôs a investigar as perspectivas de acesso ao ensino superior de jovens estudantes que se encontram em duas posições distintas sob o ponto de vista socioeconômico em relação à escola em que cursaram o ensino médio no município de Limeira, estado de São Paulo. De um lado, estudantes de uma escola privada de nível

socioeconômico alto e, de outro, estudantes de uma escola pública de nível socioeconômico baixo. Os critérios utilizados para a seleção das escolas foram definidos a partir de indicadores socioeconômicos dos bairros em que estão localizadas, obtidos pelo Censo 2010 do IBGE². Optou-se por observar, inicialmente, as áreas de ponderação delineadas pelo IBGE no município de Limeira e, em seguida, identificar a partir do site da Diretoria de Ensino da Região de Limeira as localidades em que funcionam escolas que oferecem o curso de ensino médio. O cruzamento de ambas as informações forma, portanto, os primeiros critérios de seleção do campo de pesquisa. Posteriormente, optou-se por identificar o nível socioeconômico médio dos estudantes de cada escola, por meio de consulta ao relatório do INEP sobre o nível socioeconômico das escolas a partir dos microdados do ENEM de 2015³. A escola pública selecionada pertence à rede estadual e localiza-se em uma área de ponderação denominada Parque Hipólito, região com baixos níveis de indicadores socioeconômicos selecionados do município de Limeira, conforme o Censo de 2010 do IBGE. Ainda no que se refere à sua localização, cumpre registrar que essa escola é próxima à saída para a rodovia Anhanguera, estando, portanto, bastante afastada do centro da cidade. Por outro lado, observamos nos arredores da instituição pequenos estabelecimentos de comércio local, como papelarias, açougues, padarias, lanchonetes e mini-mercados. Já a escola privada selecionada localiza-se em uma região de alto nível socioeconômico, próxima à área de ponderação do Centro. Nas imediações dessa escola existem bares e restaurantes de alto padrão econômico, padarias, supermercados, academia, além de cinco condomínios residenciais fechados de padrão de classe média e alta. Faz-se pertinente constar que, no processo de seleção da escola privada como campo de pesquisa, além dos fatores

² Os indicadores socioeconômicos observados em cada área de ponderação foram: renda nominal mensal; matrículas em Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede particular e na rede pública; pessoas ocupadas com ou sem carteira de trabalho; e domicílios permanentes por bens duráveis. (BRASIL, 2018); <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/>

³ Os indicadores socioeconômicos avaliados no relatório do INEP referem-se à posse de bens no domicílio, renda familiar mensal, contratação de serviços e nível de escolaridade dos pais, em uma escala variável de I a VII. A escola pública encontrava-se no Nível IV. Nesse nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5e 5salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino. Já a escola privada encontrava-se no Nível VI. Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação. (BRASIL, 2018).

socioeconômicos mencionados acima, teve influência na decisão o fato de eu manter amizade com a família da diretora da instituição há mais de dez anos, o que facilitou o contato e a abertura da escola à pesquisa.

O primeiro contato na escola privada ocorreu no início do mês de abril de 2018, ocasião em que o então projeto de pesquisa foi apresentado à diretora e ao coordenador pedagógico. Ambos mostraram-se abertos ao diálogo e interessados na pesquisa, colocando-se à disposição para nos receber para seu desenvolvimento e solicitando, inclusive, uma cópia da dissertação ao final do processo. A esse respeito, o coordenador pedagógico argumentou ser interessante para a gestão escolar ter conhecimento da percepção de seus estudantes sobre o nível de preparação oferecido para o acesso ao ensino superior, a fim de que pudessem analisar suas estratégias nesse sentido. Assim, ficou acertado que combinaríamos as melhores datas e formas para realizá-la tão logo houvesse a finalização do projeto e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Em relação à escola pública, cumpre relatar que havia cogitado de início outra escola, localizada na mesma área de ponderação, para realizar a pesquisa. Além da realidade socioeconômica, foi fundamental para minha escolha naquele momento o fato de eu estar lecionando naquela escola. Assim, também no mês de abril de 2018 apresentei o projeto ao vice-diretor da escola, o qual demonstrou completo apoio e interesse. A alteração dessa parte do lócus da pesquisa se deu pela razão de que, ao final do mês de maio, o então vice-diretor daquela instituição me comunicou que assumiria, a partir do mês de julho daquele ano, a direção de outra escola pública, convidando-me a realizar a pesquisa nessa nova instituição, localizada na mesma área de ponderação. Considerando, pois, o convite feito pelo (à época futuro) diretor da escola e sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa, bem como as condições da escola, optou-se por alterar o lócus da pesquisa.

O primeiro contato feito na nova escola pública selecionada se deu no início do mês de julho de 2018, quando os estudantes já estavam em período de férias escolares. Assim, em conversa com o diretor e o coordenador pedagógico foi apresentado o projeto e as metodologias de pesquisa pretendidas. Uma vez que ambos se mostraram solícitos e interessados em colaborar, foi combinado também que passaríamos ao acerto das datas e horários mais adequados para a realização da mesma tão logo houvesse a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

Tendo obtido autorização do órgão competente, sob o protocolo de número 2.958.345 de 2018, para a realização da pesquisa, tornei a me reunir com a gestão de cada escola no início do mês de outubro, ocasião em que foi possível combinar datas e horários, bem como

formas de acesso aos estudantes para o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, nos parágrafos que se seguem descrevo, inicialmente, o método para obtenção de informações empíricas junto aos participantes da investigação e, em seguida, as experiências de divulgação e aplicação dos mesmos em cada escola.

A etapa inicial da pesquisa desenvolveu-se a partir de um questionário elaborado tendo como referências questões presentes nos questionários socioeconômicos aplicados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como no questionário do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e na tese de doutoramento realizada por Wilson Almeida (2012). Esse instrumento de obtenção de dados teve como objetivos traçar o perfil socioeconômico dos estudantes e identificar quais deles pretendiam ingressar no ensino superior. Nesse sentido, julgamos pertinente propor aos estudantes questões que nos permitissem coletar informações que revelassem suas trajetórias escolares, condições familiares, hábitos culturais e perspectivas em relação ao ensino superior. Para tanto, dividimos o questionário em três eixos. O primeiro eixo denomina-se “escola, educação e cultura” e subdivide-se em “escolarização fundamental e média”, “hábitos de leitura e estudo”, “escolaridade dos pais”, “expectativas em relação ao ensino superior” e “a relação dos estudantes com os espaços e práticas escolares”. O propósito desse eixo foi identificar as possíveis influências das trajetórias escolares dos participantes, com seus hábitos de leitura e estudo e suas relações com os professores e o ensino, bem como do nível de escolaridade de seus pais, sobre suas expectativas e estratégias para o acesso ao ensino superior. O segundo eixo foi denominado “família e trabalho”, e teve como objetivo identificar os possíveis impactos da origem familiar, incluindo fatores como a renda mensal, as condições de empregabilidade e salário e o acesso a bens de consumo e serviços, sobre as expectativas e estratégias adotadas pelos estudantes em relação ao ensino superior. Por derradeiro, no eixo caracterizado como “lazer e cultura”, procuramos compreender a formação do nível cultural global dos estudantes, sua relação com hábitos de consumo de cultura, a importância que atribuem ao lazer e à cultura em suas vidas e as possíveis influências desses fatores em suas perspectivas de sucesso escolar.

3.4 O processo de divulgação e aplicação dos questionários

Uma vez autorizado a realizar a pesquisa de campo fui até a escola pública no dia 19 de outubro de 2018, ocasião em que foram acertados os meios de execução da pesquisa, como datas, horários e formas de abordagem, em conversa com o coordenador pedagógico.

No dia 22 de outubro de 2018 estive novamente na escola pública para conversar com os estudantes de 3º ano do ensino médio a respeito da pesquisa. No período da manhã, a turma era composta oficialmente por 25 estudantes, dos quais 22 estavam presentes nesse dia. Já no período noturno, havia uma turma composta por 32 estudantes, dos quais 26 estavam presentes, e outra formada por 35 estudantes, dos quais 28 estavam presentes naquele momento. Em cada uma das turmas, apresentei-me aos estudantes, informando-lhes minha formação acadêmica e atuação profissional. Expliquei aos estudantes os objetivos principais e secundários da pesquisa, tratando sobre os referenciais teóricos e os principais aspectos a serem refletidos e debatidos durante o trabalho. Dissertei também a respeito dos possíveis benefícios que a pesquisa traria para os estudantes que se dispusessem a dela participar, enfatizando as possibilidades de acesso ao ensino superior e o conhecimento sobre políticas públicas de inclusão. Feitas as descrições dos objetivos da pesquisa, passei à apresentação dos métodos, descrevendo os instrumentos de investigação.

Disse-lhes que a participação na pesquisa era convidativa e voluntária, garanti que nenhum dado ou informação pessoal seria divulgado em quaisquer meios e que lhes era garantido total sigilo sobre suas informações. Ressaltei que apesar disso gostaria de contar com a colaboração e participação deles na pesquisa. Informei também que a segunda etapa se daria por meio da realização de algumas entrevistas com os estudantes da turma do período diurno e outras com estudantes do período noturno a partir das respostas obtidas pelos questionários. Feitas as explicações, distribuí para os estudantes os termos de consentimento, para entregarem aos pais, e assentimento livre e esclarecido, para assinarem, e lhes solicitei que considerassem o convite e me devolvessem os termos na quarta-feira, 24 de outubro. Em relação à turma da manhã, minha percepção nesse primeiro contato com os estudantes foi a de que a maioria se atentou à minha fala, contudo não demonstrou muito interesse no conteúdo daquilo que eu estava expondo. Enquanto eu falava, alguns alunos continuavam fazendo suas atividades da aula do momento, outros utilizavam o celular e outros aparentavam estar pensando em outras coisas. Mesmo os estudantes que fixavam o olhar em mim e se mostraram atentos não aparentaram estar interessados. Em relação às turmas do período noturno, conquanto alguns se ocupassem de outros assuntos enquanto eu explicava a pesquisa, minha percepção naquele momento foi a de que aqueles estudantes pareciam um pouco mais interessados do que seus colegas do período diurno. Todavia, considerando a quantidade de estudantes em cada turma, ainda não considerava que teria um grande número de adesões.

No dia 24 de outubro de 2018 retornei à escola pública no período da manhã para conversar novamente com os estudantes e verificar quais deles estariam dispostos a participar

da pesquisa. Ao chegar à sala, apresentei-me novamente e questionei-os se gostariam que eu explicasse melhor o trabalho que seria desenvolvido. Observando que naquele dia havia um estudante que não estava presente na visita anterior, reforcei a exposição dos dados, objetivos e métodos da pesquisa, ressaltando os possíveis benefícios que ela traria aos participantes e a importância da colaboração deles. Foi com certa dose de frustração, embora não chegasse a ser uma surpresa, que recebi o assentimento de somente dois estudantes. Por considerar a adesão insuficiente, solicitei aos demais que repensassem e informei que retornaria a conversar com eles em outro dia a ser combinado com a direção da escola.

No dia 29 de outubro de 2018, estive na escola privada para apresentar o projeto e o questionário de pesquisa ao coordenador pedagógico. Tendo aprovado o projeto e seu questionário, o coordenador passou-me a relação de estudantes matriculados e afirmou que, em sua opinião, as turmas colaborariam com a pesquisa. Nesse colégio existiam duas turmas de 3º ano de ensino médio, uma com 24 e outra com 25 estudantes matriculados, totalizando 49 possíveis participantes. Diferentemente da escola pública, ficou combinado que a conversa com os estudantes das duas turmas ocorreria concomitantemente. Essa opção deveu-se ao fato de que o coordenador era, também, responsável por lecionar a disciplina de sociologia, cujas aulas eram ministradas para as duas turmas em conjunto uma vez por semana.

Motivado pelo fato de o coordenador possuir formação acadêmica semelhante à minha e curioso por saber as estratégias de trabalho que desenvolviam na escola, prossegui com o diálogo, buscando compreender os métodos de organização de aulas, avaliações e de estratégias traçadas em relação aos exames de seleção para o ensino superior. Nesse sentido, o coordenador explicou-me sobre os planos de aulas aprofundadas, tratou sobre a importância de os professores trabalharem com lousas visualmente agradáveis e bem organizadas (fossem escritas em giz, fossem apresentadas em mídias) e comentou sobre a forma de organização de atividades. De acordo com o coordenador, os materiais da 1ª e 2ª série de ensino médio continham 16.000 exercícios e o material do 3º ano era composto por outros 24.000 exercícios, dos quais 90% eram baseados em exames vestibulares. Conforme ressaltado pelo coordenador, a política da escola é a de procurar capacitar os estudantes para as provas desde o início do ensino médio, por meio de exercícios resolvidos em sala sob orientação docente e também como tarefas de casa. Destaca-se ainda que por meio dos exercícios os estudantes liam trechos de obras originais usualmente cobradas em exames vestibulares. Evidenciou-se naquele momento que era extremamente alto o nível de preparação para os exames de seleção para o ensino superior ofertado aos estudantes da escola privada, bem como as possibilidades de enriquecimento do capital cultural dos mesmos, o que os colocaria em vantajosa condição

frente aos desafios conhecidos para ingressar nesse nível de ensino. Nesse sentido, depreende-se que dentro hábitus institucional na escola privada havia ações que guardavam muita proximidade com as exigências para acessar ao ensino superior. Essa percepção foi ainda reforçada nas entrevistas realizadas na segunda etapa da pesquisa. Ademais, o ensino oferecido por essa escola parece caracterizá-la como a escola do conhecimento destinada aos filhos dos “ricos”, tal como constatado por Libâneo (2012), e daquelas que oferecem um tipo de formação em caráter propedêutico, pautado na cultura clássica e humanista e voltado para a inserção no ensino superior, destinada predominantemente aos jovens de camadas sociais mais privilegiadas (Silva e Krawczyk, 2017, p. 13)

Ainda no mesmo dia, estive na escola pública para dialogar com os estudantes das turmas do período noturno. Considerando que em ambas as turmas havia estudantes que não estavam presentes na visita anterior, julguei pertinente explicá-la novamente. Assim, na primeira das turmas do noturno recebi a adesão de mais dois estudantes e na segunda turma a adesão de outros três. Nesse sentido, foi perceptível que a primeira divulgação não havia sido bem sucedida. Entendendo a importância de que houvesse uma quantidade maior de participantes para o desenvolvimento da pesquisa, solicitei aos demais estudantes que repensassem e informei-lhes que retornaria a conversar com eles em outro dia a ser combinado com a direção da escola.

No dia 31 de outubro de 2018, no período da manhã, estive na escola privada para fazer o primeiro contato com os estudantes de 3º ano do ensino médio, tal como ficara estabelecido na conversa anterior com o coordenador. Estavam presentes naquele dia 45 dos 49 estudantes matriculados na última série do Ensino Médio naquela escola.

Apresentei-me aos estudantes, falando inicialmente sobre minha formação acadêmica e atuação profissional. Em seguida, informei-lhes sobre a pesquisa, seus objetivos e métodos de aplicação, bem como sobre seus possíveis riscos e benefícios àqueles que se dispusessem a dela participar. Encerrada a divulgação, perguntei aos estudantes quais gostariam de participar da pesquisa. Embora todos tivessem se mostrado atentos e receptivos a mim, foram poucos os que se dispuseram inicialmente a participar. Naquele momento, o professor coordenador questionou-os se alguém se sentiria prejudicado ou teria alguma restrição a participar. Não havendo objeções, tampouco manifestações de preocupação, perguntei novamente aos presentes sobre a disponibilidade em participar, reforçando a importância deles para o desenvolvimento da pesquisa. A adesão foi, então, de 100% dos estudantes presentes no dia.

Inspirado pela forma como havia obtido a aquiescência dos estudantes da escola privada, retornei à escola pública no dia 05 de novembro de 2018 com o intuito de persuadir

os estudantes a participarem ativamente da pesquisa. Expliquei novamente aos estudantes, em linhas gerais, todos os aspectos da pesquisa. Entretanto, de forma distinta à que havia adotado nas duas primeiras visitas, perguntei-lhes se possuíam alguma restrição à pesquisa ou se sentiriam prejudicados ou expostos de alguma forma. Tendo sido negativas as respostas, questionei se eles poderiam participar e colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, salientando a importância deles nesse processo. Assim, no período da manhã, as adesões que até aquele momento eram somente duas saltaram para dezesseis. Já no período noturno, obtive a aceitação de outros dezesseis estudantes na primeira turma e de mais quinze na segunda turma. Ainda que não atingisse a totalidade de estudantes presentes, pode-se considerar a mudança como um avanço em relação ao número de adesões inicial. Assim, considerando os estudantes que haviam se manifestado positivamente na primeira visita e os que haviam assentido nessa última conversa, em um universo de 92 matriculados, foi totalizado um número de 52 estudantes como possíveis respondentes aos questionários, dezesseis no período diurno e dezoito em cada uma das duas turmas no período noturno.

A etapa de divulgações e convites para participação na pesquisa mostrou-se mais exaustiva e exigente em relação aos estudantes da escola pública, como pode ser constatado pelo número de visitas necessárias em cada escola até que se conseguisse o assentimento dos estudantes. Enquanto na escola privada somente uma conversa foi o suficiente para que os estudantes assentissem em participar, na escola pública foram necessárias três visitas e uma mudança de abordagem para se obter uma quantidade representativa de adeptos.

Prossigui com a pesquisa no dia 07 de novembro de 2018, ocasião em que estive na escola privada para a aplicação dos questionários. Conforme havia sido acertado com o coordenador e com os estudantes, a aplicação ocorreu durante uma aula de sociologia. Quando entrei na sala, o coordenador, ocupando naquele momento a função de professor, dialogava com os estudantes sobre as possíveis carreiras que poderiam almejar no ensino superior, questionando-os sobre suas preferências e interesses e comentando sobre elas. Aguardei que encerrassem a conversa para, então, me apresentar e aplicar a pesquisa. De modo geral, os estudantes não apresentaram dificuldades em compreender e responder às questões propostas e as dúvidas levantadas diziam respeito mais a aspectos pessoais do que à formulação das perguntas, tendo o tempo de respostas variado entre 07 e 20 minutos no total.

No dia 12 de novembro de 2018, estive na escola pública nos períodos da manhã e da noite, com o intuito de aplicar os questionários de pesquisa aos estudantes das três turmas 3º ano de ensino médio. Na turma da manhã, havia 23 estudantes presentes, dos quais 15 se propuseram a participar da pesquisa. O número anterior de 16 possíveis participantes foi

reduzido devido à desistência de um estudante. Após me apresentar e dizer aos estudantes o motivo de minha nova visita entreguei-lhes os questionários, fazendo as devidas explicações da mesma forma que havia feito na escola privada. Em geral, os estudantes não apresentaram dificuldades em compreender as questões propostas, embora tenha sido possível observar dificuldades em relação a alguns termos e vocabulários específicos. O tempo de respostas variou entre 11 e 27 minutos no total, sendo, portanto superior ao tempo utilizado pelos jovens na escola privada. Atribui-se essa diferença à possível dificuldade de concentração e à ocorrência de conversas durante a aplicação.

No período noturno, a primeira turma contava com 29 estudantes presentes, dos quais 18 se dispuseram a responder ao questionário proposto. Foi possível perceber maiores dificuldades em compreender algumas questões, especialmente pelo não entendimento de vocabulários e pela dificuldade que alguns estudantes demonstraram em explicar situações específicas de sua trajetória escolar, condição familiar ou de trabalho. Em decorrência desses fatores, o tempo de respostas foi consideravelmente superior aos anteriores, uma vez que o menor tempo foi de 24 minutos e houve um estudante que precisou terminar de preencher o questionário após o intervalo. Finalmente, na outra turma do período noturno estavam presentes 27 estudantes, dos quais 16 haviam se disposto a participar da pesquisa no encontro anterior. Todavia, um dos estudantes optou por desistir da participação, reduzindo a quantidade de respondentes para 15 jovens. Houve também nessa turma uma frequência de conversas durante a aplicação, bem como alguns estudantes com dificuldade em compreender algumas questões. No entanto, o tempo de respostas foi menor que o da turma anterior, tendo variado entre 15 e 33 minutos. Ainda assim, foi um tempo superior ao tempo utilizado pelos estudantes do período da manhã e ao tempo utilizado pelos participantes da escola privada. Assim, percebemos a influência que uma competência linguística empobrecida e distante da valorizada no sistema escolar, pela ótica de Bourdieu (2013), tem sobre esses estudantes.

A parte inicial da pesquisa de campo encerrou-se, pois, em 12 de novembro de 2018, com a participação de 93 estudantes, sendo 45 provenientes da escola privada e 48 oriundos da escola pública (15 estudavam no período da manhã e 33 estudavam no período noturno). Na sequência desse capítulo encontra-se a apresentação dos resultados da pesquisa, com as respostas fornecidas pelos estudantes dispostas em tabelas e interpretadas conforme a experiência de campo e as devidas discussões teóricas.

3.5 Descrições quanti-qualitativas da primeira etapa da pesquisa

A apresentação dos resultados dessa etapa da pesquisa inicia-se a partir da caracterização dos estudantes participantes em ambas as escolas. Referente ao período em que os estudantes estavam matriculados, salientamos que na escola privada as aulas ocorriam estritamente no período diurno, enquanto na escola pública existia, no ano de 2018, uma turma de 3º ano do ensino médio no período da manhã e duas turmas no período noturno, o que explica a maior presença de participantes que estudavam no período noturno.

Tabela 1. Estudantes distribuídos por período e tipo de escola.

Período	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de Estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Manhã	45	100,00%	15	31,30%
Noturno	0	0,00%	33	68,80%

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração Própria.

Em relação ao gênero dos estudantes que participaram da fase inicial da pesquisa, houve uma sutil prevalência de estudantes do gênero feminino em ambas as escolas, sendo 55,6% na privada e 60,4% na pública. Além disso, entre os estudantes participantes, na escola privada quatro jovens do sexo masculino e duas jovens do sexo feminino optaram por não se identificar, fato que se repetiu nas mesmas proporções entre os estudantes da escola pública. Assim, considerando ambas as escolas, oito estudantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino não informaram o próprio nome no questionário, o que sugere uma maior disponibilidade das meninas na participação e, ainda, que alguns desses jovens talvez não estivessem tão seguros quanto à sua participação. Importa dizer, ainda, que a ausência de identificação em alguns questionários prejudicou a seleção de perfis para as entrevistas.

Tabela 2. Estudantes participantes da pesquisa por escola e sexo.

Sexo	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Masculino	20	44,40%	19	39,60%
Feminino	25	55,60%	29	60,40%

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração Própria.

A respeito do estado civil, conforme esperado os estudantes eram em sua maioria solteiros, contudo, chama a atenção o fato de quatro estudantes matriculados na escola pública terem assinalado a opção “casado/mora com companheiro”, o que corresponde a 8,5% dos respondentes, conforme demonstrado abaixo. Esse dado já evidencia uma dificuldade

adicional imposta a alguns participantes da escola pública, posto que por não viverem mais sob a tutela dos pais, tornam-se responsáveis pelo sustento da casa, tendo que conciliar estudo, trabalho e família. É pertinente comentar também que, embora não se possa afirmar com precisão, supomos, pela faixa etária dos sujeitos, que o fato de a maioria ser composta por solteiros signifique que estes morem com os pais ou outros familiares responsáveis, embora não se descarte a possibilidade de que um ou outro estudante solteiro morasse sozinho.

Tabela 3. Estado civil dos estudantes participantes da pesquisa, por escola.

Estado civil	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Solteiro	45	100,00%	44	91,50%
Casado/mora com companheiro	0	0,00%	4	8,50%
Divorciado/Separado	0	0,00%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração Própria.

No que tange ao aspecto cor/raça auto declarada dos estudantes participantes, encontramos a primeira grande discrepância: enquanto a escola privada era quase exclusivamente formada por estudantes que se auto declaram brancos (91,1% do total), a escola pública era majoritariamente constituída por estudantes que se consideram pardos. Cumpre observar também que os estudantes que se autodeclararam pretos correspondiam a 17% dos participantes na escola pública, mas inexistiam na escola privada. Houve ainda o registro de uma estudante na escola pública que se declarou como indígena. Considerar o aspecto cor/raça dos participantes se justifica pela existência de pesquisas recentes que relacionam esse fator com o processo de delimitação do horizonte de escolhas relacionadas ao futuro acadêmico e profissional (NOGUEIRA, 2012). Nesse sentido, destacamos a pesquisa de Heringer (2013), realizada com estudantes residentes na comunidade Cidade de Deus, no município do Rio de Janeiro e que indicou, entre outros fatores, como as origens sociais, as condições socioeconômicas familiares e o capital cultural, a condição de raça como uma das barreiras a ser ultrapassada pelos estudantes para terem acesso ao ensino superior.

Tabela 4. Estudantes participantes da pesquisa por escola e cor/raça.

Cor/Raça	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Não declarada	0	0,00%	2	4,20%
Branca	41	91,10%	13	27,70%
Preta	0	0,00%	8	17,00%
Parda	4	8,90%	24	51,10%
Amarela	0	0,00%	0	0,00%
Indígena	0	0,00%	1	2,10%

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração Própria.

No que se refere à faixa etária dos participantes, considerando a faixa compreendida entre 17 e 18 anos, tida como a adequada para cursar e concluir o último ano do ensino médio, havia uma proximidade entre as duas escolas: na escola privada, 84,5% dos estudantes declararam ter entre 17 e 18 anos, enquanto na pública esse percentual foi de 82,3%. Contudo, pudemos observar que a quantidade de estudantes que estavam abaixo da idade considerada adequada para cursar e concluir essa etapa de escolarização era maior na escola pública (04 estudantes ou 8,3%) do que na escola privada (apenas um estudante). Esse dado sugere que tais estudantes foram selecionados de forma precoce no sistema escolar, possivelmente por uma maior facilidade a se adaptar ao capital linguístico e ao capital cultural próprio da escola (BOURDIEU, 2013) e/ou por um esforço dos pais em encaminhá-los à escola com certa antecedência. Outra possível explicação seria a necessidade dos pais matricularem os filhos precocemente na escola por não terem auxílio de outras pessoas para cuidar dos mesmos enquanto estivessem trabalhando. Por outro lado, é também na escola pública que encontramos o maior número de estudantes com idade acima da considerada adequada para cursar e concluir o ensino médio: uma estudante informou ter 20 anos, o que indica ter passado de 2 a 3 anos acima da idade própria para concluir esse nível de ensino, e ainda um estudante assinalou ter 21 anos, o que indica ter passado de 3 a 4 anos acima da idade adequada para concluir essa parte da escolarização básica. Na escola privada, por sua vez uma estudante indicou ter 19 anos, o que sugere um atraso de um ou dois anos em sua formação. Nesse sentido, as informações indicam que esses estudantes podem ter sentido mais dificuldade ao passar pelos processos de seleção durante sua escolarização, possivelmente devido aos desafios de se adaptar aos padrões linguísticos e culturais exigidos nas escolas ou por condições referentes à sua origem social, conforme teorizado por BOURDIEU (2013) e retomado por NOGUEIRA (2012). Outras possíveis explicações seriam as dificuldades de relacionamento com colegas e professores e as dificuldades de aprendizagem em algumas disciplinas e à linguagem escolar que podem levar à desmotivação desses jovens.

Tabela 5. Estudantes participantes da pesquisa, por escola e idade.

Idade	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
16	1	2,2	4	8,3
17	31	68,9	31	64,6
18	7	15,6	8	16,7
19	1	2,2	0	0
20	0	0	1	2,1
21	0	0	1	2,1
Sem Informação	5	11,1	3	6,3
Total	45	100	48	100

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração Própria.

Finalmente, referente à nacionalidade, todos os estudantes participantes da escola privada e da escola pública informaram serem brasileiros natos. Uma vez caracterizados os sujeitos da pesquisa, segue-se a apresentação dos resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários. Para facilitar a compreensão, a exposição dos dados foi organizada de forma a manter a divisão por eixos feita na elaboração dos questionários, fundamentada nos temas incluídos no método de pesquisa, conforme já explicado anteriormente.

3.6 Eixo Escola, Educação e Cultura

O propósito desse eixo foi identificar as possíveis influências das trajetórias escolares dos participantes, com seus hábitos de leitura e estudo e suas relações com os professores e o ensino, bem como do nível de escolaridade de seus pais, sobre suas expectativas e estratégias para o acesso ao ensino superior. Os dados seguem expostos na sequência.

3.6.1 Escolarização fundamental e média

No que diz respeito à escolarização no ensino fundamental, 93,3% (42 estudantes) dos participantes da escola privada cursaram toda essa etapa também em escola privada, dois estudantes cursaram a maior parte desse nível de ensino nesse tipo de escola e apenas um estudante cursou a maior parte dessa etapa em escola pública, o que sugere uma possível curva socioeconômica ascendente de sua família (BOURDIEU, 1974). Por outro lado, na escola pública 97,9% (47 estudantes) informaram ter cursado todo o ensino fundamental em escola pública e somente uma estudante informou ter estudado a maior parte em escola privada – o que pode sugerir uma curva descendente na condição socioeconômica de sua família (BOURDIEU, 1974). Ainda em relação ao ensino fundamental, na escola privada não houve registro de casos de estudantes que tivessem parado de estudar durante essa etapa, enquanto na escola pública uma estudante informou ter parado de estudar durante um ano nessa etapa. Nesse caso, não foi possível identificar o motivo que gerou essa pausa, mas as hipóteses são de que se deva às dificuldades de se adaptar às exigências linguísticas e culturais próprias do sistema escolar (BOURDIEU, 2013), dificuldades de relacionamento com colegas e/ou professores, por condições socioeconômicas, familiares ou outras.

Tabela 6. Tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental.

Tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Somente em escola pública	0	0,00%	47	97,90%
Maior parte em escola pública	1	2,20%	0	0,00%
Somente em escola particular	42	93,30%	0	0,00%
Maior parte em escola particular	2	4,40%	1	2,10%

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração Própria.

No que tange ao tempo necessário para concluir o ensino fundamental, na escola privada 6,7% (03 estudantes) informaram ter levado 08 anos, 91,1% (41 estudantes) disseram ter levado 09 anos e um estudante afirmou ter demorado 10 anos para fechar essa etapa. Na escola pública, dois estudantes disseram ter levado menos de 08 anos – entretanto, ambos estavam na idade considerada adequada para cursar o ensino médio na ocasião da pesquisa, o que gera uma estranheza quanto à resposta, 77,1% (37 estudantes) assinalaram que levaram 08 anos, 14,6% (07 estudantes) informaram ter levado 09 anos e dois estudantes disseram ter levado 10 anos para concluir essa etapa. Durante a aplicação dos questionários observou-se, em ambas as escolas, dúvidas em relação ao número exato de anos de duração do ensino fundamental, decorrente do fato de para essa etapa estar oficialmente estabelecido 08 séries e 09 anos. Portanto, para efeitos de análise, consideramos que todos os que assinalaram ter concluído o ensino fundamental em 08 ou 09 anos concluíram essa etapa na idade adequada, sem reprovações ou abandonos durante o percurso, o que corresponde a 97,8% dos estudantes da escola privada e 91,7% dos estudantes da escola pública.

Tabela 7. Tempo necessário para concluir o Ensino Fundamental.

Tempo necessário para concluir o Ensino Fundamental	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Menos de 8 anos	0	0,00%	2	4,20%
8 anos	3	6,70%	37	77,10%
9 anos	41	91,10%	7	14,60%
10 anos	1	2,20%	2	4,20%

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração Própria.

No que diz respeito à escolarização no ensino médio, 97,8% (44 estudantes) da escola privada disseram ter cursado toda essa etapa em escola privada sem bolsa de estudo integral e um estudante informou ter cursado parte em escola pública e parte em escola privada com bolsa de estudo integral, o que sugere que esse estudante não compartilhe das mesmas origens e condições socioeconômicas que seus colegas de turma. Já na escola pública, 97,9% (47 estudantes) informaram ter cursado todo o ensino médio em escola pública e uma estudante afirmou ter cursado parte em escola privada sem bolsa de estudo integral, parte em escola

pública – essa mesma estudante informou também ter cursado a maior parte do ensino fundamental em escola privada, o que sugere uma oscilação ou uma curva descendente nas condições socioeconômicas de sua família (BOURDIEU, 1974).

Tabela 8. Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio.

Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Somente em escola pública	0	0,00%	47	97,90%
Parte em escola pública e parte em escola privada sem bolsa de estudo integral	0	0,00%	1	2,10%
Parte em escola pública e parte em escola privada com bolsa de estudo integral	1	2,20%	0	0,00%
Somente em escola privada sem bolsa de estudo integral	44	97,80%	0	0,00%
Somente em escola privada com bolsa de estudo integral	0	0,00%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração própria.

Ainda em referência ao percurso no ensino médio, na escola privada 97,8% (44 estudantes) afirmaram não ter deixado de estudar durante o período e um estudante afirmou ter deixado de estudar durante três anos – contudo, esse mesmo estudante indicou ter 17 anos, estando, portanto, dentro da idade própria para essa etapa escolar, o que sugere que sua resposta tenha sido um equívoco. Na escola pública, por sua vez, 95,8% (46 estudantes) disseram não ter parado de estudar no período, uma estudante afirmou ter parado de estudar por 01 ano e outro informou ter parado de estudar por 02 anos, o que indica que passaram, em sua escolarização, pela experiência do abandono e/ou da reprovação, possivelmente em razão de empecilhos impostos pela dificuldade de se adaptar ao capital linguístico e cultural exigidos pelo sistema escolar (BOURDIEU, 2013; NOGUEIRA, 2012), ou de dificuldades de aprendizagem e relacionamento com os agentes escolares (SOUZA, 2009).

Por fim, em relação ao tempo necessário para concluir o ensino médio, 97,8% (44 estudantes) da escola privada o fez em 03 anos e um estudante o fez em 04 anos. Já na escola pública, 87,5% (42 estudantes) o fez em 03 anos, um disse ter feito em menos de 03 anos, 6,3% (03 estudantes) afirmou ter levado 04 anos, outro disse ter levado 05 anos e outra informou ter levado 06 anos ou mais (a mesma estudante que assinalou ter 20 anos de idade).

Tabela 9. Tempo necessário para concluir o Ensino Médio.

Tempo necessário para concluir o Ensino Médio	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Menos de 3 anos	0	0,00%	1	2,10%
3 anos	44	97,80%	42	87,50%
4 anos	1	2,20%	3	6,30%
5 anos	0	0,00%	1	2,10%
6 anos ou mais	0	0,00%	1	2,10%

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração própria.

No tocante ao período em que cursaram o ensino médio, na escola privada 97,8% (44 estudantes) freqüentou a escola somente no período diurno e um estudante o fez na maior parte no período diurno. Já na escola pública, observa-se uma maior variação: somente 14,6% (07 estudantes) freqüentaram a escola somente em período diurno; 25% (12 estudantes) o fizeram somente no período noturno; 41,7% (20 estudantes) afirmaram ter estudado a maior parte do tempo no diurno e 18,8% (09 estudantes) disseram ter cursado a maior parte no período noturno. Nesse sentido, duas considerações devem ser feitas: a primeira é a de que 68,7% dos participantes da escola pública estavam no período noturno no momento da pesquisa, o que se configura como esperado uma vez que nessa escola havia duas turmas de 3º ano do ensino médio no período noturno e somente uma no período diurno na ocasião; e a segunda é a quantidade de estudantes da escola pública que migraram do período diurno para o noturno (60,5% ou 29 estudantes), o que pode sugerir, em alguns casos, a necessidade de conciliar o estudo com o trabalho, ou com outro curso extracurricular ou profissionalizante, possibilidades que poderão ser verificadas a partir das respostas das questões referentes aos cursos extracurriculares e ao mercado de trabalho. Assim, os estudantes da escola pública possuem perfil semelhante aos descritos em pesquisas como a de Almeida (2012), Heringer (2013) e Barbosa (2015), que também investigaram as trajetórias de estudantes trabalhadores.

Tabela 10. Período em que cursou o Ensino Médio.

Em que período você cursou o Ensino Médio?	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Somente diurno	44	97,80%	7	14,60%
Somente noturno	0	0,00%	12	25,00%
Maior parte diurno	1	2,20%	20	41,70%
Maior parte noturno	0	0,00%	9	18,80%

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração própria.

3.6.2 Hábitos de leitura e estudo

No que se refere ao número de horas semanais que os participantes costumavam dedicar aos estudos em casa, ou seja, excetuando-se o tempo passado na escola, os dados indicam que a quantidade de tempo dispensada ao estudo é consideravelmente menor para os estudantes da escola pública – 29,2% (14 estudantes) não estudavam em casa, 62,5% (30 estudantes) o faziam apenas durante uma a três horas por semana e somente 8,3% (04 estudantes) dedicavam entre quatro e sete horas de estudos semanais em casa. Esse quadro pode estar relacionado a fatores como ausência ou baixa frequência de estímulos por parte de familiares e professores e/ou escassez de tempos causada pela necessidade de conciliar os

estudos com cursos extracurriculares, com o mercado de trabalho e/ou com afazeres domésticos. Concomitantemente, a quantidade de estudantes da escola privada que dedicava entre quatro e sete horas semanais de estudo era de 31,1% (14 estudantes), enquanto os que afirmaram estudar entre oito e doze horas ou ainda mais de doze horas semanais somavam 20% (09 estudantes). Nessa perspectiva, pode-se inferir que os estudantes da escola privada possuíam maiores incentivos e estímulos ao estudo por parte de familiares e professores, bem como dispunham de mais tempo livre para o estudo por não necessitarem prescindir de tempo para o mercado de trabalho ou afazeres domésticos, por exemplo. É possível supor também que os estudantes da escola privada confiassem mais no ensino que lhes era oferecido.

Tabela 11. Quantidade de horas semanais dedicadas aos estudos em casa.

Horas semanais dedicadas ao estudo, exceto tempo de aula	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Nenhuma, apenas assisto às aulas	5	11,10%	14	29,20%
De uma a três	17	37,80%	30	62,50%
De quatro a sete	14	31,10%	4	8,30%
De oito a doze	4	8,90%	0	0,00%
Mais de doze	5	11,10%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em Pesquisa de Campo. Elaboração própria.

Em relação aos meios que os estudantes se utilizavam para se manter informados, as respostas registradas mostram uma equivalência no que diz respeito aos telejornais: 43,8% (21 estudantes) da escola pública e 44,3% (20 estudantes) da escola privada afirmaram se informar por esse meio de comunicação. Entretanto, na parte descritiva da questão, em que os estudantes deveriam informar quais telejornais costumam acompanhar, constatou-se uma divergência considerável: na escola privada, houve 04 menções à Globo News (canal por assinatura) e 08 menções à TV Globo ou jornais específicos da rede Globo, sem quaisquer referências a outros canais abertos, e uma menção a “jornais variados”; por outro lado, na escola pública, houve apenas uma menção a canal por assinatura (Band News) e múltiplas menções a telejornais da TV aberta: a rede Globo foi citada 04 vezes, a Record e o SBT 03 vezes cada e a Bandeirantes uma vez. Supomos, a partir disso, que a variedade e qualidade de informação a que os estudantes são expostos seja distinta para esses jovens.

O hábito de ler jornais e revistas foi assinalado por 24,4% (11 estudantes) da escola privada e 14,6% (07 estudantes) da escola pública. Ainda que em ambas as instituições a quantidade de sujeitos que consomem esse tipo de veículo de informação fosse baixa, possivelmente em decorrência de preferência pelo uso da internet, as respostas descritivas à questão evidenciaram uma distinção entre os estudantes de cada escola. Isso porque, na escola

privada, houve 06 menções à Folha de S. Paulo, 04 ao Estado de S. Paulo, 05 à revista Veja, além de menções à revista Época, ao jornal O Globo, jornais locais e regionais; na escola pública, por outro lado, não se registrou nenhuma menção a jornais ou revistas – houve apenas uma resposta em que o estudante escreveu “classificados” (sugerindo, talvez, a busca por empregos ou serviços?). Depreende-se, pois, que esses estudantes da escola privada cultivam um hábito maior de busca de informações por meio de diversos desses veículos impressos, o que pode se converter em vantagem no desempenho em exames de seleção, visto que essas provas costumam exigir conhecimentos sobre atualidades no Brasil e no exterior.

A internet se constituiu como principal ferramenta de informação em ambas as escolas, sendo utilizada por 93,3% (42 estudantes) da escola privada e 91,7% (44 estudantes) da escola pública. Na parte aberta da questão, no entanto, somente uma estudante da escola privada especificou o uso que faz da internet para se manter informada, ao escrever que costuma acessar os sites dos jornais. Os demais participantes em ambas as escolas não indicaram os sites que costumam acessar. Assim, não foi possível, nesse momento, identificar de forma precisa de que modo esses jovens utilizavam a internet para se manter informados. A esse respeito, os relatos obtidos por meio de entrevistas, dispostos no capítulo seguinte, ajudam a elucidar parcialmente a questão. Ainda no tocante à internet, o uso das redes sociais foi apontado como meio de informação por 66,7% (30 estudantes) dos participantes da escola privada e 62,5% (30 estudantes) dos participantes da escola pública. Todavia, ainda que o percentual de jovens que utilizavam redes sociais para se manter informados fosse similar nas duas instituições, as respostas descritivas à questão mostraram que esses jovens não estavam necessariamente nas mesmas redes. Assim, na escola privada predominava a utilização do Twitter (17 citações), seguido do Facebook (15) e Instagram (08); na escola pública, predomina o Facebook (09), seguido do Instagram (04) e apenas uma citação ao Twitter. De modo geral, os alunos da escola privada parecem mais conectados às redes sociais, sendo a maior distinção o número de usuários do Twitter, rede caracterizada por postagens curtas e objetivas, frequentemente utilizada por veículos de informação, personalidades artísticas e esportivas, políticos e influenciadores digitais para divulgar opiniões e informações. Essa questão é relevante pelo fato de que as redes sociais podem ser utilizadas como meio de incrementar o capital social dos jovens, ao oferecer a possibilidade de obterem informações – e explicações de como utilizar essas informações - sobre os mecanismos de ingresso no ensino superior, ao se comunicarem com pessoas que estão além de seu círculo restrito de amigos e familiares, como amigos de amigos ou parentes de amigos, por exemplo. A esse respeito, Wohn *et alli* (2013), em pesquisa realizada com estudantes de *High School* de sete escolas

distintas em Michigan, nos Estados Unidos, mostraram que para os estudantes que seriam os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, o uso de redes sociais como o Facebook permitia-lhes obter informações sobre os processos seletivos para ingresso e os desafios da permanência no ensino superior, por meio de diálogos com amigos virtuais ou amigos de amigos que já haviam passado por essa experiência, compensando a inexperience de seus pais e amigos próximos nesse tema. Considerando que entre os estudantes da escola pública aqui retratada a maioria possuía pais que não haviam cursado o ensino superior, as redes sociais poderiam aproximá-los de informações relevantes sobre os vestibulares, como os prazos e valores de inscrição, os conteúdos e as políticas de ação afirmativa, entre outras.

Por derradeiro, o rádio foi indicado como meio de informação por 20% (09 estudantes) da escola privada e somente 8,3% (04 estudantes) da escola pública. Na parte descritiva, uma estudante, na escola privada, indicou que costuma ouvir a rádio CBN Campinas.

Tabela 12. Meios utilizados para se manter informados.

		Escola Privada		Escola Pública	
Meios utilizados para se manter informados		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Telejornal	Não	25	55,60%	27	56,30%
	Sim	20	44,40%	21	43,80%
Jornal ou Revista	Não	34	75,60%	41	85,40%
	Sim	11	24,40%	7	14,60%
Internet	Não	3	6,70%	4	8,30%
	Sim	42	93,30%	44	91,70%
Redes Sociais	Não	15	33,30%	18	37,50%
	Sim	30	66,70%	30	62,50%
Rádio	Não	36	80,00%	44	91,70%
	Sim	9	20,00%	4	8,30%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Ainda no tocante aos hábitos de acesso à informação, nota-se uma significativa diferenciação na frequência com que os participantes se informam. A porcentagem de estudantes que disseram fazê-lo diariamente é de 86,7% (39 estudantes) na escola privada e 68,8% (33 estudantes) na escola pública; os que indicaram se informar semanalmente eram 6,7% (03 estudantes) na escola privada e 10,4% (05 estudantes) na escola pública; mensalmente, apenas um estudante na escola pública; e os que afirmaram se informar esporadicamente, sem período definido, totalizam 6,7% (03 estudantes) na escola privada e 18,8% (09 estudantes) na escola pública. Em geral, os estudantes da escola pública dispõem menos tempo a buscar informações do que os estudantes da escola privada. Considerando que o nível de informações assimiladas pelos sujeitos impacta no nível de seu capital cultural

(BOURDIEU, 2013), pode-se supor uma vantagem aos estudantes da escola privada, o que pode influenciar nas condições de escolhas referentes ao ensino superior (NOGUEIRA, 2012).

Tabela 13. Frequência de consumo dos meios de comunicação.

Frequência com que consome o veículo de informação	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Diariamente	39	86,70%	33	68,80%
Semanalmente	3	6,70%	5	10,40%
Mensalmente	0	0,00%	1	2,10%
Esporadicamente	3	6,70%	9	18,80%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Em relação aos hábitos de leitura, enquanto na escola privada pouco mais da metade dos estudantes afirmou ter o costume de ler livros, na escola pública esse índice ficou em torno de 42%. No que diz respeito aos gêneros de leitura que costumavam realizar, na escola privada observamos a seguinte distribuição: 6,7% (03 estudantes) costumam ler livros escolares; 17,8% (08 estudantes) lêem livros não escolares, de ficção (aqueles que não eram exigidos em aulas e/ou em exames vestibulares); e 28,9% (13 estudantes) indicaram praticar os dois tipos de leitura. Na escola pública, por sua vez, o que se observou foi: um estudante com hábito de ler livros escolares; 29,9% (14 estudantes) que costumam ler livros não escolares, de ficção; e 14,6% (07 estudantes) que lêem ambos os tipos de livros. Nesse sentido, em ambas as escolas a quantidade de estudantes que preferem leituras de ficção ou não escolares foi maior do que a quantidade dos que costumam ler livros escolares. Contudo, essa proporção mais significativa na escola pública. Uma hipótese para a compreensão desse quadro é a de que esses estudantes da escola pública se cativassem menos pelos conteúdos escolares e procurassem compensar possíveis defasagens referentes ao capital linguístico e ao capital cultural por meio de leituras que lhes fossem atrativas. Também é possível cogitar que estudantes de ambas as escolas considerassem livros de ficção cuja leitura fosse obrigatória em aulas ou para exames vestibulares como livros escolares.

Tabela 14. Hábitos de leitura e tipos de livros lidos.

Hábitos de Leitura	Respostas	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Você costuma ler livros?	Sim	25	55,60%	20	41,70%
	Não	20	44,40%	28	58,30%
Que tipos de livros você costuma ler?	Escolares	3	6,70%	1	2,10%
	Não Escolares – Ficções	8	17,80%	14	29,20%
	Ambos	13	28,90%	7	14,60%
	Sem informação	21	46,70%	26	54,20%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Finalmente, a respeito da quantidade livros lidos durante o ano de 2018, excetuando-se os exigidos para fins escolares, os dados mostram que: 24,4% (11 estudantes) da escola privada e 37,5% (18 estudantes) da escola pública não leram nenhum livro no ano; 35,6% (16 estudantes) da escola privada e 37,5% (18 estudantes) da escola pública leram de 01 a 03 livros no ano – números bem próximos; 26,7% (12 estudantes) da escola privada e 12,5% (06 estudantes) da escola pública que afirmaram ler de 3 a 5 livros no ano, o que indica uma diferença considerável em favor dos estudantes da escola privada; 6,7% (03 estudantes) na privada e 6,3% (03 estudantes) na pública que indicaram ter lido de 05 a 08 livros no ano, o que pode ser considerado como uma equivalência; e, por fim, 6,7% (03 estudantes) da escola privada e dois estudantes da escola pública assinalaram ter lido mais de 08 livros esse ano.

Tabela 15. Quantidade de livros lidos em 2018.

Hábitos de Leitura	Respostas	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Excetuando-se os livros exigidos para fins escolares, quantos livros você leu esse ano?	Nenhum	11	24,40%	18	37,50%
	Um ou dois	16	35,60%	18	37,50%
	Três a cinco	12	26,70%	6	12,50%
	Seis a oito	3	6,70%	3	6,30%
	Mais de oito	3	6,70%	2	4,20%
	Sem Informação	0	0,00%	1	2,10%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Destarte, depreende-se que os hábitos de leitura estavam mais enraizados entre os estudantes da escola privada, conquanto o número de estudantes que não possui o hábito de ler fosse consideravelmente alto em ambas as escolas. Além disso, cumpre registrar a ocorrência de estudantes que assinalaram “não” à questão “você costuma ler livros” e que, na questão seguinte, assinalaram ter lido alguns livros durante o ano. Talvez a percepção desses participantes fosse a de que suas práticas de leitura não constituíssem um costume. Considerando que os hábitos de leitura guardam relação direta com as possibilidades de sucesso nos exames de seleção para o acesso ao ensino superior, posto que auxiliem na capacidade de compreensão e interpretação de textos, bem como na elaboração de respostas e textos dissertativos (ALMEIDA, 2012), é notório que os estudantes que estão habituados a essas práticas situam-se em possível vantagem sobre seus pares que não cultivam esse hábito. Essas práticas, consoante Almeida (2012), adquirem-se muito em função de influências familiares. Bernard Lahire (1997) ressalta ainda a importância do tipo de relação que a família estabelece com a leitura e das formas de transmissão desse valor às crianças. Essa vantagem é

observável principalmente em favor dos estudantes da escola privada, na qual houve, conforme supracitado, um maior número de estudantes que indicou ter o costume de ler livros, mas também se observa na escola pública. Nesse sentido, aos estudantes da escola pública cultivar práticas de leitura pode significar um aumento nas possibilidades de acesso ao ensino superior, a despeito de outras fronteiras sociais ou imaginárias que devam superar para lograr êxito em sua empreitada (ALMEIDA e PRESTA, 2008; ALMEIDA, 2012).

A respeito de ter recebido a oportunidade de aprendizagem de idioma estrangeiro, entre os estudantes da escola privada, apenas um assinalou que não teve essa oportunidade, ao passo que na escola pública esse número sobe para 66% (31 estudantes). Em relação ao tipo de ensino, os estudantes da escola privada puderam aprender idioma estrangeiro em escolas particulares ou com professores particulares (um dos participantes assinalou ter estudado tanto em escola particular quanto com professor particular), enquanto os poucos estudantes da escola pública que tiveram essa oportunidade o fizeram majoritariamente em escolas de idiomas públicas⁴. Logo, há uma nítida vantagem para os estudantes da escola privada na preparação para os exames de seleção para o ensino superior, posto que uma parte da prova do ENEM e de outros vestibulares exige justamente o conhecimento em um idioma estrangeiro, usualmente a língua inglesa ou a espanhola.

Tabela 16. Oportunidade de aprendizagem de idioma estrangeiro.

		Escola Privada		Escola Pública	
Acesso a idiomas estrangeiros	Respostas	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Você teve a oportunidade de aprendizagem de idioma estrangeiro?	Sim, em escola de idiomas particular	32	71,10%	6	12,80%
	Sim, com professor particular	11	24,40%	0	0,00%
	Sim, em escola de idiomas pública	0	0,00%	10	21,30%
	Não	1	2,20%	31	66,00%
	Mais de uma resposta	1	2,20%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Em referência ao idioma que puderam aprender, o inglês foi oportunizado a 95,6% (43 estudantes) da escola privada e 31,3% (15 estudantes) da escola pública; 40% (18 estudantes) da escola privada e 8,3% (04 estudantes) da escola pública puderam aprender a língua

⁴ No município de Limeira-SP, existem duas possibilidades de curso de idiomas público e gratuito. Há o Centro de Estudos de Línguas (CEL), que funciona em prédio anexo a uma escola estadual na região central, como parte de programa da Secretaria Estadual de Educação, e oferece cursos de inglês e espanhol para alunos da rede pública com idade entre 13 e 16 anos. E a prefeitura municipal oferece cursos gratuitos de inglês e informática no Centro de Promoção Social Municipal (CEPROSOM) e em centros comunitários espalhados por bairros diversos, com variações ano a ano (em 2018, os cursos foram oferecidos em 07 bairros distintos, incluindo o bairro em que se localizava a escola pública pesquisada; em 2019, a oferta se deu em 05 centros diferentes)

espanhola; houve ainda dois estudantes da escola privada que afirmaram ter estudado o alemão e outro que informou ter estudado o idioma japonês.

Tabela 17. Idiomas estudados pelos participantes.

Idioma	Respostas	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Inglês	Não	1	2,20%	1	2,10%
	Sim	43	95,60%	15	31,30%
	Não informado	1	2,20%	32	66,70%
Espanhol	Não	26	57,80%	12	25,00%
	Sim	18	40,00%	4	8,30%
	Não informado	1	2,20%	32	66,70%
Outro	Não	41	91,10%	16	33,30%
	Sim	3	6,70%	0	0,00%
	Não informado	1	2,20%	32	66,70%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. **Elaboração própria.** **Nota:** Optou-se por omitir da tabela os idiomas que não foram registrados por nenhum dos participantes (o francês e o italiano).

Finalmente, em relação à fluência nos idiomas estrangeiros temos, os dados indicam que os estudantes da escola privada possuem maior confiança quanto ao seu nível de proficiência no idioma estudado. Assim, os estudantes que se consideravam fluentes ou em nível intermediário no idioma estrangeiro estudado estavam majoritariamente na escola privada, enquanto na escola pública nenhum estudante se afirmou como fluente e somente quatro se afirmaram em nível intermediário, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 18. Nível de proficiência no idioma estrangeiro.

Proficiência na Língua Estrangeira	Respostas	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Fluência	Não	31	68,90%	16	33,30%
	Sim	13	28,90%	0	0,00%
	Sem Informação	1	2,20%	32	66,70%
Nível Intermediário	Não	20	44,40%	15	31,30%
	Sim	24	53,30%	2	4,20%
	Sem Informação	1	2,20%	31	64,60%
Nível Básico	Não	34	75,60%	5	10,40%
	Sim	10	22,20%	13	27,10%
	Sem Informação	1	2,20%	30	62,50%
Nenhum Domínio	Não	42	93,30%	15	31,20%
	Sim	1	2,20%	3	6,30%
	Sem Informação	2	4,40%	30	62,50%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. **Elaboração própria.**

No que se refere a realizar ou já ter realizado cursos extracurriculares, foi possível identificar uma maior quantidade de estudantes da escola pública que assinalaram ter optado por essa possibilidade. Todavia, a parte descritiva da questão aponta na escola privada uma prevalência de cursos artísticos, mencionados 19 vezes, e esportivos, citados em outras 19,

enquanto na pública prevalecem os cursos técnicos e profissionalizantes, com 23 menções. Nesse sentido, os estudantes da escola privada aproximavam-se de conhecimentos mais voltados a aspectos culturais, enquanto os estudantes da escola pública aproximavam-se de conhecimentos próprios para o exercício de um ofício ou uma profissão. Revela-se, assim, uma sugestiva preocupação maior dos estudantes da escola pública em se inserir no mercado de trabalho, o que pode ser ocasionado por necessidades familiares, pelo desejo de atingir uma independência financeira, podendo assim ter acesso a bens de consumo, ou ainda pelo desejo de atingir um status de reconhecimento perante seus pares, conforme exposto por Bourdieu (1983) e Almeida (2012). É possível, também, que o interesse desses jovens por cursos técnicos e profissionalizantes se desse também em razão da busca por conhecimentos e aprendizagem, não apenas pelo ofício profissional. Por conseguinte, evidencia-se que os estudantes da escola privada podem postergar sua juventude, enquanto alguns da escola pública precisam abreviá-las. Assim, enquanto àqueles é possibilitado mais tempo para o estudo e maior familiaridade com as artes, a estes são os cursos profissionalizantes que despontam no horizonte, o que os distancia das condições mais adequadas de preparação para ingresso no ensino superior. Entretanto, deve-se considerar que a opção por um curso profissionalizante nesse momento pode engendrar nesses jovens o interesse por cursos superiores em áreas similares futuramente, ainda que o tempo de que disponham para estudar seja menor em relação ao tempo dos estudantes da escola privada. Sob essa ótica, a condição juvenil (DAYRELL, 2007) é distinta entre os jovens de cada escola.

Tabela 19. Realização de cursos extracurriculares

	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Já fez ou faz curso extracurricular				
Sim	26	57,80%	33	68,80%
Não	19	42,20%	15	31,30%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

3.6.3 - Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis

Sob o ponto de vista da origem social, a literatura pautada no conceito de capital cultural tem demonstrado a iminente relação entre o nível de escolaridade dos pais e as perspectivas dos estudantes em relação à continuidade nos estudos. Nesse sentido, as pesquisas de Almeida (2012), Heringer (2013), Pires (2015), Soria (2015), Nogueira (2012), Ball *et alli* (2005) e Wohn *et alli* (2013) convergem no sentido de constatar que aqueles estudantes cujo nível de escolaridade do pai e, principalmente da mãe, são mais elevados,

tendem a possuir maiores pretensões em relação ao ensino superior. Ademais, Malhmeister *et alli* (2019) indicam dois tipos de efeitos da influência da educação dos pais sobre a dos filhos: os indiretos, por meio dos quais os anos de estudo dos pais determinam condições que afetam a escolaridade de seus filhos, como o nível de renda; e os diretos, que sugerem uma relação direta de causalidade entre a educação de pais e filhos, em decorrência de fatores não observáveis como o ambiente familiar. Nesse sentido, enquanto na escola privada 13 estudantes (28,9%) afirmaram que o pai concluiu o ensino superior e outros 16 (35,6%) assinalaram que o pai concluiu a Pós-Graduação, na pública o número de estudantes cujos pais atingiram esses níveis de ensino foram, respectivamente, dois e dois estudantes. Além disso, considerando que entre os estudantes da escola pública, aqueles cujos pais não completaram o ensino fundamental somam 35,4% dos participantes e aqueles cujos pais não completaram o ensino médio somam 22,9%, evidencia-se que a maior parte destes já superou o nível de escolaridade atingido pelo pai.

Tabela 20. Nível de escolaridade do pai ou homem responsável.

Nível de escolaridade do pai ou homem responsável	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Nunca estudou	0	0,00%	0	0,00%
Não completou a 4ª série 5º ano do Ensino Fundamental	0	0,00%	10	20,80%
Completou a 4ª série 5º ano do Ensino Fundamental, mas não completou a 8ª série 9º ano do Ensino Fundamental	0	0,00%	7	14,60%
Completou a 8ª série 9º do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	4	8,90%	11	22,90%
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	10	22,20%	11	22,90%
Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-Graduação	13	28,90%	2	4,20%
Completou a Pós-Graduação	16	35,60%	2	4,20%
Não sei	2	4,40%	5	10,40%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Concernente à escolaridade da mãe ou mulher responsável, os dados indicam um nível notavelmente mais elevado de escolaridade das responsáveis pelos estudantes da escola privada em relação às das estudantes da escola pública. Assim, 40,9% das mães de estudantes da escola pública não completaram sequer o ensino fundamental – dessas, 20,8% tinham menos que 4 anos de estudo, contingente semelhante ao encontrado na pesquisa de Heringer (2013) - e outras 18,8% não completaram o ensino médio. As que atingiram o nível superior foram duas e as que completaram a pós-graduação outras duas. Os estudantes da

escola pública, portanto, em sua maioria já superaram o nível de escolaridade de suas mães, da mesma forma como superaram o nível de escolaridade do pai. Já em relação aos estudantes da escola privada, somente três mães não completaram o ensino fundamental, enquanto 19 (42,2%) completaram o ensino superior e outras 12 (26,6%) completaram a pós-graduação.

Tabela 21. Nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável.

Nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Nunca estudou	0	0,00%	1	2,10%
Não completou a 4ª série 5º ano do Ensino Fundamental	1	2,20%	9	18,80%
Completou a 4ª série 5º ano do Ensino Fundamental, mas não completou a 8ª série 9º ano do Ensino Fundamental	0	0,00%	10	20,80%
Completou a 8ª série 9º do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio	2	4,40%	9	18,80%
Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade	10	22,20%	14	29,20%
Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-Graduação	19	42,20%	2	4,20%
Completou a Pós-Graduação	12	26,70%	2	4,20%
Não sei	1	2,20%	1	2,10%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Em relação aos hábitos de leitura dos pais, 64,4% (29 estudantes) da escola privada e 50% (24 estudantes) da escola pública indicaram que seus pais têm o costume de ler. Já quando perguntados se os pais costumavam ler para eles, 72,7% (32 estudantes) da escola privada e 64,6% (31 estudantes) da escola pública afirmaram que sim. Por fim, 88,6% (39 estudantes) da escola privada e 79,2% (38 estudantes) da escola pública afirmaram que os pais os incentivam a ler. Esses dados sugerem que, em geral, os pais dos estudantes de ambas as escolas reconhecem a importância das leituras para a formação de seus filhos, o que pode significar um aumento nas chances de sucesso escolar, conforme destaca Almeida (2012).

Tabela 22. Hábitos de leitura dos pais.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Seus pais ou responsáveis têm o costume de ler	Sim	29	64,40%	24	50,00%
	Não	16	35,60%	24	50,00%
Pais liam para você	Sim	32	72,70%	31	64,60%
	Não	12	27,30%	17	35,40%
Pais incentivam a leitura	Sim	39	88,60%	38	79,20%
	Não	5	11,40%	10	20,80%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

3.6.4 - Expectativas em relação ao Ensino Superior

Em referência ao interesse em cursar o ensino superior, a totalidade dos estudantes da escola privada e 93,8% (45) dos estudantes da escola pública afirmaram ter esse desejo. Ainda na escola pública, dois estudantes afirmaram não ter interesse, sendo que um deles indicou que deseja servir o Exército, e outro assinalou que não sabe. O fato de os estudantes da escola pública majoritariamente assinalarem o interesse em ingressar no ensino superior reforça a ideia de que a expansão do acesso ao ensino médio e a ampliação de vagas no ensino superior engendram novas perspectivas entre os sujeitos historicamente excluídos desse processo, conforme observado por Dayrell *et alli* (2011) e por Heringer (2013) – contudo, com uma significativa distinção, uma vez que nas pesquisas citadas a quantidade de estudantes que demonstrava interesse em cursar o ensino superior era significativamente modesta. Essa distinção pode ser explicada como consequência do fato de o município de Limeira-SP estar localizado próximo a uma vasta quantidade de IES públicas e privadas, conforme mencionado anteriormente nesse capítulo. Logo, poder-se-ia afirmar que, no caso presente, os efeitos da ampliação do acesso a esses níveis de ensino parecem mais intensos. Todavia, para além dos interesses declarados, importa identificar também as estratégias adotadas pelos estudantes em relação a esse fim, o que possibilita distinguir entre eles aqueles que vêem o acesso ao ensino superior como um percurso factível e aqueles que o vêem como um sonho distante. Nessa perspectiva, Heringer (2013), em pesquisa já mencionada anteriormente, detectara um grupo de estudantes, caracterizados como “sonhadores”, cujas perspectivas em relação ao ensino superior projetavam-se como algo distante devido à desinformação sobre as formas de acesso e à ausência de estratégias para ingressar no ensino superior. Há ainda a possibilidade de que alguns jovens da escola pública coloquem o acesso ao nível superior de ensino abaixo de outros objetivos, como ingressar no mercado de trabalho ou realizar um curso técnico/profissionalizante.

Tabela 23. Interesse dos estudantes em cursar o Ensino Superior.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Você tem interesse em cursar o Ensino Superior?	Sim	45	100,00%	45	93,80%
	Não	0	0,00%	2	4,20%
	Não Sei	0	0,00%	1	2,10%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração Própria.

No que concerne ao tipo de Instituição de Ensino Superior em que pretendem ingressar, em ambas as escolas registrou-se uma preferência por instituições públicas. Entretanto, na escola privada esse índice atinge 70,5% dos estudantes, enquanto na escola pública um número pouco acima da metade dos participantes declarou ter essa preferência, o que denota que a percepção de que o ensino superior público também é acessível ao estudante de escolas públicas já atinge a maioria desses estudantes, embora ainda exclua parte considerável deles. Por outro lado, entre aqueles que assinalaram optar por uma instituição privada, o maior contingente (20,8%) de estudantes estava na escola pública – na escola privada, os estudantes que indicaram essa opção foram 15,9%. Esses dados evidenciam que enquanto à maioria dos filhos de pais com alta renda e alto nível de escolaridade, o “caminho natural” seja o de seguir para o ensino superior público, para parte dos filhos daqueles que possuem baixa renda e baixo nível de escolaridade, o “caminho natural” seria o de seguir para o ensino superior privado, ainda necessitando de auxílios como bolsas estudantis, em consonância com o que foi relatado por Pires (2015). Por fim, a quantidade de estudantes que se disseram indecisos ou indiferentes foi um pouco superior também na escola pública.

Tabela 24. Tipo de Instituição de Ensino Superior que pretendem cursar.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Em que tipo de Instituição de Ensino Superior você gostaria de cursar	Instituição Pública	31	70,50%	27	56,30%
	Instituição Privada	7	15,90%	10	20,80%
	Não sei ou indiferente	6	13,60%	8	16,70%
	Sem informação	0	0,00%	3	6,30%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Em relação à opção de curso, 40 estudantes (88,9%) da escola privada e 39 estudantes (81,3%) da escola pública indicaram saber o curso que gostariam de fazer; 04 estudantes (8,9%) da escola privada e 03 estudantes (6,3%) da escola pública indicaram ainda não saber o curso, mas saber a área; e um estudante da escola privada e outros 03 estudantes (6,3%) da escola pública indicaram não saber ainda. Em números absolutos, o número de estudantes que indicaram saber o curso desejado fosse similar em ambas as escolas, embora fosse um pouco mais elevado na escola privada. Contudo, em termos percentuais essa diferença foi ainda maior, conforme se pode visualizar na tabela 25. Além disso, o número de estudantes indecisos era maior na escola pública, o que sugere que o nível de confiança e o capital informacional (NOGUEIRA, 2012) entre esses estudantes talvez fossem menores.

Tabela 25. Estudantes que sabem ou não o curso que desejam fazer.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Você sabe que curso gostaria de fazer?	Sim	40	88,90%	39	81,30%
	Não, mas sei a área	4	8,90%	3	6,30%
	Não	1	2,20%	3	6,30%
	Não responderam	0	0,00%	3	6,30%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Na parte descritiva da questão referente à escolha do curso, foi possível identificar um nível de incerteza superior entre os estudantes da escola pública, uma vez que 14 deles (29,1%) indicaram mais de uma opção de curso, enquanto na escola privada somente 05 estudantes (11,1%) o fizeram. Entre os cursos mais citados estavam Administração – opção mencionada por 11 estudantes (22,9%) da escola pública e 04 estudantes da escola privada; Engenharia, opção mencionada por 07 estudantes (15,5%) da escola privada e 05 estudantes (10,4%) da escola pública; Direito, mencionado por 05 estudantes (11,1%) da escola privada e um estudante da escola pública; e Medicina, opção indicada por 05 estudantes da escola privada (11,1%) e 03 estudantes (6,2%) da escola pública. É necessário observar também que cursos considerados de menor prestígio e de menor concorrência, como Serviço Social, Pedagogia, Recursos Humanos, Fotografia, Educação Física e Música, foram citados por 10 estudantes da escola pública (20,8%) e somente dois estudantes da escola privada. Essas informações sugerem que o nível de confiança em relação ao ensino ofertado e às suas chances de ingressar no ensino superior era maior entre os estudantes da escola privada, pois demonstraram maior propensão a escolher carreiras concorridas e de maior prestígio social. Nesse sentido, o fato de estudantes da escola pública indicar com maior frequência a preferência por cursos menos concorridos e menos prestigiados corrobora observações de Gabriela Honorato, Rosana Heringer (2015) e Cláudio Marques Martins Nogueira (2012).

No que diz respeito aos motivos que os levaram a escolher o curso desejado, o fator inserção no mercado de trabalho foi considerado como relevante para boa parte dos estudantes. Considerando os que assinalaram somente essa opção e aqueles que a indicaram em conjunto com outro fator, foram 20 (41,6%) os estudantes da escola pública e 15 (33,3%) os estudantes da escola privada que registraram a inserção no mercado de trabalho como motivação para a escolha do curso. De fato, esse foi o motivo mais citado entre os estudantes da escola pública e o segundo mais citado entre os estudantes da escola privada – entre esses, o fator “outros” foi o mais mencionado. Convém dizer também que somente duas estudantes da escola privada e uma da escola pública responderam à parte descritiva dessa opção. Assim, na instituição privada uma estudante informou que gostaria de cursar medicina para “salvar

vidas e ajudar o próximo”, e outra relatou que gostaria de cursar história por se identificar com o curso e pelo que lhe agregaria de cultura, independente de mercado de trabalho e prestígio. Na escola pública, uma estudante interessada em medicina justificou a escolha por “gostar da área”. Nesse sentido, limitam-se as possibilidades de compreensão dos fatores que influenciam nas escolhas de carreira desses jovens. Esses dados sugerem que a conquista de um emprego é preocupação dos jovens de ambos os segmentos, mas é salientada entre os estudantes da escola pública. Além disso, a valorização profissional foi citada por 10 estudantes (22,2%) da escola privada e por 05 estudantes (10,4%) da escola pública – o que sugere que, no caso dos estudantes da escola pública, a inserção no mercado de trabalho era acompanhada de expectativas mais modestas quanto ao reconhecimento da profissão. Por outro lado, 05 estudantes (10,4%) da escola pública e outros 03 (6,6%) da escola privada indicaram como motivo o prestígio social, o que pode indicar que parte dos estudantes da escola pública enxergue o ensino superior como um caminho que possa lhes conferir prestígio ante a sociedade. Por fim, chama a atenção a influência familiar não ter sido significativa em nenhuma das escolas, embora tenha sido mais citada por estudantes da escola pública.

Tabela 26. Motivos para a escolha do curso.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Principal motivo para a escolha do curso.	Inserção no Mercado de trabalho	12	26,70%	18	37,50%
	Influência familiar	1	2,20%	3	6,30%
	Valorização profissional	8	17,80%	5	10,40%
	Prestígio Social	2	4,40%	3	6,30%
	Ser oferecido na modalidade à distância	0	0,00%	0	0,00%
	Baixa concorrência para o ingresso	0	0,00%	0	0,00%
	Outro motivo	17	37,80%	13	27,10%
	Sem resposta	1	2,20%	3	6,30%
	Assinalou mais de uma alternativa	4	8,90%	3	6,30%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

A respeito do principal motivo para a escolha da instituição em que pretendem estudar, alguns estudantes assinalaram mais de uma opção. Por essa razão, optou-se por considerar a totalidade das respostas de cada item, quer tenha sido assinalado como fator único, quer tenha sido indicado em conjunto com outros fatores. Sob essa ótica, os motivos que se apresentaram como mais relevantes foram a gratuidade, o preço da mensalidade e a qualidade ou reputação, embora tenham pesos distintos para os estudantes das duas escolas. Nesse sentido, a gratuidade foi indicada por 13 estudantes (28,8%) da escola privada e por 06 estudantes (12,5%) da escola pública, enquanto o preço das mensalidades foi mencionado por 03 estudantes (6,6%) da escola privada e por 11 estudantes (22,9%) da escola pública. Esse

quadro sugere que os estudantes da escola privada percebem o acesso ao ensino superior público como uma realidade mais tangível, ao passo que os estudantes da escola pública vislumbram maiores chances no ensino superior privado, o que se assemelha aos resultados observados por Presta e Almeida (2008) e Pires (2015). Finalmente, foi possível observar também que o fator “qualidade ou reputação” foi majoritariamente citado entre os estudantes da escola privada, contabilizando ao todo 38 menções (84,4%), enquanto somente 19 estudantes (39,5%) da escola pública o citaram. Esses dados indicam que os estudantes da escola privada possuem maior confiança no ensino ofertado e em suas possibilidades de sucesso, recebem uma quantidade maior de informações sobre as instituições de ensino superior por parte de seus pais e professores, conseguindo distingui-las conforme a reputação ou, ainda, que sejam mais exigidos a escolher instituições renomadas para ingressar.

Tabela 27. Motivos para a escolha da IES.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Principal razão para a escolha da IES	Gratuidade	5	11,10%	5	10,40%
	Preço da mensalidade	3	6,70%	9	18,80%
	Proximidade da minha residência	1	2,20%	1	2,10%
	Proximidade do meu local de trabalho	0	0,00%	1	2,10%
	Facilidade de acesso	0	0,00%	1	2,10%
	Qualidade reputação	26	57,80%	14	29,20%
	Possibilidade de ter bolsa de estudo	0	0,00%	6	12,50%
	Outra razão	0	0,00%	2	4,20%
	Sem resposta	0	0,00%	3	6,30%
	Mais de uma alternativa	10	22,20%	6	12,50%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

No rol de estratégias possíveis para inserção no ensino superior, a participação no ENEM de 2018 foi quase integral entre os estudantes da escola privada, com exceção de três estudantes (6,7%). Por outro lado, entre os jovens da escola pública, quase metade dos estudantes não participou do exame – e uma das estudantes participou apenas do primeiro dia de provas. Considerando apenas aqueles que participaram dos dois dias de prova, exatamente 50% dos estudantes da escola pública realizaram o exame. Essas desproporcionalidades acentuadas encerram algumas hipóteses, como a possibilidade de os estudantes da escola privada se sentirem mais preparados e incentivados a participar do exame, bem como melhor informados sobre seu funcionamento. Já os estudantes da escola pública parecem carecer de maiores informações e incentivos. Também é possível inferir que esses estudantes da escola pública decerto não tivessem a percepção sobre o caráter menos discriminatório do ENEM, e talvez tampouco soubessem das possibilidades da utilização da nota no exame para participar

de programas de ação afirmativa de inclusão. No entanto, a baixa participação dos jovens dessa escola pública no exame segue a tendência do próprio município, visto que das vinte e duas escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio em Limeira-SP, em somente duas o percentual de estudantes de 3º ano participando do ENEM em 2018 foi igual ou superior a 50% do total de matriculados, de acordo com dados do INEP (BRASIL, 2019).

Tabela 28. Participação no ENEM 2018.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública		de
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes	
Você participou do ENEM esse ano?	Sim	42	93,30%	25	52,10%	
	Não	3	6,70%	23	47,90%	

Fonte: Questionário aplicado em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Tratando em pormenores, na escola pública, a participação no ENEM 2018 foi mais significativa entre estudantes do sexo feminino (17 estudantes ou 58,7%) do que entre aqueles do sexo masculino (08 estudantes ou 42,1%).

Tabela 29. Participação no ENEM 2018, estudantes da escola pública, por sexo.

Sexo	Não	Sim	Total
Feminino	12 (41,3%)	17 (58,7%)	29
Masculino	11 (57,9%)	8 (42,1%)	19

Fonte: Questionário aplicado em pesquisa de campo. Elaboração própria.

No que se refere ao aspecto de cor/raça, na escola pública, 50% dos autodeclarados pretos (04 em 08), 45,8% dos que se afirmaram pardos (11 em 24) e 53,8% dos que se consideram brancos (07 em 13) não realizaram o exame ao final do ensino médio.

Tabela 30. Participação no ENEM 2018, estudantes da escola pública, por cor/raça.

Cor/raça	Não	Sim	Total
Branco	7 (53,8%)	6 (46,2%)	13
Indígena	-	1 (100%)	1
Não declarado	1 (50%)	1 (50%)	2
Pardo	11 (45,8%)	13 (54,2%)	24
Preto	4 (50%)	4 (50%)	8

Fonte: Questionário aplicado em pesquisa de campo. Elaboração própria.

No que tange aos propósitos para participação no ENEM, os estudantes deveriam indicar de 0 a 5 a relevância do item sugerido como motivação. Para efeitos de análise, considera-se como “irrelevante” as respostas 0, como “pouco relevantes” as respostas 1 e 2, como “razoavelmente relevantes” as respostas 3 e como “muito relevantes” as respostas 4 e 5 atribuídas a cada item. Os dados seguem expostos na tabela a seguir.

Tabela 31. Motivos para participação no ENEM.

Motivo para participar do ENEM	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Testar conhecimentos	2	6	13,30%	3	6,30%
	3	4	8,90%	3	6,30%
	4	7	15,60%	10	20,80%
	5	24	53,30%	8	16,70%
	Sem informação	4	8,90%	24	50,00%
Aumentar possibilidade de conseguir emprego	0	8	17,80%	7	14,60%
	1	3	6,70%	1	2,10%
	2	6	13,30%	3	6,30%
	3	6	13,30%	4	8,30%
	4	6	13,30%	4	8,30%
	5	12	26,70%	5	10,40%
Sem informação	Sem informação	4	8,90%	24	50,00%
	0	38	84,40%	13	27,70%
	1	0	0,00%	1	2,10%
	2	0	0,00%	1	2,10%
	3	1	2,20%	2	4,30%
	4	2	4,40%	5	10,60%
Progressar no emprego atual	5	0	0,00%	1	2,10%
	Sem informação	4	8,90%	24	51,10%
	0	2	4,40%	2	4,20%
	1	1	2,20%	0	0,00%
	2	2	4,40%	1	2,10%
	3	4	8,90%	3	6,30%
Ingressar na educação superior pública	4	2	4,40%	1	2,10%
	5	30	66,70%	17	35,40%
	Sem informação	4	8,90%	24	50,00%
	0	15	33,30%	3	6,30%
	1	1	2,20%	2	4,20%
	2	4	8,90%	0	0,00%
Ingressar na Educação superior privada	3	8	17,80%	3	6,30%
	4	6	13,30%	4	8,30%
	5	7	15,60%	12	25,00%
	Sem informação	4	8,90%	24	50,00%
	0	20	45,50%	2	4,30%
	1	5	11,40%	0	0,00%
Conseguir bolsa de estudo (ProUni ou outras)	2	4	9,10%	2	4,30%
	3	4	9,10%	2	4,30%
	4	3	6,80%	4	8,50%
	5	4	9,10%	13	27,70%
	Sem informação	4	9,10%	24	51,10%
	0	23	52,30%	4	8,30%
Participar do FIES	1	6	13,60%	0	0,00%
	2	4	9,10%	1	2,10%
	3	3	6,80%	4	8,30%
	4	2	4,50%	5	10,40%
	5	2	4,50%	10	20,80%
	Sem informação	4	9,10%	24	50,00%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Assim, percebemos algumas disparidades entre os propósitos dos estudantes da escola privada e os estudantes da escola pública, especialmente no que se refere ao tipo de IES em que pretendiam ingressar, às expectativas quanto a bolsas de estudos e às intenções de testar os próprios conhecimentos.

Nesse sentido, testar os próprios conhecimentos foi citado como fator muito relevante para 68,9% (31) estudantes da escola privada e 37,5% (18 estudantes) da escola pública, o que sugere que o nível de confiança no ensino ofertado e nos próprios conhecimentos era maior entre os estudantes da escola privada. Considerando que os estudantes da escola privada são justamente aqueles cujos pais possuem maior nível de escolaridade e cuja renda familiar mensal é superior (como será demonstrado adiante), esse resultado não nos surpreende, e assemelha-se ao que fora exposto em análise feita por PIRES (2015) a respeito das motivações dos participantes do ENEM em 2012.

Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego foi assinalado como fator muito relevante para 40% (18 estudantes) da escola privada e 18,7% (09 estudantes) da escola pública, ao passo que progredir no emprego atual foi assinalado por dois estudantes da escola privada e 12,5% (06 estudantes) da escola pública. A hipótese para o fato de mais estudantes da escola privada se motivar a participar do ENEM para conquistar um emprego é a de que esses vislumbrem no ensino superior uma possibilidade de maior qualificação e, por conseguinte, de melhores postos de trabalho, além de não necessitarem se preocupar em conseguir um emprego com urgência, dado as condições socioeconômicas de suas famílias. Por outro lado, os estudantes da escola pública tendem a necessitar se inserir no mercado de trabalho com mais urgência, em decorrência de suas condições socioeconômicas familiares.

Ingressar na educação superior pública foi considerado muito relevante por 71,1% (32 estudantes) da escola privada e 37,5% (18 estudantes) da escola pública, enquanto ingressar na educação superior privada foi registrado como muito relevante para 28,8% (13 estudantes) da escola privada e 33,3% (16 estudantes) da escola pública. Esses dados evidenciam a percepção de que o ensino superior público se apresenta como mais acessível aos estudantes da escola privada. Por conseguinte, as expectativas em relação à obtenção de bolsas de estudos no setor privado revelaram-se maiores entre os estudantes da escola pública. Assim, conseguir uma bolsa de estudos (ProUni ou outras) foi marcada como muito relevante por 15,5% (07 estudantes) da escola privada e 35,4% (17 estudantes) da escola pública; concomitantemente, participar do FIES foi marcado como muito importante por 8,8% (04 estudantes) da escola privada e por 31,2% (15 estudantes) da escola pública, o que reafirma a percepção de que os estudantes da escola pública enxergam o acesso ao ensino superior privado como mais factível, corroborando observação feita por PIRES (2015). Assim, os estudantes que poderiam ter mais razões para participar do ENEM – posto que podem se utilizar da prova para acesso a políticas de ação afirmativa de inclusão e/ou para acesso a universidades públicas por outro meio que não os tradicionais vestibulares – são justamente

aqueles que menos participaram, o que pode ser ocasionado por má divulgação de informações sobre o funcionamento do ENEM e suas aplicabilidades, pela perspectiva de acesso ao ensino superior não ser prioritária nesse momento da vida desses jovens ou por possuírem uma baixa autoconfiança em suas chances de sucesso. Contudo, essa baixa participação parece uma dificuldade mais estrutural do que institucional, pois, conforme mencionado acima, os jovens dessa escola pública não destoam daqueles matriculados em outras escolas públicas do município de Limeira-SP, que também registraram um percentual de participação no exame inferior à metade do total de estudantes de 3º ano do Ensino Médio.

Considerando outros processos seletivos para ingresso no ensino superior, a quantidade de estudantes que pretendia participar de exames vestibulares somente em instituições públicas era notoriamente mais elevada na escola privada, ao passo que a quantidade de estudantes que tinham a intenção de participar de exames para instituições privadas foi maior na escola pública. Além disso, a quantidade daqueles que afirmaram o desejo de realizar exames nos dois tipos de instituição foi mais elevada também na escola privada. Esses dados corroboram a tese de que o ensino superior público é um caminho mais natural aos estudantes da escola privada, ao passo que o setor privado parece mais atingível aos estudantes da escola pública. Por fim, a quantidade de estudantes que não responderam a questão e/ou que afirmaram que não participariam de nenhum exame foi bastante superior entre os participantes da escola pública, o que reforça a ideia de que a estes o acesso ao ensino superior aparece mais como um sonho distante do que como um objeto de curto prazo, de modo semelhante ao observado em trabalhos anteriores, como os de Presta e Almeida (2008), Dayrell *et alli* (2011), Almeida (2012), Heringer (2013) e Pires (2015).

Tabela 32. Pretensões de participação em outros exames vestibulares.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Você pretende participar de outro (s) exame (s) vestibular esse ano?	Sim, para IES Públicas	22	48,90%	11	22,90%
	Sim, para IES Privadas	4	8,90%	9	18,80%
	Sim, para os dois tipos de IES	16	35,60%	7	14,60%
	Não	2	4,40%	13	27,10%
	Sem informação	1	2,20%	8	16,70%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Ainda em referência às pretensões de participação em outros processos seletivos de inserção no ensino superior, as tabelas abaixo mostram que, em relação à escola privada, as pretensões de participar de exames vestibulares somente para IES públicas era significativamente maior entre estudantes do sexo feminino, enquanto a proporção de

estudantes que indicou a intenção de participar de exames em IES públicas e privadas foi praticamente o dobro entre os participantes do sexo masculino.

Tabela 33. Pretensões de estudantes da escola privada sobre a participação em outros exames vestibulares, por sexo.

Sexo	Não	Sem resposta	Sim, IES privada	Sim, IES pública	Sim, os dois tipos de IES	Total
Feminino	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)	15 (60%)	6 (24%)	25 (100%)
Masculino	1 (5%)	0	2 (10%)	7 (35%)	10 (50%)	20 (100%)

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Em relação aos estudantes da escola pública, as discrepâncias entre as pretensões dos jovens de sexo feminino e aqueles do sexo masculino foram ainda mais significativas.

Tabela 34. Pretensões de estudantes da escola pública sobre participar de outros exames vestibulares, por sexo.

Sexo	Não	Sem resposta	Sim, IES Privada	Sim, IES Pública	Sim, os dois tipos de IES	Total geral
Feminino	6 (20,7%)	3 (10,4%)	7 (24,1%)	8 (27,6%)	5 (17,2%)	29 (100%)
Masculino	7 (36,8%)	5 (26,3%)	2 (10,5%)	3 (15,9%)	2 (10,5%)	19 (100%)

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Conforme pode ser observado, a quantidade de jovens do sexo masculino que não pretendia participar de outros exames e/ou não respondeu à questão, foi de 63,1%, pouco mais do que o dobro em relação às estudantes do sexo feminino. Por outro lado, estudantes do sexo feminino que indicaram pretender participar de outros processos seletivos eram mais numerosas do que os estudantes do sexo masculino, nas três possibilidades possíveis: somente para IES pública, somente para IES privada ou para ambas. Essas informações reiteram o que fora observado em relação à participação no ENEM, demonstrando que, entre os estudantes da escola pública, aqueles do sexo feminino estavam mais propensos a tentar ingressar no ensino superior ao final do ensino médio, enquanto parcela considerável dos jovens do sexo masculino optou por postergar essa tentativa.

Por derradeiro, a tabela a seguir apresenta a relação de estudantes da escola pública que pretendiam participar de outros exames vestibulares, distribuídos por critérios de cor/raça.

Tabela 35. Pretensões dos estudantes da escola pública sobre participação em outros vestibulares, por cor/raça

Cor/raça	Não	Sem resposta	Sim, IES privada	Sim, IES pública	Sim, os dois tipos de IES	Total
Branco	4 (30,7%)	2 (15,4%)	3 (23,1%)	1 (7,7%)	3 (23,1%)	13
Indígena	1 (100%)	0	0	0	0	1
Não declarado	0	1 (50%)	0	0	1 (50%)	2
Pardo	2 (8,3%)	4 (16,6%)	5 (20,8%)	10 (41,7%)	3 (12,5%)	24
Preto	6 (75%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	0	0	8

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Observa-se, assim, que o percentual de participantes em outros vestibulares foi notoriamente mais elevado entre os estudantes autodeclarados pardos, em especial no que se refere aos processos seletivos para a inserção em IES públicas. Em contrapartida, entre os jovens autodeclarados pretos, 75% não participaram de nenhum exame, um não respondeu, e somente um assinalou pretender participar de exame para IES privada. Em relação às IES públicas, nenhum estudante desse grupo declarou a intenção de pleitear ingresso. Sob essa perspectiva, os dados sugerem que, ao menos entre os estudantes participantes dessa pesquisa, as políticas de inclusão da população negra no ensino superior, seja pela lei de cotas, sejam por programas próprios das instituições, não exerce impacto sobre as expectativas desses jovens. Isso pode ocorrer, por exemplo, pelo desconhecimento dos alunos em relação a essas políticas, por falta de confiança em seu nível de preparação ou por necessidades relacionadas ao mercado de trabalho.

No que diz respeito à preparação para realizar os exames de seleção, 64,4% (29 estudantes) da escola privada e 16,7% (08 estudantes) da escola pública afirmaram que realizavam ou pretendiam realizar curso preparatório vestibular em instituição privada; em relação à possibilidade de realizar curso preparatório pré-vestibular em instituição pública ou comunitária, 29,1% (14 estudantes) da escola pública assentiram, ao passo que na escola privada não houve registro de respostas afirmativas a essa possibilidade; por fim, ainda no tangente à participação em curso preparatório pré-vestibular, 33,3% (15 estudantes) da escola privada e 39,5% (19 estudantes) da escola pública disseram não ter pretensões de fazê-lo. Conclui-se, pois, que participar de um curso preparatório pré-vestibular é uma possibilidade mais próxima da realidade dos estudantes da escola privada, quiçá relacionada à condição financeira e à possibilidade de postergar sua entrada no mercado de trabalho, enquanto aos estudantes da escola pública essa possibilidade se materializa essencialmente por meio de cursinhos populares e, ainda assim, para uma parcela minoritária deles. Nesse sentido, evidencia-se a importância da existência de cursinhos populares para a formação de jovens de camadas populares, conforme fora destacado por ROSISTOLATO *et alli* (2011; 2013). Por conseguinte, refletir sobre o funcionamento dos cursinhos populares no município, bem como sobre suas formas de acesso, divulgação nas escolas públicas e manutenção do trabalho dos professores voluntários apresenta-se como uma ação importante na medida em que possibilite aumentar o nível de informações e motivações dos estudantes da rede pública em relação à possibilidade de ingressar no Ensino Superior.

Tabela 36. Pretensões de realizar curso pré-vestibular

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Pretensão de realizar curso preparatório pré-vestibular	Sim, em instituição privada	29	64,40%	8	16,70%
	Sim, em instituição pública comunitária	0	0,00%	14	29,20%
	Não	15	33,30%	19	39,60%
	Sem informação	1	2,20%	7	14,60%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Concernente ao conhecimento acerca de políticas públicas de ação afirmativa e inclusão e acesso ao ensino superior, como sistemas de bolsas ou outros incentivos, constatou-se que o nível de informação era maior entre os participantes da escola privada. Essa constatação é salientada pelo fato de somente um estudante da escola pública ter afirmado conhecer e saber explicar exemplos de políticas públicas de inclusão e acesso ao ensino superior, enquanto 26,6% (12 estudantes) da escola privada afirmaram ter essa condição, e de mais da metade dos estudantes da escola pública ter afirmado não conhecer nenhuma política de inclusão no ensino superior.

Sob essa perspectiva, no que se refere às distinções por sexo, na escola privada, a frequência de estudantes que assinalou desconhecer as políticas de inclusão foi de 32% (08 em 25 participantes) entre estudantes do sexo feminino e 40% (08 em 20 participantes) entre estudantes do sexo masculino; os que afirmaram conhecê-las e não saber como funcionam totalizaram 36% (09 em 25 participantes) do público feminino e 30% (06 em 20 participantes) do público masculino; finalmente, os que indicaram conhecer e saber o funcionamento das políticas de inclusão foi 28% (07 em 25 participantes) do contingente feminino e 25% (05 em 20 participantes) do contingente feminino. Na escola pública, por sua vez, observou-se uma desproporcionalidade entre o nível de informação relatado entre os jovens de cada sexo. Nesse sentido, em uma relação de 19 estudantes do sexo masculino, 57,8% (11 estudantes) disseram não conhecer políticas públicas de inclusão no ensino superior, 15,7% (03 estudantes) afirmaram conhecê-las, porém ignoravam seu funcionamento, quatro não responderam e somente um assinalou ter conhecimento sobre essas políticas e saber explicá-las. Por outro lado, no contingente de 29 estudantes do sexo feminino, foram 41,4% (12 estudantes) que assinalaram conhecer e não saber explicar as políticas, 48,3% (14 estudantes) que as desconhecem e outros 10,3% (03 estudantes) que não responderam. Infere-se, por conseguinte, que embora a quantidade de estudantes que desconhecem as políticas de ação afirmativa fosse maior do que aqueles que as conhecem (ainda que não as saibam explicar) entre os jovens de ambos os sexos, a frequência de estudantes do sexo feminino que assinalou

ter informações sobre essas políticas – porém sem saber explicá-las - foi mais do que duas vezes superior do que os jovens do sexo masculino que assinalaram essa opção. Sob essa perspectiva, consideramos que uma das explicações possíveis para o fato de, na escola pública, mais jovens do sexo feminino terem participado do ENEM seja justamente o nível de informação sobre políticas de inclusão, uma vez que é por meio do exame que políticas como o ProUni e o FIES podem ser usufruídas. Entretanto, o fato de que nenhuma estudante do sexo feminino sabia a respeito de como essas políticas funcionam revelam que essa hipótese deve ser relativizada. Ademais, na escola pública, a única resposta afirmando conhecer e saber explicar as políticas de inclusão foi dada por um estudante do sexo masculino, negro, que na parte descritiva da questão citou o ENEM e o FIES.

Tabela 37. Conhecimento sobre políticas públicas de inclusão e outros incentivos, por sexo e escola.

Sexo/Escola	Sem resposta	Não	Sim e não sei como funcionam	Sim e sei como funcionam	Total geral
Feminino/Escola Privada	1 (4%)	8 (32%)	9 (36%)	7 (28%)	25
Masculino/Escola Privada	1 (5%)	8 (40%)	6 (30%)	5 (25%)	20
Feminino/Escola Pública	3 (10,3%)	14 (48,3%)	12 (41,4%)	0	29
Masculino/Escola Pública	4 (21%)	11 (57,8%)	3 (15,8%)	1 (5,2%)	19

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

No tocante aos aspectos de cor/raça, na escola pública, de 13 estudantes auto declarados brancos, 11 (ou 84,6%) afirmaram não conhecer nenhuma política de inclusão no ensino superior, um não respondeu e um afirmou conhecer, porém não saber explicar seu funcionamento. Entre os pardos, 10 estudantes (41,6%) assinalaram desconhecer as políticas de inclusão no ensino superior, outros 10 (41,6%) disseram conhecer e não saber explicar, e outros 04 não responderam. Por fim, entre os estudantes que se afirmaram pretos, um não respondeu, 03 (37,5%) disseram não conhecer tais políticas, outros 03 (37,5%) afirmaram conhecer e não saber explicá-las, e ainda um afirmou conhecer e saber explicar. Percebe-se, pois, que o nível de conhecimento acerca das políticas de inclusão, ainda que fosse mínimo em geral entre os estudantes da escola pública, era maior entre os estudantes pretos e pardos do que entre os estudantes brancos. Uma hipótese para essa distinção é a possibilidade de que esses tenham, ao menos por ouvir dizer, conhecimento sobre as políticas de cotas raciais.

Tabela 38. Conhecimento dos estudantes da escola pública sobre políticas de inclusão ou outros incentivos, por cor/raça.

Cor/raça	Sem resposta	Não	Sim e não sei como funcionam	Sim e sei como funcionam	Total geral
Branco	1 (7,7%)	11 (84,6%)	1 (7,7%)	0	13
Indígena	0	1 (100%)	0	0	1
Não declarado	1 (50%)	0	1 (50%)	0	2
Pardo	4 (17,8%)	10 (41,6%)	10 (41,6%)	0	24
Preto	1 (12,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	8

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa, tais como a Lei de Cotas (Lei Federal 12.711/2012) e o Programa Universidade Para Todos (ProUni), em consonância com a expansão do número de instituições de ensino superior e do número de vagas ofertadas nas mesmas, tem sido fundamental para a ampliação do acesso de estudantes de escolas públicas e estudantes negros ao ensino superior (HERINGER, 2013). Por outro lado, conquanto as políticas públicas de inclusão orientem-se essencialmente a estudantes de baixa renda e/ou negros, em sua maioria presentes na escola pública, os dados sugerem que as informações acerca de tais políticas não logram êxito em chegar justamente ao seu público alvo, distanciando ainda mais os estudantes da escola pública da possibilidade de ingressar no ensino superior. A esse respeito, situação similar fora constatada por HERINGER (2013) em pesquisa realizada na comunidade Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.

Acreditamos que, além dos fatores já brevemente mencionados, a desinformação sobre as mudanças recentes nos sistemas de seleção para ingresso no ensino superior, sobre as possibilidades de reserva de vagas e bolsas para grupos específicos e também sobre eventuais mecanismos de apoio estudantil e permanência torna ainda mais distante esta possibilidade de ingresso. (HERINGER, 2013, p. 6)

Heringer (2013) observou também que aqueles estudantes que deveriam ser o público alvo das políticas de ação afirmativa usualmente não conheciam as mesmas e, quando as conheciam, não estavam bem informados a respeito de seu funcionamento ou de como acessá-las. Nesse sentido, esse quadro converge com o registrado na presente pesquisa, se considerarmos as respostas em números absolutos. Todavia, ao observarmos a distinção feita por critérios de cor/raça, notamos que os estudantes negros e pardos, que poderiam ser contemplados por uma variedade maior de políticas de ação afirmativa, possuíam um nível de informação maior sobre as mesmas, embora somente um deles soubesse explicá-las. Por conseguinte, ressalta-se a importância de se refletir a respeito das razões pelas quais as informações sobre as políticas públicas de acesso ao ensino superior estivessem mais

disponíveis aos estudantes de escola privada, permanecendo ocultas ou distantes do conhecimento dos estudantes de escola pública, que deveriam ser seus beneficiários.

Tabela 39. Nível de informação dos estudantes sobre políticas públicas de inclusão e acesso ao Ensino Superior.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Você conhece alguma política pública de inclusão e acesso ao Ensino Superior, como sistemas de bolsas ou outros incentivos?	Sim, mas não sei como funcionam	15	33,30%	15	31,30%
	Sim, e sei como funcionam	12	26,7%	1	2,10%
	Não	16	35,50%	25	52,10%
	Sem informação	2	4,50%	7	14,60%

Fonte: Questionário aplicado em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Ao analisar a parte descritiva da questão anterior, em que os estudantes deveriam citar as políticas públicas que conheciam, observamos ainda que os estudantes da escola privada possuíam um nível maior de informações a respeito das políticas públicas de inclusão e acesso ao ensino superior. Essa constatação se sustenta no fato de que, entre os participantes da escola pública, 79,1% (38 estudantes) não souberam citar nenhuma política pública destinada a auxiliar no ingresso no ensino superior; entre aqueles que citaram alguma política de inclusão, o FIES foi mencionado por 14,5% (07 estudantes), o ProUni foi citado seis vezes (12,5% dos estudantes) e o SISU apenas uma vez. Houve ainda uma estudante da escola pública que afirmou não ter conhecimento sobre políticas públicas de inclusão e acesso ao Ensino Superior, mas desejar conhecer e saber sobre seu funcionamento, o que denota a importância de se pensar em maneiras de fazer com que essas informações cheguem a esse público. Assim, no que se refere ao nível de conhecimento sobre o ProUni, os resultados se assemelham, em dados percentuais, aos obtidos por Heringer (2013).

De fato, o PROUNI revelou-se como um programa bastante desconhecido entre os estudantes pesquisados. Uma proporção significativa informou na ficha que não conhece o programa. Além disso, identificamos através dos grupos focais que provavelmente esta proporção é bem maior, dado que, quando perguntados, a maioria dos participantes não conseguiu explicar em que consistia o programa. Esta situação é preocupante se pensarmos que os estudantes do universo pesquisado seriam um público alvo importante para um programa deste tipo. (HERINGER, 2013, p. 23/24)

Por outro lado, na escola privada 55,5% (25 estudantes), não souberam citar políticas públicas desse tipo; 8,8% (04 estudantes) citaram as Cotas raciais; 28,8% (13 estudantes) mencionaram o FIES, outros 31,1% (14) citaram o ProUni e 01 deles citou o SISU.

Finalmente, embora as respostas registradas pelos estudantes nos forneçam um panorama sobre o nível de conhecimento a respeito de políticas de ação afirmativa e inclusão no ensino superior, não foi possível detectar, por meio dos questionários, se essas políticas são abordadas nas escolas em que realizamos a pesquisa, tampouco as formas pelas quais essas abordagens ocorrem (se ocorrem). Por essa razão, optamos por retomar a discussão a respeito dos processos de informação e divulgação de tais políticas no capítulo próximo, por meio da análise de entrevistas realizadas com estudantes de ambas as escolas.

A questão seguinte refere-se às intenções dos estudantes de se utilizar de sistemas de bolsas ou outros incentivos para ingressar no ensino superior e ressaltam duas observações anteriormente expostas nesse trabalho. Primeiro, a de que o ensino superior privado aparece como possibilidade mais próxima para os estudantes da escola pública. Segundo, que embora a maior parte deles desconhecesse as políticas de inclusão, esses estudantes reconheciam a necessidade e a utilidade delas para atingir o objetivo de acessar o ensino superior. Conseqüentemente, reitera-se a urgência de se pensar em estratégias para que as informações sobre políticas de ação afirmativa cheguem aos seus potenciais beneficiários. Na parte descritiva da questão, dos 30 estudantes da escola pública que assinalaram querer utilizar bolsas de estudo ou outros incentivos para ingressar no ensino superior, 15 não especificaram, 02 citaram o ProUni e nenhum citou o FIES. Houve ainda uma menção ao SISU e duas ao ENEM. Chamou a atenção 04 citações a “bolsas do governo”, o que nos sugere que eles reconhecem a existência de políticas públicas de inclusão, mas desconhecem até os nomes das mesmas, e outras 06 “bolsas da própria faculdade”, indicando uma expectativa de que a própria instituição forneça o auxílio. Assim, reforça-se a impressão sobre o nível de desinformação em relação a essas políticas. Houve também uma menção ao Senac e outra ao site quero bolsa. Na escola privada, dos 07 estudantes que mencionaram a intenção de utilizar bolsas, 03 citaram bolsas das próprias universidades, 01 citou o SISU e 01 citou o FIES.

Tabela 40. Intenção de utilização de bolsas ou outros incentivos para ingressar no Ensino Superior.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Você em intenção de utilizar bolsas ou outros incentivos para ingressar em IES?	Sim	7	15,60%	30	63,80%
	Não	37	82,20%	10	21,30%
	Sem informação	1	2,20%	7	14,90%

Fonte: Questionário aplicado em pesquisa de campo. Elaboração própria.

A respeito dos incentivos que recebem para pleitear o ingresso no ensino superior, 26 estudantes (57,8%) da escola privada e 28 estudantes (58,3%) da escola pública reconhecem

nos pais seus grandes incentivadores, o que configura uma similaridade entre os dois grupos. Reforçando essa percepção, dentre os 16 estudantes (35,6%) da escola privada e os 07 estudantes (14,6%) da escola pública que assinalaram mais de uma opção, todos apontaram também os pais como um dos grandes motivadores nesse objetivo. Assim, em números gerais, na escola privada o percentual de jovens que relatou os pais como seus incentivadores principais foi de 93,4%, enquanto na pública foi de 72,9%. Esses dados sugerem que tanto na escola privada como na escola pública os pais reconhecem a importância do estudo e do ingresso no ensino superior na vida de seus filhos. Entretanto, a distância de quase vinte pontos percentuais acima para os jovens da escola privada indicam a possibilidade de que os pais dos estudantes da escola pública tivessem mais dificuldades em estimular seus filhos a seguir para o ensino superior, visto que não tiveram essa experiência. De fato, pesquisas como as de Soria (2015), Whon *et alli* (2012) e Almeida (2012) mostram que é mais natural para os pais que cursaram o ensino superior orientarem seus filhos nesse sentido, pois conhecem as regras do jogo. Em contrapartida, apenas três estudantes (6,3%) da escola pública citaram os professores como grandes incentivadores, enquanto 14 estudantes (31,1%) da escola privada o fizeram. Considerando que trabalhos anteriores já enaltecem a importância do trabalho dos professores e da relação professor-aluno para o sucesso escolar dos estudantes - com destaque para os desenvolvidos por SOUZA (2009), DAYRELL *et alli* (2011), ALMEIDA (2012), ROSISTOLATO *et alli* (2011; 2013), HERINGER (2013) e HONORATO e HERINGER (2015), é notória mais uma possível vantagem dos estudantes da escola privada na corrida por vagas em Instituições de ensino superior. Além disso, colegas e amigos foram citados seis vezes por estudantes da escola privada (13,3%) e quatro vezes por estudantes da escola pública (8,4%), embora nenhum deles os tenha citado como maiores incentivadores, senão como um dos incentivadores, juntamente com outros. Ainda nessa questão, atentou-nos o fato de haver 06 menções na escola pública a “outras pessoas” (contra apenas uma na escola privada), o que pode indicar que esses estudantes buscassem fora da escola, da família e do círculo mais próximo de amigos seus incentivos, quiçá por saberem que seus familiares e amigos próximos compartilham de sua inexperiência nesse sentido. Finalmente, quatro estudantes da escola pública afirmaram que ninguém os incentivava a cursar o nível superior de ensino – na escola privada não houve casos nesse sentido.

Tabela 41. Maiores incentivadores dos estudantes para cursar o Ensino Superior.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Quem lhe dá o maior incentivo para cursar o Ensino Superior?	Ninguém	0	0,00%	4	8,30%
	Pais	26	57,80%	28	58,30%
	Outros membros da família que não os pais	0	0,00%	3	6,30%
	Professores	2	4,40%	0	0,00%
	Outras pessoas	0	0,00%	1	2,10%
	Sem resposta	1	2,20%	5	10,40%
	Mais de uma resposta	16	35,60%	7	14,60%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Com referência ao percurso percorrido durante o ensino médio, em ambas as escolas os estudantes que disseram não ter passado por dificuldades para cursar e concluir o ensino médio eram maioria, porém na escola pública esse contingente foi consideravelmente maior. Embora reconheçamos a amplitude dessa questão, visto que por “dificuldades” os estudantes poderiam entender inúmeras possibilidades, referentes, por exemplo, a questões financeiras, familiares, motivacionais ou de relacionamento, nossa preocupação maior era identificar a quem os jovens recorriam nos momentos de dificuldade, quaisquer que fossem suas naturezas. Considerando a literatura a respeito de capital cultural e sua influência sobre o desempenho escolar dos estudantes, percebe-se que aqueles cujos pais possuem menor familiaridade com práticas de leitura e competências linguísticas mais distantes da linguagem escolar, bem como um menor nível de escolaridade, sendo, pois, herdeiros dessas condições, são justamente aqueles que precisam empreender maiores esforços para serem bem sucedidos na escola. Nesse sentido, o quadro apresentado denota que a teoria de Pierre Bourdieu (2013) e salientada em trabalhos posteriores, como o de Bernard Lahire (1997), pela qual a proximidade do estudante com o capital cultural e o capital linguístico exigidos pela escola, bem como o uso desses capitais nos exames de seleção, vai indicar suas possibilidades de sucesso, aplica-se parcialmente a esse grupo de estudantes. Essa percepção é corroborada pelo fato de que na escola pública cinco estudantes necessitaram de mais tempo do que o considerado adequado para concluir o ensino médio. Ademais, mesmo entre os que caminhavam para concluir esse nível de ensino houve um número considerável que afirmou ter passado por dificuldades. Pode-se inferir, pois, que entre os estudantes da escola pública, aqueles que afirmaram não ter passado por dificuldades fossem os mais fortemente selecionados dentro de um sistema que prioriza determinados padrões linguísticos e culturais, enquanto aqueles cujos capitais destoam daqueles consagrados pelo sistema escolar enfrentaram maiores obstáculos para passar aos níveis seguintes de estudo.

Por fim, na escola pública os estudantes que afirmaram ter passado por dificuldades para cursar e concluir o ensino médio citaram os amigos ou colegas de turma como pessoas mais determinantes para enfrentá-las, seguidos dos pais, enquanto na escola privada os estudantes citaram primordialmente os professores, seguidos também dos pais. Essas informações salientam a percepção de que na escola privada a relação professor-aluno talvez fosse de mais apoio e incentivo do que na escola pública.

Tabela 42. Apoio para enfrentar dificuldades para cursar e concluir o Ensino Médio.

	Escola Privada		Escola Pública	
	Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Auxílio para enfrentar dificuldades para cursar e concluir o Ensino Médio				
Não tive dificuldades	32	71,10%	28	58,30%
Não recebi apoio para enfrentar dificuldades	1	2,20%	3	6,30%
Pais	4	8,90%	6	12,50%
Avós	0	0,00%	3	6,30%
Irmãos, primos ou tios	2	4,40%	2	4,20%
Líder ou representante religioso	0	0,00%	1	2,10%
Colegas de turma ou amigos	4	8,90%	8	16,70%
Professores	6	13,30%	4	8,30%
Outros	3	6,70%	5	10,40%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

A respeito de possuir membros da família que tenham concluído o ensino superior, o que pode elevar as expectativas de acesso e permanência do estudante nesse nível de ensino, consoante o observado por Almeida (2012), Bourdieu (2013), Wohn *et alli* (2013) e Honorato e Heringer (2015), constatamos que embora nas duas escolas o número de estudantes que possuem familiares que concluíram o ensino superior fosse maioria, na escola privada esse índice era consideravelmente maior. Importa ressaltar, ainda, que entre os estudantes da escola pública a maior parte que assinalou possuir familiares com ensino superior concluído referia-se a outros parentes que não os pais, o que significa que aqueles que porventura atingirem o sucesso em ingressar e concluir esse nível de ensino poderão ser os primeiros de sua família restrita a fazê-lo (exceto por aqueles que tenham irmãos mais velhos nessa condição). Dessa maneira, o quadro repete constatações de pesquisas anteriores (ALMEIDA, 2012; HERINGER, 2013; PIRES, 2015; SORIA, 2015), que apontaram que estudantes de camadas socioeconômicas baixas e cujos pais possuem menor nível de escolaridade são, usualmente, os primeiros de suas famílias a superarem as barreiras de acesso ao ensino superior.

Tabela 43. Familiares que concluíram o Ensino Superior.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Alguém em sua família concluiu o Ensino Superior?	Sim	40	88,90%	33	68,80%
	Não	5	11,10%	15	31,30%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

3.6.5 - A relação dos estudantes com os espaços e as práticas escolares

Considerando que a relação dos estudantes com o ambiente e as práticas escolares exerce influência fundamental sobre suas motivações para estudar e sobre suas expectativas de sucesso, organizamos questões que nos pudessem fornecer indícios de como os participantes de cada escola vivenciaram seu percurso escolar durante o ensino médio, objetivando identificar possíveis conexões entre a visão que os estudantes possuíam da escola e suas aspirações e níveis de confiança em relação ao ensino superior. Assim, a primeira questão nessa subcategoria intencionava saber se os participantes gostavam da escola em que estavam estudando. Assim, em ambas as escolas os estudantes foram quase unânimes em afirmar que gostam da escola – na escola privada, somente um estudante respondeu negativamente, ao passo que na pública três estudantes se posicionaram dessa forma. Conquanto a diferença percentual de estudantes que gostavam da escola fosse mínima em favor dos participantes da escola privada, no que tange às justificativas daqueles que afirmaram não gostar da escola, nota-se uma diferença substancial, uma vez que na escola privada a razão citada foi de ordem pessoal, enquanto na escola pública os motivos elencados foram a distância para o local de residência e precárias condições físicas do ambiente.

Tabela 44. Opinião dos estudantes sobre a escola em que estudam.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Você gosta da escola em que estuda?	Sim	44	97,80%	45	93,80%
	Não	1	2,20%	3	6,30%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

De acordo com Rosistolato *et alli* (2011) e Almeida (2012), estudantes que nutrem uma boa imagem do ambiente escolar tendem a se sentir mais motivados em relação aos estudos. Todavia, o fato de que entre os estudantes da escola pública uma parcela considerável não participou de nenhum exame de seleção para o ensino superior, sugere que gostar da escola não é necessariamente sinônimo de gostar das aulas, tampouco de manter bom desempenho acadêmico. Sob essa perspectiva, a organização de atividades extraclasse por parte da escola, em especial as acadêmicas, artísticas, culturais e esportivas também impactam sobremaneira na preparação dos estudantes e no sentimento de confiança deles em suas chances objetivas de sucesso, visto que lhes oferece a possibilidade de enriquecer seu currículo oculto, na concepção de Forquin (2017), elemento indispensável para as possibilidades de serem bem sucedidos nos exames de seleção. Além disso, esse “gostar da

escola” deve estar atrelado a outro fator essencial, identificado por Souza (2009), Rosistolato *et alli* (2011), Almeida (2012) e Heringer (2013), o da atuação de professores que mantenham uma relação positiva e de incentivos com os estudantes. Nesse sentido, solicitamos aos estudantes que assinalassem a frequência de realização de algumas atividades extraclasse em sua escola, incluindo-se as de caráter acadêmico, cultural, artísticas, esportivas, entre outras.

Tabela 45. Frequência de realização de atividades extraclasse, por escola.

Durante o Ensino Médio, com que frequência a sua escola organizou as seguintes atividades?	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Atividades esportivas, como torneios interclasses e similares	Uma vez	1	2,20%	7	14,60%
	Mais de uma vez	44	97,80%	37	77,10%
	Nenhuma vez	0	0,00%	3	6,30%
	Não sei	0	0,00%	1	2,10%
Atividades culturais, como apresentações de teatro, dança, música e outras, protagonizada por alunos	Uma vez	8	17,80%	14	29,20%
	Mais de uma vez	32	71,10%	21	43,80%
	Nenhuma vez	4	8,90%	7	14,60%
	Não sei	1	2,20%	6	12,50%
Atividades culturais, como apresentações de teatro, dança, música e outras, protagonizada por outros	Uma vez	9	20,00%	8	16,70%
	Mais de uma vez	20	44,40%	14	29,20%
	Nenhuma vez	8	17,80%	14	29,20%
	Não sei	7	15,60%	10	20,80%
	Sem resposta	1	2,20%	2	4,20%
Atividades recreativas, como festas em datas comemorativas e gincanas entre turmas	Uma vez	1	2,20%	17	35,40%
	Mais de uma vez	44	97,80%	18	37,50%
	Nenhuma vez	0	0,00%	5	10,40%
	Não sei	0	0,00%	7	14,60%
	Sem resposta	0	0,00%	1	2,10%
Excursões pedagógicas, como visitas a fábricas, museus observatórios ou similares	Uma vez	3	6,70%	10	20,80%
	Mais de uma vez	37	82,20%	16	33,30%
	Nenhuma vez	5	11,10%	14	29,20%
	Não sei	0	0,00%	7	14,60%
	Sem resposta	0	0,00%	1	2,10%
Excursões pedagógicas, como visitas a Universidades Públicas	Uma vez	13	28,90%	21	43,80%
	Mais de uma vez	27	60,00%	19	39,60%
	Nenhuma vez	4	8,90%	7	14,60%
	Não sei	1	2,20%	1	2,10%
Excursões pedagógicas, como visitas a Universidades Privadas	Uma vez	10	22,20%	12	25,00%
	Mais de uma vez	33	73,30%	16	33,30%
	Nenhuma vez	2	4,40%	8	16,70%
	Não sei	0	0,00%	11	22,90%
	Sem resposta	0	0,00%	1	2,10%
Excursões para parques de diversão e similares	Uma vez	4	8,90%	5	10,40%
	Mais de uma vez	3	6,70%	8	16,70%
	Nenhuma vez	34	75,60%	28	58,30%
	Não sei	4	8,90%	6	12,50%
	Sem resposta	0	0,00%	1	2,10%
Atividades acadêmicas extra-sala, como Feira de Ciências ou similares	Uma vez	11	24,40%	6	12,50%
	Mais de uma vez	27	60,00%	3	6,30%
	Nenhuma vez	4	8,90%	27	56,30%
	Não sei	3	6,70%	11	22,90%
	Sem resposta	0	0,00%	1	2,10%
Feiras e workshops de profissões	Uma vez	13	28,90%	3	6,30%
	Mais de uma vez	31	68,90%	2	4,20%
	Nenhuma vez	1	2,20%	27	56,30%
	Não sei	0	0,00%	15	31,30%
	Sem resposta	0	0,00%	1	2,10%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

As divergências entre as respostas dentro de uma mesma escola podem ter ocorrido pelos seguintes fatores: nem todos os estudantes estiveram na mesma escola durante todo o ensino médio, portanto alguns possivelmente não puderam participar de algumas atividades; é possível também que alguns estudantes tenham respondido afirmativamente apenas às atividades das quais efetivamente participaram; é possível, ainda, que alguns não tenham compreendido algumas opções descritas nas perguntas.

As respostas fornecidas nos permitem tecer algumas observações. É notório, por exemplo, que as atividades culturais foram organizadas com maior frequência pela escola privada. Isso pode ser constatado a partir das frequências observadas nas questões sobre realização de atividades artísticas e culturais protagonizadas por estudantes, em que houve mais menções por parte de estudantes da escola privada, assim como pela frequência de atividades artísticas ou culturais protagonizadas por outros, em que uma quantidade elevada de estudantes da escola pública afirmou não ter sido realizada ou não saber responder. Ainda mais, as excursões pedagógicas para espaços culturais como fábricas e museus reforçam ainda mais a diferença entre o que as duas escolas oferecem, na medida em que na escola pública essa prática foi pouco assinalada. Considerando a constatação de Pierre Bourdieu (2013) de que o capital cultural do estudante é determinante para suas chances de sucesso escolar, algo presente em trabalhos recentes como o de Almeida (2012) e Heringer (2013), percebe-se nesse sentido uma vantagem em favor dos estudantes da escola privada.

No que diz respeito a visitas às universidades públicas, embora a frequência apresentada pela escola privada tenha sido superior, chama a atenção o elevado número de estudantes da escola pública que afirmou que sua escola organizou esse tipo de atividade. Em relação a visitas a universidades privadas, houve uma diferença maior, com mais estudantes da escola privada assinalando que sua escola organizou visitas desse tipo. Todavia, não foi possível aferir se os estudantes da escola pública de fato sabiam diferenciar os fatores que definem uma universidade como pública ou privada, devido à quantidade deles que assinalou a opção “não sei” para essa questão.

A respeito de atividades relacionadas às ciências e às profissões, houve uma considerável disparidade entre as duas escolas, pois foi justamente na escola privada que atividades como feiras de ciências e workshops de profissões foram realizadas com mais frequência. Assim, considerando que atividades como feiras de ciências ou eventos similares potencializam o capital cultural dos estudantes, toma parte do currículo oculto necessário à aprovação nos exames e possibilita despertar o interesse pelos estudos, esses dados sugerem que nesse sentido há uma vantagem dos estudantes da escola privada em relação aos

estudantes da escola pública. Da mesma forma, tendo em conta que as feiras e workshops de profissão são uma forma de aproximar os estudantes das informações a respeito das carreiras oferecidas no ensino superior e do mercado de trabalho, configura-se, pois, uma larga vantagem aos estudantes da escola privada nesse sentido.

Destarte, o quadro de atividades extraclasse organizadas por parte de ambas as escolas revela, pois, que os estudantes da escola privada tiveram maior proximidade com atividades que enriquecem seu capital cultural, bem como com aquelas que intensificam seu nível de conhecimento sobre as ciências, as profissões e os espaços universitários. Esses fatores ajudam a compreender as razões pela quais foram justamente os estudantes da escola privada os de maior participação nos exames de seleção para o acesso ao ensino superior, o que denota uma possível confiança mais elevada em seu nível de preparo para esse fim. Nesse sentido, os resultados apresentados salientam a constatação feita por Pierre Bourdieu (2013) – e retomada em trabalhos posteriores como o de Ball *et alli* (2005), Almeida (2012) e Nogueira (2012) - de que as desigualdades de informações, de acesso aos bens e experiências culturais privilegiados no mercado escolar e a maior ou menor proximidade com a linguagem escolar constituem-se como elementos extremamente relevantes no percurso de cada estudante. Ainda mais, o quadro evidencia a disparidade entre os currículos oferecidos aos estudantes de cada escola, na acepção desenvolvida por Forquin (2017), segundo a qual

Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização seqüencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar. Acessoriamente, e por extensão, o termo "currículo" pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente "inscrito no programa", mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito. Ele pode designar, igualmente, ao custo de uma ampliação ainda maior de seu sentido, o "conteúdo latente" do ensino ou da socialização escolar, o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas (ou seja, tudo aquilo que os autores anglófonos designam, às vezes, pelo termo "currículo oculto"), em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais. (FORQUIN, 2017, p.188).

A esse respeito, procuramos obter uma melhor percepção acerca das estratégias utilizadas por cada escola na construção do currículo real (aquele que efetivamente se aplica em sala de aula) e do currículo oculto (aquele construído por meio das práticas de socialização escolar e também fora dela) ofertado aos estudantes, por meio das entrevistas realizadas com alguns participantes da pesquisa em ambas as instituições.

Concluindo essa subcategoria, faz-se relevante observar as relações entre professores e alunos em cada escola, pois, conforme demonstrado por Souza (2009), Rosistolato *et alli* (2011) e Almeida (2012), a atuação dos professores é essencial para o nível de motivação dos jovens a estudar, bem como para seu nível de confiança no ensino ofertado e, por conseguinte, nas suas possibilidades de sucesso. Corroborando ainda essa tese a pesquisa de Heringer (2013), que demonstrou que estudantes com menor nível de confiança em suas possibilidades de ingressar no ensino superior eram também os que se sentiam menos motivados por seus professores, sendo mais críticos à atuação profissional dos mesmos. A esse respeito, Heringer (2013) observou que as críticas relacionadas aos professores apontavam para questões como a desmotivação, a falta de ensino do conteúdo previsto, a não utilização do livro didático e a falta de atenção às dificuldades dos alunos. Ao mesmo tempo, muitos estudantes atribuíram a si mesmos o risco do fracasso, apontando como motivos a falta de interesse, cansaço, ou falta de concentração para acompanhar as aulas. Por isso, alguns alunos queriam dos professores e da escola pública em geral mais disciplina e mais rigor nas avaliações, a fim de que aqueles que são mais desinteressados pudessem ser “cobrados” para ter um melhor desempenho. Sob essa ótica, trabalhamos com a hipótese de que quadro similar seja observado na presente pesquisa, conquanto essa possibilidade só possa ser explorada por meio das análises das entrevistas, no capítulo seguinte. Por fim, no que tange ao quanto os estudantes se sentem estimulados por seus professores a estudar, considerando-se como “muito estimulados” as respostas 4 e 5, estímulo razoável a resposta 3, pouco estimulado as respostas 1 e 2 e nada estimulado a resposta 0, observa-se que, embora nas duas escolas a maioria afirmasse que se sente estimulado a estudar por seus professores, a percentagem dos que se consideram “muito estimulados” era mais elevada na instituição privada.

Tabela 46. Nível de motivação para estudar a partir da relação com os professores.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Quanto você se sente estimulado (a) por seus professores a estudar?	0	1	2,20%	0	0,00%
	1	1	2,20%	1	2,10%
	2	1	2,20%	0	0,00%
	3	5	11,10%	14	29,20%
	4	10	22,20%	18	37,50%
	5	27	60,00%	15	31,30%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

O quadro evidencia que o percentual de estudantes cuja motivação é razoável era maior na escola pública, enquanto àqueles cuja motivação é alta concentravam-se majoritariamente na escola privada. Isso sugere que na escola privada a relação professor-

estudante fosse mais estimulante e que os estudantes se sentiam, em geral, mais motivados por seus professores a estudar do que na escola pública, o que se constitui como fator que auxilia na compreensão da significativa diferença de estudantes que participaram dos processos seletivos para ingresso no ensino superior entre os jovens da escola privada e os da escola pública, conquanto deva-se salientar que essa baixa participação nos exames decerto está atrelada também a outros fatores, como a necessidade/vontade de priorizar a entrada no mercado de trabalho, condições financeiras, familiares, falta de confiança, entre outras.

Por derradeiro, consideramos que, a partir das respostas fornecidas pelos estudantes, a relação professor-aluno e as práticas de atividades extraclasse organizadas pela escola corroboram o que fora observado por Rosistolato *et alli* (2011), Almeida (2012) e Heringer (2013), e concedem assim aos estudantes da escola privada condições objetivas mais propícias para enfrentar os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior.

3.7 – Eixo Família e Trabalho

As questões referentes às condições socioeconômicas e de mercado de trabalho dos estudantes e de seus pais justificam-se com base em pesquisas que vem constatando a relação entre a origem e condições familiares e o sucesso escolar, desde a década de 1960, conforme mencionado no primeiro capítulo. Assim, em relação às oportunidades de acesso ao ensino superior, Barbosa (2015) afirma que o avanço de conhecimentos permitiu a introdução de novas técnicas de análises dos impactos das instituições escolares, mas a condição familiar permanece decisiva na trajetória educacional. Para a autora, considerando a família como principal fator de desempenho escolar, o sistema de ensino reproduz as desigualdades sociais. Esse entendimento já aparecia anteriormente nos trabalhos de Bourdieu (2013; 2014) e é corroborado por Almeida (2012), Heringer (2013), Pires (2015), Soria (2015) e Nogueira (2012). Sob essa perspectiva, o primeiro fator caracterizado se refere ao número de membros de cada família.

3.7.1 – Configuração familiar dos participantes

Consoante Bourdieu (2013), os filhos das classes populares que chegam ao ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto pelo seu nível cultural global quanto por seu tamanho. Essas famílias costumam ter um nível cultural próximo das exigências do sistema escolar e possuir uma quantidade mais restrita de membros

em relação a seus pares de condições socioeconômicas similares. Essa percepção é reafirmada por Almeida (2012), que assinala o controle de natalidade como estratégia utilizada por membros da classe média para a obtenção de sucesso escolar, em razão de que um número menor de filhos demanda menos gastos e permite maiores investimentos. Assim, os dados dos participantes dessa pesquisa configuraram a tabela abaixo.

Tabela 47. Número de membros na família.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Incluindo você, quantas pessoas moram atualmente em sua residência?	Uma	0	0,00%	0	0,00%
	Duas	5	11,10%	5	10,40%
	Três	11	24,40%	8	16,70%
	Quatro	20	44,40%	10	20,80%
	Cinco	5	11,10%	13	27,10%
	Seis	3	6,70%	6	12,50%
	Sete	1	2,20%	3	6,30%
	Oito	0	0,00%	1	2,10%
	Nove	0	0,00%	1	2,10%
	Dez	0	0,00%	0	0,00%
	Onze	0	0,00%	1	2,10%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Depreende-se, pois, que entre os estudantes da escola privada predominam as famílias com quatro membros, enquanto entre os estudantes da escola pública a maior ocorrência é de famílias com cinco membros. É possível também observar que as famílias mais numerosas estão concentradas entre os estudantes da escola pública, o que sugere que as despesas domésticas possam ser mais custosas nesses casos, a depender do estilo de vida que essas famílias levam e de suas condições de empregabilidade e salários. Nesse sentido, faz-se pertinente identificar as condições econômicas dessas famílias e suas influências sobre as aspirações e possibilidades dos estudantes. Para tanto, questionamos os participantes sobre a situação de renda mensal de suas famílias. A esse respeito, observa-se uma considerável distância entre os estudantes da escola privada e os estudantes da escola pública: na escola pública, 85,4% dos estudantes possuíam renda familiar de no máximo 5 salários mínimos (10,4% com renda de até 1 salário, 16,7% com renda de 1 a 2 salários mínimos, 33,3% com renda de 2 a 3 salários mínimos, 10,4% com renda de 3 a 4 salários mínimos e 14,6% com renda de 4 a 5 salários mínimos); já na escola privada, essa mesma faixa representava apenas 4,4% dos estudantes (um estudante com renda familiar de 3 a 4 salários mínimos e outro com renda de 4 a 5 salários mínimos); do outro lado da tabela, as relações se invertem – enquanto na escola pública a maior renda indicada foi na faixa entre 7 e 8 salários mínimos, relatada por

um único estudante, na escola privada os estudantes cuja renda familiar mensal encontrava-se entre 8 e mais de 12 salários mínimos somavam 66,7% (30 participantes).

Tabela 48. Renda familiar mensal.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Qual é a renda mensal de sua família? Some sua renda com a renda de seus familiares:	Nenhuma renda	0	0,00%	0	0,00%
	Até 1SM	0	0,00%	5	10,40%
	1 SM	0	0,00%	0	0,00%
	De 1 a 2 SM	0	0,00%	8	16,70%
	De 2 a 3 SM	0	0,00%	16	33,30%
	De 3 a 4 SM	1	2,20%	5	10,40%
	4 a 5 SM	1	2,20%	7	14,60%
	De 5 a 6 SM	3	6,70%	3	6,30%
	De 6 a 7 SM	3	6,70%	2	4,20%
	De 7 a 8 SM	3	6,70%	1	2,10%
	De 8 a 9 SM	3	6,70%	0	0,00%
	De 9 a 10 SM	5	11,10%	0	0,00%
	De 10 a 11 SM	2	4,40%	0	0,00%
	De 11 a 12 SM	3	6,70%	0	0,00%
	Mais de 12 SM	17	37,80%	0	0,00%
Sem resposta	4	8,90%	1	2,10%	

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Considerando que os estudantes da escola pública são aqueles que reúnem, concomitantemente, as condições de menor renda familiar e de menor nível de escolaridade dos pais, não nos admira o fato de boa parte deles sequer ter participado de exames de seleção para o ensino superior ao final da 3º ano do ensino médio. De fato, essa situação corrobora o que havia sido observado por Heringer (2013), cuja pesquisa demonstrou o peso da origem familiar sobre as expectativas de sucesso dos jovens, e por Pires (2015), cuja análise a respeito dos participantes do ENEM de 2012 no estado de São Paulo constatou que estudantes com menor renda familiar mensal e cujos pais possuem menor nível de escolaridade tendem a participar do exame em idade mais avançada. Nesse sentido, julgamos pertinente supor que, entre outros fatores, como os interesses e necessidades voltadas ao mercado de trabalho e/ou a cursos técnicos, o distanciamento dos estudantes da escola pública dos processos seletivos tenha sido motivado em parte considerável por esses fatores: a origem familiar, a renda mensal e o nível de escolaridade dos pais. Esse distanciamento nos permite caracterizar esses estudantes como um grupo cujas limitações acerca de informações básicas sobre as formas de acesso ao ensino superior e as condições socioeconômicas familiares dificultam a elaboração de estratégias para esse fim. Poder-se-ia dizer, então, que estes seriam estudantes sonhadores, de modo semelhante ao observado por Heringer (2013) na anteriormente referida pesquisa realizada na comunidade Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.

Todavia, a fim de expandir nossa compreensão acerca dos possíveis fatores que distinguem as expectativas e estratégias adotadas pelos estudantes da escola privada e aquelas adotadas pelos estudantes da escola pública, procuramos identificar como a renda familiar mensal se relaciona com as condições de empregabilidade e salário e, por conseguinte, com as condições de acesso a serviços e bens de consumo material e cultural dos participantes.

Nesse sentido, a respeito da existência de empregadas domésticas trabalhando na residência do estudante, as respostas indicam que uma desproporcionalidade entre os dois grupos, na medida em que os estudantes que indicaram não haver empregada doméstica em sua residência eram 22% (10 jovens) na escola privada 81,3% (39 jovens) na escola pública.

Tabela 49. Frequência semanal de serviços prestados por empregada doméstica na residência dos estudantes.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Em sua residência, trabalha empregada doméstica?	Sim, um ou dois dias por semana	21	46,70%	2	4,20%
	Sim, três ou quatro dias por semana	4	8,90%	0	0,00%
	Sim, pelo menos cinco dias por semana	10	22,20%	4	8,30%
	Não	10	22,20%	39	81,30%
	Sem resposta	0	0,00%	3	6,30%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

A tabela indica uma possível vantagem aos estudantes da escola privada em relação ao tempo que podem dedicar aos estudos além da sala de aula, pois a existência de empregada doméstica na residência sugere que tais estudantes não precisem dedicar parte de sua rotina diária aos afazeres domésticos, enquanto aos estudantes da escola pública, sobretudo talvez as meninas, é possível que seja solicitado parte de sua rotina para realizar trabalhos domésticos.

3.7.2 – Condições de trabalho dos estudantes

Considerando o tempo livre para estudo como parte fundamental do percurso de um estudante que almeja ingressar no ensino superior, discorreremos agora acerca das condições atuais de trabalho dos participantes. Nesse sentido, outra discrepância se evidencia: na escola privada, somente um estudante indicou estar trabalhando; na escola pública, por sua vez, pouco mais da metade (51,1%) dos estudantes assinalou que estavam trabalhando no momento da pesquisa. Entre os estudantes trabalhadores, o da escola privada afirmou trabalhar um período de 04 horas por dia; já na escola pública, o período dedicado ao trabalho

variou, em geral, entre 04 horas e 08 horas por dia, exceto por um estudante que indicou trabalhar mais de 9 horas diárias.

Tabela 50. Condição de trabalho dos estudantes no momento da pesquisa.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Você trabalha atualmente?	Sim	1	2,20%	24	51,10%
	Não	44	97,80%	22	46,80%
	Sem resposta	0	0,00%	1	2,10%
Se sim, em que período?	Meio período 4 horas	1	2,20%	6	12,50%
	Meio período 6 horas	0	0,00%	11	22,90%
	8 horas	0	0,00%	5	10,40%
	Outra situação	0	0,00%	1	2,10%
	Sem resposta	44	97,80%	25	52,10%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Essas respostas acentuam a percepção de que, em geral, os estudantes da escola privada podiam se dedicar aos estudos por mais tempo, na medida em que não estivessem trabalhando, enquanto pouco mais da metade dos estudantes da escola pública exerciam algum ofício em período oposto ao que freqüentavam a escola. Assim, salienta-se a ideia de que enquanto se observa jovens das camadas altas da sociedade prolongando a sua juventude, posto que não necessitem ingressar tão cedo no mercado de trabalho e que podem se concentrar em seus estudos, os jovens das camadas populares são frequentemente chamados, pelas necessidades pessoais e familiares, a conciliar estudo e trabalho (BOURDIEU, 1983), não raro precisando abdicar da continuidade escolar pela necessidade de colaborar com o orçamento familiar ou, ainda, por precisarem cuidar de irmãos mais novos ou mesmo de pais ou mães doentes, práticas que aparecem relatadas em pesquisas como a de Almeida (2012). Não se trata, pois, somente dos interesses e motivações dos jovens, mas também das condições financeiras e mesmo de saúde dos mesmos e de seus familiares mais próximos, que podem se constituir como barreiras frente às possibilidades de dar prosseguimento aos estudos. Por conseguinte, consideramos pertinente a possibilidade de que as necessidades referentes ao mercado de trabalho ajudem a explicar as razões pelas quais cerca de metade dos estudantes da escola pública não participou de nenhum exame de seleção para ingresso no Ensino Superior, conquanto a quase totalidade deles tenha relatado o desejo de acessar esse nível de ensino. Nesse sentido, supõe-se que esse desejo seja concebido por esses jovens como algo a ser conquistado em um futuro de médio ou longo prazo, estando abaixo de outras prioridades, como a inserção no mercado de trabalho.

Ainda no que se refere à realidade socioeconômica familiar dos participantes, identificamos, também, a partir de questões extraídas do questionário socioeconômico do

ENEM, as condições de trabalho dos pais ou responsáveis pelos estudantes em ambas as escolas. Essa preocupação fundamenta-se em trabalhos anteriores, como o de Barbosa (2015), Pires (2015) e Soria (2015), que constataram a situação ocupacional dos pais como fator importante na formulação das perspectivas dos estudantes em relação à continuidade nos estudos. Nesse sentido, Soria (2015) observou que, na realidade norte-americana, o prestígio de uma ocupação é praticamente sinônimo de renda, educação e posição social. Ora, os dados obtidos aqui salientam sobremaneira que os pais com ocupações mais prestigiadas são justamente aqueles com maior nível de escolaridade e ganhos salariais mais elevados, essencialmente os responsáveis por estudantes da escola privada.

Assim, apresentamos aos estudantes cinco grupos⁵ com uma série de ocupações existentes no mercado de trabalho atualmente e solicitamos que assinalassem aquele que mais se aproximasse da condição atual de trabalho de seus pais ou responsáveis. Esses grupos de ocupações diferenciam-se quanto ao nível de escolaridade exigido, as condições salariais e de estabilidade e o status social conferido ao trabalhador. Assim, considera-se o grupo 1 como aquele em que se incluem os trabalhos com menores exigências no que se refere ao nível de escolaridade e, concomitantemente, com maior precariedade de condições e menor prestígio social. Na medida em que se prossegue para os grupos seguintes, essas condições vão se tornando mais favoráveis, atingindo o ápice no grupo 5, justamente aquele com as ocupações mais prestigiadas socialmente, com melhores condições salariais e de estabilidade e cuja exigência de nível de escolaridade é mais elevada.

⁵ Os 5 grupos de ocupações foram definidos a partir do questionário socioeconômico do participante do ENEM e assim se caracterizam: Grupo 1: Lavrador, agricultor sem empregados, bóia fria, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultor, pescador, lenhador, seringueiro, extrativista.

Grupo 2: Diarista, empregado doméstico, cuidador de idosos, babá, cozinheiro (em casas particulares), motorista particular, jardineiro, faxineiro de empresas e prédios, vigilante, porteiro, carteiro, office-boy, vendedor, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativo, recepcionista, servente de pedreiro, repositor de mercadoria.

Grupo 3: Padeiro, cozinheiro industrial ou em restaurantes, sapateiro, costureiro, joalheiro, torneiro mecânico, operador de máquinas, soldador, operário de fábrica, trabalhador da mineração, pedreiro, pintor, eletricitista, encanador, motorista, caminhoneiro, taxista.

Grupo 4: Professor (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnico (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretor de imóveis, supervisor, gerente, mestre de obras, pastor, microempresário (proprietário de empresa com menos de 10 empregados), pequeno comerciante, pequeno proprietário de terras, trabalhador autônomo ou por conta própria.

Grupo 5: Médico, engenheiro, dentista, psicólogo, economista, advogado, juiz, promotor, defensor, delegado, tenente, capitão, coronel, professor universitário, diretor em empresas públicas ou privadas, político, proprietário de empresas com mais de 10 empregados.

3.7.3 – Situação ocupacional dos pais ou responsáveis pelos estudantes

Na escola pública, as mães ou mulheres responsáveis pelos estudantes encontravam-se majoritariamente nos grupos 1, 2 e 3 (73% na somatória desses grupos), que incluem ocupações destinadas a pessoas com menor nível de escolaridade, frequentemente com menor estabilidade, salários baixos e pouco ou nenhum prestígio social. Em contrapartida, na escola privada é notável a predominância de mães ou mulheres responsáveis ocupadas nos grupos 4 e 5 (91,1% na somatória dos dois grupos), que incluem profissões que exigem um nível maior de escolaridade, são socioeconomicamente mais valorizadas e oferecem melhores salários e condições. O fato de que 16,7% dos participantes da escola pública não souberam responder a essa questão pode ter sido consequência de que as mães ou mulheres responsáveis por esses jovens vivenciem condições precárias de trabalho, ou ainda de que alguns desses jovens não tivessem uma relação de proximidade com a mãe.

Tabela 51. Situação de trabalho da mãe ou mulher responsável.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Ocupações da mãe ou mulher responsável	Grupo 1	0	0,00%	3	6,30%
	Grupo 2	0	0,00%	23	47,90%
	Grupo 3	1	2,20%	9	18,80%
	Grupo 4	24	53,30%	3	6,30%
	Grupo 5	17	37,80%	0	0,00%
	Não sei	1	2,20%	8	16,70%
	Sem resposta	2	4,40%	2	4,20%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

As respostas referentes à ocupação do pai ou homem responsável pelo (a) estudante indicam que, em geral, os pais ou responsáveis por estudantes da escola pública estavam empregados em ocupações um pouco mais valorizadas que as mães ou responsáveis (os pais ou homens responsáveis predominantemente no grupo 3, as mães ou mulheres responsáveis predominantemente no grupo 2). Ainda assim, esses homens estavam majoritariamente em empregos com menor exigência de escolaridade, pautados na instabilidade e em menores salários quando comparados aos pais ou responsáveis por estudantes da escola privada. Isso porque as respostas mostram que na escola privada 33,3% (15 estudantes) colocaram os pais ou responsáveis no grupo 4 e 51% (23 estudantes) os incluíram no grupo 5. Nesse sentido, na escola privada é notável a predominância de pais ou homens responsáveis exercendo ocupações que exigem um nível maior de escolaridade, oferecem melhores salários e condições e são mais prestigiadas socialmente. Vale registrar igualmente que a quantidade de

jovens que assinalou não saber informarem a ocupação do pai ou homem responsável foi de quase 1/5 dos estudantes da escola privada, o que sugere que esses pais estivessem em trabalhos precários ou que alguns desses jovens não tenham proximidade com os pais.

Tabela 52. Situação de trabalho do pai ou homem responsável.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Ocupações do pai ou homem responsável	Grupo 1	0	0,00%	1	2,10%
	Grupo 2	0	0,00%	7	14,60%
	Grupo 3	0	0,00%	25	52,10%
	Grupo 4	15	33,30%	5	10,40%
	Grupo 5	23	51,10%	0	0,00%
	Não sei	2	4,40%	9	18,80%
	Sem resposta	5	11,10%	1	2,10%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

As discrepâncias referentes às ocupações dos pais ou responsáveis pelos estudantes de cada escola se evidenciam sobremaneira pelo fato de na escola pública absolutamente nenhum pai e nenhuma mãe ter sido incluído no grupo 5 das ocupações, enquanto na escola privada esse foi o grupo majoritariamente assinalado pelos participantes ao se referirem ao trabalho de seus pais. Nesse sentido, os dados nos auxiliam a compreender a razões pelas quais uma parcela considerável dos estudantes da escola pública já esteja inserida no mercado de trabalho. Ora, levando em conta que seus pais ou responsáveis ocupam-se principalmente em ofícios precários e de ganhos mais modestos, esses jovens vêm-se chamados a trabalhar precocemente, seja pela necessidade de ajudar a complementar a renda familiar e colaborar no orçamento doméstico, seja para terem condições de acesso a bens de consumo e a espaços de lazer e cultura que porventura desejem. Por conseguinte, situação inversa pode ser constatada a respeito dos estudantes da escola privada: o fato de seus pais ocuparem-se em ofícios fortemente valorizados social e economicamente permiti-lhes postergar sua juventude (BOURDIEU, 1983), podendo assim destinar mais tempo aos estudos e a atividades culturais e de lazer, incrementando seu capital cultural, seu nível de informações sobre as formas de acesso ao ensino superior e, por conseguinte, suas possibilidades concretas de consolidação do objetivo de ingressar nesse nível de ensino.

Por fim, as últimas questões desse eixo temático se relacionam às condições de acesso dos estudantes a bens de consumo referentes aos meios de comunicação como a TV por assinatura, os computadores, os celulares e a internet em sua residência. Julgamos pertinente traçar esse quadro pela prerrogativa de que o tipo de acesso a esses meios oferece aos jovens condições mais ou menos favoráveis para realizar seus estudos, enriquecer seu capital cultural e buscar informações necessárias para realizar os exames de seleção para o ensino superior.

3.7.4 – Acesso a bens de consumo de informação

Embora em ambas as escolas a quantidade de estudantes que assinalaram ter acesso à TV por assinatura seja majoritária, na escola privada esse número beira os 90%, enquanto na escola pública o número ultrapassa por pouco a barreira dos 50%, o que denota uma discrepância significativa entre os grupos. Considerando que a TV por assinatura oferece uma gama maior de opções de canais e programas, incluídos aí os informativos, culturais e educativos, esses dados sugerem que o acesso às informações e à diversidade cultural por meios televisivos são mais abundantes para os estudantes da escola privada, o que pode se configurar em vantagem na disputa por um espaço no ensino superior.

Tabela 53. Acesso à TV por assinatura.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Na sua residência, tem TV por assinatura?	Sim	40	88,90%	27	56,30%
	Não	2	4,40%	21	43,80%
	Sem resposta	3	6,70%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Os estudantes de ambas as escolas registraram frequências semelhantes de posse de aparelhos celulares. Considerando o aparelho celular como uma ferramenta que pode ser utilizada para comunicação e estudo, não há, nesse caso, diferenças significativas entre os estudantes das duas escolas. Entretanto, pode-se aventar a possibilidade de que os estudantes da escola pública possam se beneficiar desse recurso de modo distinto aos jovens da escola privada, pois pelos aparelhos celulares eles podem acessar redes sociais, que podem ser utilizadas para conectá-los a outros sujeitos cujas experiências e informações poderiam lhes ser úteis na elaboração de estratégias para ingressar no ensino superior. Nesse sentido, tal como os jovens relatados na pesquisa de Wohn *et alli* (2013), os estudantes da escola pública poderiam compensar a fragilidade de seu capital social e informacional sobre os exames de seleção, as políticas de inclusão e os desafios da permanência universitária ao dialogar, por meio de redes sociais, com sujeitos experientes nessas áreas.

Tabela 54. Posse de aparelhos celulares.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Na sua residência, tem telefone celular?	Não	0	0,00%	2	4,20%
	Sim, um	3	6,70%	3	6,30%
	Sim, dois	4	8,90%	3	6,30%
	Sim, três	10	22,20%	17	35,40%
	Sim, quatro ou mais	25	55,60%	23	47,90%
	Sem resposta	3	6,70%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

A respeito do acesso a computadores, exceto por três estudantes que não responderam à questão, todos os participantes da escola privada tinham acesso a pelo menos um computador em sua residência, sendo que somente 31,1% deles possuíam apenas um item em casa. Por outro lado, dos estudantes da escola pública, 35,4% não tinham acesso a computador em casa e outros 50% possuíam apenas um item do tipo em sua residência.

Tabela 55. Posse de computadores na residência.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Na sua residência, tem computador?	Não	0	0,00%	17	35,40%
	Sim, um	14	31,10%	24	50,00%
	Sim, dois	18	40,00%	4	8,30%
	Sim, três	7	15,60%	1	2,10%
	Sim, quatro ou mais	3	6,70%	2	4,20%
	Sem resposta	3	6,70%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Considerando que o computador pode ser uma ferramenta de estudo por meio de programas que permitem digitar e formatar trabalhos, realizar cálculos, gráficos e tabelas, organizar apresentações e acessar a internet, entre outras funções, esses dados indicam significativa vantagem aos estudantes da escola privada em termos de recursos para estudar.

Finalmente, exceto por três estudantes da escola privada e um estudante da escola pública que não responderam, todos os demais afirmaram ter acesso à internet em sua residência, o que denota uma proximidade entre os dois grupos. Todavia, a maior facilidade de acesso a computadores aliada a ausência de necessidade de passar parte do dia trabalhando sugere que os estudantes da escola privada tivessem mais tempo para fazer uso desse recurso.

Tabela 56. Acesso à internet na residência.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Na sua residência, tem acesso à internet?	Sim	42	93,30%	47	97,90%
	Não	0	0,00%	0	0,00%
	Sem resposta	3	6,70%	1	2,10%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Por derradeiro, considerando que o acesso às mídias digitais por meio do uso de computadores e celulares com acesso à internet configura-se como importante recurso de informação e estudo, bem como forma de desenvolver hábitos de leitura – conforme demonstrado por Almeida (2012), e de aquisição de capital social útil para o sucesso escolar (Wohn *et alli*, 2013), compreendemos que o tempo disponível para usufruir desses recursos, tal como a qualidade dos mesmos, é de fundamental importância para a preparação dos estudantes para a realização de exames de seleção para o nível superior. Isso porque esses meios permitem-lhes incrementar seu nível de informações e seu capital cultural, aspectos que, consoante Bourdieu (2013), influenciam sobremaneira o desempenho escolar.

3.8 Eixo lazer e cultura

Os propósitos do último eixo de questões foram identificar as práticas culturais e de lazer dos participantes, reconhecer o nível de importância que os estudantes conferiam a essas práticas e saber os espaços que costumam frequentar em seus tempos livres, buscando compreender se havia relações observáveis entre essas práticas e suas expectativas em relação ao acesso ao ensino superior. Nesse sentido, a primeira questão desse eixo solicitava aos estudantes que assinalassem as atividades que gostavam de praticar em seu tempo livre. Dessa forma, observamos que a quantidade de estudantes que assinalou sair com os amigos no tempo livre foi predominante na escola privada. A hipótese é a de que isso pode ser reflexo de diferenças de condições financeiras e do acesso a espaços de lazer.

A prática de atividades artísticas, conquanto não fossem muito prestigiadas em nenhuma das escolas, estabelecem também uma distância significativa entre os estudantes de cada instituição pesquisada. Ainda que uma minoria de estudantes tenha indicado realizar atividades desse tipo em seu tempo livre, na escola privada esse número foi quase o triplo em relação à escola pública. A percepção de que as artes ocupassem, de modo geral, mais espaço entre os participantes da escola privada – ainda que fosse uma parcela pequena em relação ao total de estudantes – é corroborada pela parte descritiva dessa questão. Isso porque os

estudantes da escola privada que assinalaram dedicar parte do tempo a atividades artísticas expuseram-nas por escrito. Assim, as artes praticadas pelos estudantes da escola privada referem-se atividades como produção, composição e práticas musicais, desenho, pintura, teatro e fotografia. Por outro lado, os participantes da escola pública não fizeram menção alguma ao tipo de atividade que costumavam praticar. Considerando a proximidade com as mais variadas formas de arte como um meio de enriquecer o capital cultural e concebendo esse como um fator essencial para o aumento das chances de sucesso escolar (BOURDIEU, 2013) é possível que esses poucos estudantes da escola privada tivessem uma proximidade maior do êxito que pretendem. Ademais, pode-se inferir que essa proximidade com as artes enriquece sobremaneira o chamado currículo oculto dos estudantes (FORQUIN, 2017), contribuindo para que tenham maiores possibilidades de sucesso.

Foi notória também a diferença no número de estudantes que tinham o hábito de praticar atividades esportivas, uma vez que na escola privada a quantidade de participantes que assinalou afirmativamente essa questão foi superior aos 50%, enquanto na escola pública a porcentagem ficou pouco acima dos 40%. No entanto, ainda não é possível estabelecer relação entre essas práticas e as expectativas em relação ao ensino superior.

A quantidade de estudantes que afirmou praticar algum hobby em seu tempo livre é praticamente três vezes maior na escola privada. A parte descritiva da questão reforça o entendimento de que as artes e o esporte possuem maior espaço entre os estudantes da escola privada, na medida em que eles relataram atividades relacionadas à música, pintura, práticas esportivas, entre outras, em suas respostas (na escola pública, houve apenas três respostas: cantar com ministério (igreja), videogame/celular e jogar; na escola privada, doze respostas, essencialmente sobre atividades artísticas, de lazer ou esportivas, e de jogos eletrônicos). Nesse sentido, denota-se parcialmente uma possível vantagem em termos de acúmulo de capital cultural aos estudantes da escola privada e, hipoteticamente, de possibilidades de distrações diferentes – o que pode influenciar no estado emocional dos estudantes para lidar com as pressões próprias do último ano de ensino médio.

Assim como as artes, a leitura também foi escolhida somente por uma minoria dos estudantes da escola privada e por um número ainda inferior de estudantes na escola pública. Ainda que nesse caso a distância não seja tão significativa, é perceptível que a quantidade de estudantes habituados a atividades que lhes potencializa aumentar o capital linguístico e o capital cultural, fortalecendo sua capacidade de responder satisfatoriamente às exigências dos exames vestibulares, como a compreensão de questões e elaboração de respostas dissertativas, é superior na escola privada, corroborando constatação similar feita por Almeida (2012).

Nesse sentido, é possível que sejam justamente esses os jovens com maiores chances de alcançar o sucesso escolar.

Por derradeiro, atentou-nos a quantidade de estudantes em ambas as instituições que relataram o hábito de descansar em seu tempo livre (71,1% na escola privada, 75% na escola pública). Tais frequências tão elevadas encerram algumas hipóteses, como a extenuante rotina a que os jovens da escola pública são submetidos, ao necessitarem conciliar escola, trabalho e/ou cursos profissionalizantes, e das exigências referentes ao estudo e aos cursos extracurriculares para estudantes da escola privada, por exemplo.

Tabela 57. Atividades praticadas pelos estudantes no tempo livre.

O que você gosta de fazer no seu tempo livre?	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Descansar	Não	12	26,70%	12	25,00%
	Sim	32	71,10%	36	75,00%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Sair com amigos	Não	6	13,30%	19	39,60%
	Sim	38	84,40%	29	60,40%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Sair com a família	Não	13	28,90%	17	35,40%
	Sim	31	68,90%	31	64,60%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Praticar Atividades artísticas	Não	36	80,00%	45	93,80%
	Sim	8	17,80%	3	6,30%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Praticar atividades esportivas	Não	20	44,40%	28	58,30%
	Sim	24	53,30%	20	41,70%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Praticar Hobby	Não	29	64,40%	42	87,50%
	Sim	15	33,30%	6	12,50%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Ouvir música	Não	7	15,60%	17	35,40%
	Sim	37	82,20%	31	64,60%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Ler	Não	28	62,20%	38	79,20%
	Sim	16	35,60%	10	20,80%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Outra atividade	Não	35	77,80%	42	87,50%
	Sim	9	20,00%	6	12,50%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Na pergunta seguinte, os estudantes deveriam assinalar os tipos de locais que costumam frequentar em seu tempo livre. Para fins de análise, optamos novamente por discorrer a respeito das distinções mais significativas que foram passíveis de observação. Assim, percebe-se de início que o acesso a bares e restaurantes é notoriamente maior entre os estudantes da escola privada do que entre aqueles da escola pública: enquanto cerca de 80% daqueles indicaram frequentar esses espaços, apenas pouco mais da metade destes o fez. Em nosso entendimento, o fato de quase metade dos estudantes da escola pública não frequentar

bares e restaurantes pode ser explicado, em partes, por suas condições financeiras. Entretanto, esses dados reforçam apenas as distâncias econômicas entre os dois grupos, não sendo possível estabelecer uma relação com suas perspectivas a respeito do ensino superior.

Foi perceptível também uma relevante desproporcionalidade entre os estudantes da escola privada que afirmaram frequentar clubes e os de escola pública que o fazem. Novamente, as condições financeiras podem ser fator determinante nessa diferença. Ainda assim, o fato de que em ambas as escolas a maioria dos estudantes não frequenta clubes sugere que esse tipo de ambiente pode estar perdendo espaço entre os jovens. No caso dos estudantes da escola pública, o fator financeiro talvez seja o que mais pesa nesse sentido; no caso dos estudantes da escola privada, embora 40% frequentem esses espaços, a existência de condomínios e outros lugares com opções de espaços para atividades físicas esportivas e artísticas podem ajudar a entender porque a maioria não frequenta clubes. Acrescente-se ainda que o nível socioeconômico dos clubes frequentados pelos jovens da escola privada tende a ser superior. Nesse sentido, considerando os clubes como espaços em que é possível praticar o lazer, descansar e enriquecer o capital cultural por meio de atividades artísticas e culturais, esse quadro nos fornece a percepção de uma vantagem aos estudantes da escola privada na disputa por um espaço futuro no Ensino Superior.

O primeiro espaço que se apresenta como frequentado preponderantemente por estudantes da escola pública é justamente um tipo de espaço público, portanto gratuito, qual seja o das praças públicas. Por um lado, esse dado apenas salienta as distâncias financeiras entre as duas categorias de jovens pesquisadas. Por outro, há se levar em consideração que praças públicas podem, ocasionalmente, ser palco de manifestações artísticas e culturais, e que essa talvez seja uma forma de fortalecimento do capital cultural desses jovens. Todavia, nem sempre o tipo de capital cultural formado a partir dessas práticas é compatível ao esperado nos exames de seleção para o ensino superior.

No que se refere à quantidade de estudantes que assinalaram o hábito de frequentar teatros, embora sejam um número mínimo em ambas as escolas, existe uma enorme distância entre os estudantes da escola privada e os estudantes da escola pública. Enquanto na escola privada 09 jovens (20%) afirmaram ter esse hábito, na escola pública somente um estudante o assinalou. Mais uma vez, destaca-se na escola privada a maior ocorrência de proximidade com atividades que auxiliam no aumento do capital cultural, fator potencialmente diferencial para o desempenho escolar bem sucedido.

Por fim, chama a atenção o fato de que frequentar a Igreja seja a atividade assinalada pelo maior número de estudantes da escola pública (a única atividade marcada por mais da

metade dos participantes). Pode-se indagar se esses jovens encontrem na Igreja um sentido de pertencimento ou um valor mais significativo para seu tempo, ou se porventura se sintam mais acolhidos nesses ambientes. Ainda que não seja possível afirmar uma relação entre esse hábito e as perspectivas a respeito do Ensino Superior, opiniões ou orientações concedidas por amigos de igrejas ou por líderes religiosos podem surtir efeito sobre as decisões dos jovens.

Tabela 58. Lugares freqüentados pelos estudantes fora do espaço escolar.

Que lugares fora do espaço escolar você costuma freqüentar?	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Bares e restaurantes	Não	8	17,80%	22	45,80%
	Sim	36	80,00%	26	54,20%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Clubes	Não	26	57,80%	40	83,30%
	Sim	18	40,00%	8	16,70%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Casas de amigos	Não	5	11,10%	12	25,00%
	Sim	39	86,70%	36	75,00%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Praças Públicas	Não	36	80,00%	28	58,30%
	Sim	8	17,80%	20	41,70%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Teatros	Não	35	77,80%	47	97,90%
	Sim	9	20,00%	1	2,10%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Shoppings	Não	2	4,40%	8	16,70%
	Sim	42	93,30%	40	83,30%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Igreja	Não	36	80,00%	18	37,50%
	Sim	8	17,80%	30	62,50%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%
Outros	Não	42	93,30%	44	91,70%
	Sim	2	4,40%	4	8,30%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Considerando o acesso a espaços que oferecem espetáculos culturais como elemento de formação e fortalecimento de capital cultural global e, por conseguinte, de acréscimo de possibilidades de sucesso escolar (Bourdieu, 2013; 2014), solicitou-se também aos estudantes que informassem se costumavam freqüentar teatros, shows, cinemas, entre outros eventos culturais.

Tabela 59. Participação em atividades culturais

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Você costuma participar de atividades culturais como shows, peças de teatro, cinema, festivais ou outros?	Sim	24	53,30%	20	41,70%
	Não	20	44,40%	28	58,30%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Constata-se que, embora a quantidade de estudantes que afirmou dedicar parte de seu tempo a atividades culturais não seja elevada em nenhuma das escolas, na escola privada configura-se como majoritário o grupo que assinalou positivamente essa questão, enquanto na escola pública o número não se aproxima sequer da metade dos estudantes. A esse respeito, na parte descritiva da questão, houve na escola privada o predomínio de menções ao cinema (13 respostas), shows (13), e teatros e festivais (05 cada); na escola pública, as respostas mais citadas foram cinema (09 respostas) e shows (05). Nesse sentido, reitera-se o entendimento de que, em geral, os estudantes da escola privada possuem maiores possibilidades de constituir um capital cultural próximo ao contemplado nos exames de seleção para o ensino superior. Além disso, constata-se também que esses estudantes tendem a possuir um currículo mais propenso a aproximá-los do ingresso no ensino superior. Por sua vez, os estudantes da escola pública que participam dessas atividades se encontravam em possível vantagem sobre seus pares em relação à preparação para acessar o nível de ensino seguinte.

Por derradeiro, nas duas últimas questões, os estudantes assinalaram o nível de importância que atribuem ao lazer e à cultura em suas vidas. Em relação aos hábitos de lazer, a quantidade de estudantes que afirmou reconhecê-los como muito importantes constituiu-se como maioria em ambas as escolas. Contudo, essa maioria foi mais destacada e significativa na escola privada. As divergências maiores ocorrem na frequência de estudantes que consideram o lazer pouco importante – quase três vezes maior na escola pública, e os que não o consideram importante – dois estudantes da escola pública, nenhum da escola privada.

Tabela 60. Importância do lazer para os estudantes.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Qual o nível de importância do lazer na sua vida?	Muito importante	40	90,90%	38	79,20%
	Um pouco importante	3	6,80%	8	16,70%
	Não acho importante	0	0,00%	2	4,20%
	Sem informação	1	2,30%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Por fim, no que se refere à importância atribuída pelos estudantes aos hábitos de cultura em suas vidas, constatamos que os estudantes da escola privada conferem maior valor a esse aspecto do que os estudantes da escola pública. A discrepância entre o valor atribuído à cultura pelos estudantes da escola privada e o atribuído pelos estudantes da escola pública

evidencia-se pela frequência de sujeitos que reconhecem a cultura como muito importante em sua vida – quase 80% na escola privada, pouco mais de 50% na escola pública.

Tabela 61. Importância da cultura para os estudantes.

Questão	Resposta	Escola Privada		Escola Pública	
		Número de estudantes	% de estudantes	Número de estudantes	% de estudantes
Qual o nível de importância da cultura na sua vida?	Muito importante	35	77,80%	26	54,20%
	Um pouco importante	9	20,00%	20	41,70%
	Não acho importante	0	0,00%	2	4,20%
	Sem informação	1	2,20%	0	0,00%

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Corroborar essa constatação o fato de que os que vêem a cultura como parte apenas um pouco importante foram mais do que o dobro na escola pública em relação à escola privada e, ainda, o fato de dois estudantes da escola pública assinalarem não considerar a cultura como aspecto importante de suas vidas. Nesse sentido, julgamos pertinente considerar como hipótese que a diferença observada aqui apenas reflete o maior acesso que os estudantes da escola privada possuem às atividades e eventos culturais. Consideramos, também, que essa maior acessibilidade é consequência do nível cultural global de suas famílias, constituídos a partir de suas condições financeiras e do nível de escolaridade de seus pais e mães. Considerando, ainda, que o nível de cultura global a que são submetidos confere aos estudantes maiores possibilidades de aquisição de um capital linguístico e cultural apropriados ao sucesso nos exames de seleção, conforme reconhecem Bourdieu (2013; 2014) e Almeida (2012), constatamos que, em geral, os estudantes da escola privada encontravam-se em relativa vantagem sobre seus pares da escola pública.

No próximo capítulo intensificamos a compreensão sobre as proximidades e as distâncias entre as perspectivas dos estudantes da escola privada e aqueles da escola pública em relação ao ensino superior, por meio de entrevistas realizadas com alguns jovens selecionados a partir das respostas fornecidas nos questionários. Considerando que existam desejos, negações, dúvidas e anseios que não se podem expressar senão em forma de um diálogo aberto em que o participante pode discursar sobre suas experiências e expectativas, julgamos de fundamental importância para o trabalho ouvi-los e registrar suas falas. Nesse sentido, esperamos obter mais elementos que nos permitam entender de que forma esses jovens lidam com suas possibilidades de acesso ao ensino superior e quais os possíveis impactos de suas trajetórias escolares, familiares e culturais sobre esse processo.

CAPÍTULO 4

Entre a expectativa e a prática: o desempenho dos estudantes nos exames em comparação às suas expectativas

O presente capítulo intensifica a compreensão sobre as perspectivas dos estudantes de ambas as escolas em relação ao ensino superior, por meio de entrevistas realizadas com cinco jovens, sendo dois na instituição privada e três na instituição pública, selecionados a partir das respostas fornecidas nos questionários. Considerando que existam desejos, negações, dúvidas, anseios e particularidades de percurso que seriam mais apropriadamente expressos em um diálogo aberto em que o participante discursasse sobre suas experiências e expectativas, julgamos de fundamental importância para o trabalho ouvi-los e registrar suas impressões.

Cumpramos registrar que o número de entrevistados selecionados não obedeceu a qualquer determinação estatística ou probabilística, mas exerceu antes o papel de nos permitir conhecer em profundidade as trajetórias desses estudantes e observar quais as possíveis influências na formulação de perspectivas de possibilidade de acesso ao Ensino superior, bem como da efetivação dessa possibilidade. Destarte, nas linhas seguintes descrevemos o processo de formulação das questões das entrevistas semi-estruturadas, de seleção dos participantes e de aplicação desse instrumento de pesquisa.

Em relação à formulação dos roteiros de entrevistas, optou-se por trabalhar no modelo semi-estruturado. Assim, foram elaboradas questões gerais referentes à trajetória escolar no ensino básico, relacionamento interpessoal com colegas e professores, qualidade do ensino ofertado, hábitos de leitura e estudo, infra-estrutura da escola, influências familiares, cursos extracurriculares, mercado de trabalho e capital informacional sobre formas de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, importa salientar que ambas as técnicas de pesquisa se mostraram complementares, na medida em que o roteiro de entrevistas foi formulado a partir de observações e dúvidas que emergiram dos questionários, que por sua vez puderam ser mais bem compreendidos a partir das entrevistas. Assim, retomamos questões levantadas nos questionários, porém oferecendo aos estudantes entrevistados a oportunidade de discorrerem com mais detalhes sobre suas experiências e expectativas. Sob essa perspectiva, no decorrer dos diálogos novas questões foram surgindo, conforme os relatos de cada estudante. Além disso, cada indivíduo possui subjetividades e peculiaridades em seus percursos, razão pela qual as perguntas não foram rigorosamente idênticas a todos eles, ainda que possuíssem uma base comum.

Desse modo, optou-se por selecionar, em cada escola, tanto estudantes que estivessem adaptados ao padrão geral do grupo de alunos daquela instituição, como estudantes considerados “fora da curva”, ou seja, aqueles que destoassem do padrão observado nos questionários. Dentro dessas premissas, selecionamos previamente em cada escola dez estudantes que seriam potenciais entrevistados. A justificativa para essa pré-seleção concentra-se no fato de ser necessário considerar os riscos inerentes à dificuldade de comunicação, à recusa de participação e até mesmo à desistência por parte dos estudantes convidados.

As primeiras tentativas de contato com os estudantes na escola pública ocorreram em dezembro de 2018, quando o coordenador pedagógico nos informou os contatos telefônicos dos selecionados. Já na escola privada, esse contato foi feito no início de janeiro de 2019. Foi combinado, ainda, que as entrevistas seriam realizadas preferencialmente dentro das escolas. Nesse ponto, podemos relatar já os primeiros empecilhos e distinções entre as tentativas de estabelecer um diálogo com os estudantes de cada escola.

Assim como acontecera na aplicação dos questionários, a aproximação com os jovens da escola pública se mostrou mais tortuosa. Dentre os contatos telefônicos informados, somente três de fato funcionaram, sendo os demais inexistentes ou incorretos. Quanto àqueles que me atenderam, uma estudante se recusou a participar, outra pediu para que retornasse no dia seguinte e não mais me atendeu. A única estudante com a qual foi possível estabelecer contato nos exigiu mais de uma tentativa de acordo. Inicialmente, entrei em contato com sua irmã mais velha, que me informou seu contato. Na primeira ligação essa jovem aceitou participar da pesquisa. Entretanto, para agendar dia e horário, foram necessárias outras três tentativas de ligação, até que se optasse por conversar por meio de aplicativo de troca de mensagens, ocasião em que finalmente foi possível estabelecer um acordo com a estudante em relação à sua participação nessa etapa da pesquisa.

A dificuldade de contatar os estudantes por meio dos contatos telefônicos nos fez optar por procurá-los nas redes sociais (ainda assim, nem todos foram encontrados). Entre os estudantes contatados, dois assentiram em participar, embora tenham demorado quase dois meses para responder. Além deles, outro estudante afirmou inicialmente que aceitaria participar da pesquisa caso ocorresse em dia e horário que lhe fossem adequados. No entanto, não respondeu às mensagens seguintes. Em contrapartida, esse mesmo estudante me procurou no início de abril de 2019 informando que gostaria de participar da pesquisa. Combinamos dia e horário na escola, porém ele não compareceu e não foi possível contatá-lo mais. Houve, também, uma estudante que afirmou que participaria somente se a entrevista fosse feita por

meio online, justificando que seus horários de trabalho e estudo não a permitiram participar presencialmente. Considerando nossa preferência por uma conversa presencial, dados os limites da participação online, como a dificuldade em garantir a espontaneidade nas respostas e de se observar as expressões e voz da estudante, optou-se por descartar essa possibilidade. Diante desse cenário, foi possível entrevistar três estudantes na escola pública e conhecer melhor seus percursos formativos e suas expectativas em relação ao ensino superior.

O primeiro deles, contatado via rede social, foi selecionado por apresentar algumas características que o distinguiam da média do grupo da escola pública. Esse estudante assinalara ter lido mais de oito livros no ano, aparentando, pois, um hábito de leitura muito acima da média dos demais estudantes, havia feito curso de inglês em escola de idiomas particular (como mencionado nos questionários, 66% dos participantes da escola pública não tiveram tal oportunidade, e somente 12% afirmaram tê-la em escola particular), havia participado de outros exames vestibulares além do ENEM e estava inserido no mercado de trabalho. Esse estudante é branco, possuía 17 anos quando respondeu ao questionário e tinha cursado o período noturno, mas já atingira a maioridade quando da entrevista. Todavia, os relatos desse estudante durante a entrevista, realizada em 28 de março de 2019, distinguiram-se em alguns pontos daquilo que havia sido mencionado no questionário. Nesse sentido, o curso de inglês, por exemplo, havia sido feito em escola comunitária do bairro - em projeto organizado pela prefeitura em parceria com o CEPROSOM (Centro de Promoção Social Municipal), mencionado no capítulo anterior. Ainda assim, consideramos que ter essa oportunidade o distingue da maior parte de seus colegas de escola. Além disso, quando questionado a respeito dos hábitos de leitura, o jovem afirmou não ter costume de ler, em oposição ao que havia assinalado no instrumento anterior. Outra distinção percebida foi o fato de ele ter participado do exame vestibular da UNICAMP, embora tivesse afirmado no questionário que só participaria de provas para instituições privadas – o que sugere a possibilidade de que esse jovem não soubesse o caráter público dessa universidade, ou que tenha se equivocado ao responder essa questão.

A segunda entrevistada na escola pública foi contatada por meio de aplicativo de mensagens, após três tentativas malsucedidas via telefone celular. Essa jovem, negra, foi selecionada por algumas razões que a faziam destoar dos demais estudantes da escola e que nos chamaram a atenção: havia afirmado ter lido entre seis e oito livros no ano; parara de estudar por um ano durante o ensino médio; o pai havia concluído a 8ª série e a mãe somente a 4ª série do ensino fundamental, logo ela já havia superado o nível de escolaridade de ambos; estava inserida no mercado de trabalho e, por fim, essa estudante escrevera no questionário

“não conheço nenhuma política pública, mas gostaria de conhecer e saber como funciona”. Assim, por sua trajetória irregular e por sua declaração de interesse em se informar sobre políticas de inclusão, optamos por convidá-la a ser entrevistada. Todavia, a primeira tentativa de realizar essa entrevista falhou, uma vez que a jovem não compareceu na escola no dia e horário agendados. Algumas horas depois, a própria estudante entrou em contato se justificando. Foi sugerida então uma nova data e horário e a mesma disse que “tinha medo de esquecer de novo”, ao que combinamos que ela seria lembrada algumas horas antes para confirmar. Então agendamos a conversa para o dia seguinte. Assim, essa entrevista foi realizada no dia 29 de março de 2019. Durante seus relatos, foi possível perceber também uma diferença em relação ao hábito de leitura citado no questionário. Também merecem destaque as explicações dadas por ela para sua trajetória irregular durante o ensino médio, relacionadas a uma gravidez no início do primeiro ano nesse nível de ensino e a uma desistência por baixo rendimento ao final do segundo ano lhe fizeram atrasar em dois anos sua formação.

Por fim, o terceiro estudante oriundo da escola pública foi entrevistado em 04 de abril de 2019. Esse jovem, negro e com 17 anos de idade, foi selecionado por apresentar o seguinte perfil: possuía 16 anos quando respondeu ao questionário, portanto estava abaixo da idade em que usualmente se cursa o terceiro ano do ensino médio; havia afirmado ter lido entre três e cinco livros no ano; o pai possui diploma de ensino superior, tendo, portanto, formação superior à quase totalidade dos pais de estudantes da escola pública; afirmara o desejo de ingressar em instituição de ensino superior pública. Essa entrevista transcorreu sem dificuldades, porém duas distinções em relação à etapa anterior foram detectadas. A primeira foi em referência aos hábitos de leitura, visto que assim como seus colegas esse jovem relatou ter um hábito menos freqüente do que assinalara no questionário. A segunda foi referente ao curso que gostaria de realizar: embora tivesse mencionado no questionário a intenção de cursar Educação Física, durante a entrevista esse curso só foi mencionado quando, ao ser perguntado sobre hábitos de lazer, o jovem declarou gostar de praticar futebol, acrescentando em seguida considerar a possibilidade de ingressar em tal curso por essa razão. Ademais, o estudante relatou que pensava em optar entre Engenharia Civil e Veterinária.

Por derradeiro, a respeito das entrevistas realizadas com os estudantes da escola pública, foi notória a dificuldade que apresentaram em alguns momentos para formular as respostas, oferecendo por vezes informações vagas, incompletas e até mesmo contraditórias, o que exigiu esforço no sentido de propor novas questões para aprimorar o entendimento. Acrescente-se, ainda, que o conjunto desses jovens demonstrou expectativas difusas e indefinidas em relação à inserção no ensino superior. Essas dificuldades podem ser

compreendidas na medida em que não é incomum que jovens nessa faixa etária possuam dúvidas em relação às suas perspectivas de futuro, principalmente se o capital informacional dos mesmos a respeito do nível superior de ensino for reduzido, como é o caso dos entrevistados na escola pública. Ademais, a acentuada distinção entre o repertório cultural e as experiências acadêmicas do entrevistador e dos jovens entrevistados constituiu-se também como uma barreira a ser superada para o desenvolvimento dos diálogos, na medida em que enquanto o entrevistador possuía familiaridade com os termos e categorias relacionadas ao ensino superior, com os entrevistados o mesmo não se repetia.

Na escola privada, por outro lado, os contatos com os estudantes foram feitos com mais facilidade, ainda que não tenhamos obtido sucesso em todas as tentativas. Em ambos os casos em que foi possível concretizar as entrevistas, após ineficiente tentativa de contato via ligação telefônica, optou-se por utilizar aplicativo de troca de mensagens. As conversas ocorreram com os responsáveis por esses estudantes, pois eram eles os contatos informados pela escola. Assim, dialoguei com a mãe de uma estudante e com o pai de outro estudante, que assentiram positivamente sobre a participação de seus filhos, agendando ambas as entrevistas para o dia 08 de março de 2019, em horários subseqüentes. Houve, ainda, tentativas frustradas de agendar entrevistas com outros dois estudantes dessa escola. No primeiro caso, no mês de abril de 2019, a razão foi o fato de o único contato telefônico obtido ser referente ao trabalho da mãe do estudante, que, no entanto, não atendeu às quatro ligações feitas. No segundo caso, ocorrido em agosto de 2019, houve uma conversa direta com a estudante, que assentiu em participar da pesquisa, porém afirmou que só poderia fazê-lo se a realizássemos por meio online. Nesse caso, cogitou-se a possibilidade de conversar via Skype, o que, no entanto, não foi possível devido a dificuldades de uso dessa ferramenta e à incompatibilidade de horários.

A primeira entrevistada na escola privada foi selecionada principalmente pelas seguintes características, detectadas a partir de sua participação na etapa anterior da investigação: havia relatado ter lido mais de oito livros no ano; afirmara ter interesse em cursar História por se identificar com o curso e porque lhe “agregaria cultura, independente de mercado ou prestígio”; assinalara conhecer e saber explicar o funcionamento do FIES, do ProUni e do SISU; e possui pai e mãe com pós-graduação. O diálogo fluiu sem dificuldades, o que pode se explicar em partes pela proximidade de condição socioeconômica, de capital cultural e de linguagem da entrevistada com o entrevistador. Foi possível constatar que essa jovem atribui grande importância ao estudo, às práticas de leitura e aos hábitos culturais.

Também se destacou o fato de ela apresentar uma expectativa muito bem definida em relação ao seu futuro acadêmico e profissional.

O segundo entrevistado na instituição privada foi selecionado por possuir uma trajetória e o perfil que o distinguia da maioria de seus colegas. Esse jovem afirmara ter cursado parte do ensino fundamental em escola pública, havia cursado três idiomas distintos e, quanto ao nível de escolaridade dos pais, apresentava pai com ensino médio e mãe com pós-graduação. Essa entrevista também transcorreu sem dificuldades e foi possível perceber a importância que esse estudante atribuiu especialmente à escola, aos seus esforços pessoais, aos hábitos de cultura e à fluência em idioma estrangeiro para seu sucesso escolar. Além disso, esse jovem também afirmou ter claro e definido seu caminho acadêmico e profissional.

De modo geral, ambos os entrevistados na escola privada demonstraram facilidade em se expressar e formularam respostas mais extensas e coesas, fornecendo-nos uma rica gama de informações que nos permitiram conhecer suas trajetórias e expectativas.

Assim, na sequência do presente capítulo apresentamos nossas análises a partir das entrevistas realizadas. Optamos por iniciar a exposição pelos desempenhos desses estudantes nos exames seletivos de acesso ao ensino superior ao final do último ano e por suas expectativas atuais em relação à continuidade nos estudos. Em seguida, categorizamos suas respostas na intenção de identificar as razões que nos permitiriam compreender os desempenhos e as expectativas desses jovens. Assim, nas categorias de análise buscamos observar a influência familiar e do nível de escolaridade dos pais; a influência da trajetória escolar e da relação com os professores; o capital informacional a respeito das formas de acesso ao ensino superior; as influências dos hábitos de leitura; o impacto dos cursos extracurriculares, incluindo os de idiomas, os profissionalizantes, os esportivos e os artísticos; o mercado de trabalho; os esforços pessoais de cada estudante, incluindo as peculiaridades de suas trajetórias, conforme relatos dos próprios; e a influência dos hábitos de lazer e cultura. Com o intuito de permitir uma melhor exposição dos dados, optou-se por categorizar os estudantes entrevistados conforme algumas características básicas, expostas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Entrevistado (a)	Escola	Sexo	Idade	Cor/Raça
1	Privada	Feminino	18	Branca
2	Privada	Masculino	17	Branca
3	Pública	Masculino	18	Branca
4	Pública	Feminino	19	Negra
5	Pública	Masculino	17	Negra

Fonte: Questionários aplicados em pesquisa de campo e entrevistas. Elaboração própria.

4.1 Entre a expectativa e a realidade: os resultados efetivos em contraste com os resultados esperados

Realizar as entrevistas após o término dos exames de seleção para o ensino superior nos permitiu conhecer efetivamente os desempenhos e resultados obtidos por cada estudante participante. Nesse sentido, evidenciou-se uma distinção e uma similaridade fundamentais entre os estudantes da escola privada e os estudantes da escola pública. A respeito da distinção, enquanto aqueles já estavam inseridos em uma Instituição de Ensino Superior, estes por sua vez permaneciam excluídos desse espaço e, ainda, sem perspectivas concretas de acessá-lo. No tocante à similaridade, foi perceptível que, no julgamento dos próprios estudantes, havia um sentimento de satisfação com o próprio desempenho nas provas, inclusive daqueles que não lograram êxito em ingressar no ensino superior.

Na escola privada, a estudante entrevistada acabara de iniciar o curso de História na Universidade de São Paulo (USP) e o estudante havia recém-ingressado no curso de Engenharia Mecatrônica na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ainda mais, tanto uma quanto o outro haviam sido aprovados em outros processos seletivos e puderam escolher onde iriam cursar o ensino superior. Nesse sentido, a estudante entrevistada fora aprovada também na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), enquanto o estudante fora selecionado também na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Bauru-SP, e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi possível constatar, ainda, que ambos percorreram caminhos esperados dentro de um planejamento pessoal, familiar e escolar que já estava delineado muito claramente, desde o ensino fundamental.

Na escola pública, por outro lado, nenhum dos três estudantes entrevistados havia ingressado no ensino superior. Entretanto, não consideramos que se tratasse de casos de fracasso escolar, uma vez que todos eles comentaram que ingressar imediatamente no ensino superior não era o maior propósito (a opção por cursos técnicos foi mencionada pelos três e a realização dos exames pela experiência de conhecer a prova por dois deles). Ademais, pode-se inferir que suas expectativas referentes a essa possibilidade ainda eram difusas, pois não estabeleciam estratégias bem definidas para concretizá-las. Assim, faltavam a esses estudantes predefinições claras sobre alguns elementos basilares do acesso ao nível superior de ensino, como, por exemplo, o curso que desejariam fazer, a instituição em que gostariam de ingressar, as formas de ingresso, o momento para realizar a inscrição e como realizar esse objetivo. Sob essa perspectiva, um estudante afirmou que havia participado do ENEM somente para

conhecer a prova, sem nenhuma intenção de utilizar o exame para ingressar no ensino superior naquele momento. “Não, ainda... eu não penso em fazer faculdade ainda. Eu pretendo fazer meu curso agora... de informática. Daí eu vou estudar mais um pouco, daí quem sabe ano que vem eu...” (Entrevistado 5, escola pública). Esse estudante afirmou ter o desejo de acessar esse nível de ensino, mas não participou de nenhum outro exame vestibular e ainda possuía dúvidas a respeito do curso que desejaria fazer, bem como carecia de informações sobre os locais em que poderia ingressar e suas formas de acesso.

Ao ser questionado se pretendia participar de processos seletivos para ingresso no ensino superior ainda esse ano, esse estudante respondeu negativamente. Em seguida, afirmou que gostaria de “fazer mais pra frente uma faculdade”. Estrategicamente, ele pretendia se matricular em um cursinho pré-vestibular, porém não sabia onde ou em que momento efetivaria essa estratégia. Ademais, esse jovem sequer sabia da existência de cursinho popular no município (em Limeira funciona um cursinho popular mantido por graduandos e graduados da UNICAMP, chamado “Colméia”, em parceria com a prefeitura).

Outra estudante, negra e trabalhadora em uma lanchonete local em expediente noturno, afirmou reconhecer no acesso ao ensino superior um importante mecanismo de transformação social, na medida em que pudesse lhe garantir uma melhor empregabilidade. Esse caso assemelha-se a outros relatados por Heringer (2013), que em sua pesquisa na comunidade Cidade de Deus no Rio de Janeiro observou entre estudantes trabalhadores “a perspectiva de aumento de escolaridade como uma possibilidade de melhores oportunidades no mercado de trabalho e mobilidade social ascendente” (HERINGER, 2013, p.24). Entretanto, essa estudante também disse ter participado do ENEM com o intuito unicamente de conhecer a prova, sem quaisquer pretensões de ingresso no ensino superior naquele momento. Essa jovem afirmou ainda que acessar o nível superior de ensino não era objetivo imediato, tampouco tinha definido o curso e a instituição em que gostaria de ingressar.

Na verdade, eu fui meio que só pra testar, pra ver como era. Porque eu não tinha ideia. Todo mundo falava assim “ah vai ser assim, assado”, e eu não tinha ideia de como ia ser. Falei “ah, vou esse ano, vejo como é, e ano que vem eu tento de novo”. Esse ano eu não vou tentar de novo não, porque...por causa de alguns ocorridos particular, né, mas ano que vem eu pretendo tentar sim. (ENTREVISTADA 4, escola pública)

Por fim, um estudante afirmou que, além do ENEM, havia participado do exame vestibular da UNICAMP para o curso de Ciências do Esporte, tendo obtido aprovação na primeira fase. Posteriormente, esse estudante afirmou que pretendia participar novamente do vestibular para essa universidade, porém para o curso de Administração. Ele também

participou de exames para instituições privadas no município de Limeira-SP, tendo inclusive conquistado bolsa parcial de estudo para cursar Administração em uma dessas instituições, a Faculdades Integradas Einstein de Limeira. Entretanto, apesar do desconto obtido, sua condição financeira naquele momento não lhe permitia concretizar essa possibilidade.

É, eu consegui... a faculdade era R\$ 900,00 e eu consegui por R\$ 350,00. Porém eu ganho... eu sou menor aprendiz, eu ganho R\$ 520,00 na carteira, com os descontos eu pego uns R\$ 450,00. Aí ia ter que pagar R\$ 350,00 na faculdade mais uns R\$ 160,00 da van, daí não ia ter condição de eu começar a fazer ainda. Mesmo com o desconto. (ENTREVISTADO 3, escola pública).

O relato desse entrevistado corrobora a constatação de Dubet (2015), para quem os programas de bolsa e outros subsídios colaboram para atenuar as dificuldades de acesso, porém não as eliminam. Isso porque as condições socioeconômicas e de empregabilidade desse jovem ainda o distanciavam da inserção no ensino superior, de modo que os descontos recebidos eram insuficientes. Nesse sentido, ele afirmou o desejo de ingressar no nível de ensino superior, mas ainda estava incerto a respeito do curso (Administração ou Ciências Contábeis) e do local em que o faria, e condicionou essa possibilidade à sua realidade trabalhista, afirmando ser prioritário ser efetivado em seu emprego.

Ah, sim, eu acho que sim. Porque...o trabalho, como minha mãe me diz assim, que ela fez eu crescer bastante. E questão da faculdade assim eu quero começar ano que vem porque...eu espero, meu contrato acaba ano que vem, meu contrato de serviço. Daí eu espero que no ano que vem no começo do ano eu seja efetivado, esteja ganhando mais, pra poder tipo correr atrás da faculdade pra caso eu não consiga uma bolsa tão boa, eu poder pagar. (ENTREVISTADO 3, escola pública)

Evidencia-se, por conseguinte, que enquanto aos estudantes da escola privada o acesso ao ensino superior, especificamente o sistema público nesse caso, apresenta-se como um caminho quase natural, aos estudantes da escola pública essa possibilidade de acesso coloca-se como algo distante e indefinido, tal como fora observado por Almeida (2012), Heringer (2013), Wohn *et alli* (2013) e Pires (2015).

Além disso, os estudantes da escola pública demonstraram não conhecer efetivamente as políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, o ProUni era quase completamente ignorado por todos eles, enquanto o FIES foi citado, porém de modo superficial e que evidenciava que esses estudantes possuíam dúvidas quanto ao seu funcionamento. Cotas sociais e/ou raciais, por sua vez, sequer foram mencionadas. Sob essa perspectiva, esse quadro reforça os resultados observados por Heringer (2013) que, em pesquisa realizada na comunidade Cidade de Deus no Rio de Janeiro, constatou que essas

políticas têm falhado em chegar justamente ao grupo de jovens que deveriam ser seus reais beneficiários. Na escola privada, por outro lado, ainda que seus estudantes não fossem potenciais beneficiários dessas políticas, ambos afirmaram conhecê-las, embora não soubessem também explicá-las em pormenores.

Por outro lado, a proximidade entre os estudantes de ambas as escolas reside na percepção que tiveram a respeito de seus desempenhos nas provas. Conquanto não tenham obtido sucesso em ingressar no ensino superior, dois estudantes entrevistados na escola pública consideraram seu desempenho positivo e, até, superior ao esperado. Nota-se, nesses casos, que o nível de confiança desses estudantes no conhecimento que possuíam e no ensino que lhes fora ofertado era mínimo, de modo que os resultados superaram suas expectativas. Essas percepções podem ser constatadas, por exemplo, na fala do entrevistado 5.

Bom, como foi minha primeira vez, assim... eu estudei um pouco, mas eu não tava muito confiante, porque era minha primeira vez. Minha irmã até fez... ela queria fazer Medicina, e ela tentou umas três vezes e não conseguiu, daí...e ela é bastante esperta, daí eu não tava muito confiante. Aí eu estudei um pouco, até por causa disso né. Mas meus pais falaram que eu fui bem. Eu fui bem sim. (ENTREVISTADO 5, escola pública)

Já o entrevistado 3 relatou ter encontrado dificuldades em relação aos conteúdos exigidos. “De conteúdo... eu achei que tava um pouco difícil. A nota até que me agradou bastante a parte de... ah... prova de questões. Agora a... o... o... como é que fala? O texto eu já não fui muito bem” (Entrevistado 3, escola pública). Quando questionado a respeito das razões a que atribuía seu baixo rendimento na parte de redação, o jovem indicou que tinha dificuldades em escrever por considerar o ensino voltado a essa prática insuficiente em sua escola. Esse mesmo estudante foi o único dos entrevistados na escola pública que havia participado de outros exames vestibulares, tanto para instituições privadas quanto para uma instituição pública. Nesse sentido, ele assim descreveu seu desempenho:

Então, na UNIP e na Einstein é... eu achei que eu não tava nem preparado, eu não fui preparado. Pra não dizer que eu não estudei, eu estudei tipo duas, três semanas antes. Aí faltou um pouco de preocupação minha em relação a isso. Mas eu achei que eu não ia conseguir fazer, que chegava na hora eu ia ver uma questão que eu não ia saber... Mas em consideração eu acho que fui muito bem em relação às notas e tal, eu consegui...Na Einstein não era pra ganhar bolsa, era pra baixar o valor da faculdade. (ENTREVISTADO 3, escola pública).

Aí na UNIP também eu acho que era pra bolsa, eu não consegui, mas eu... eu consegui acho que 50%, mas mesmo assim não dava pra eu fazer, pelo valor. Mas eu achei que fui muito bem. Agora, na UNICAMP foi muito mais difícil. Foi bem difícil. (ENTREVISTADO 3, escola pública).

A partir dos trechos do relato destacados acima, ao afirmar que não estava preparado e que estudou apenas poucas semanas antes das provas, é possível inferir que esse jovem não desenvolveu o hábito de estudar para ingressar no ensino superior, decerto pelos estímulos recebidos a partir dos hábitos institucionais da escola ou da família terem sido insuficientes, ou por não ter empreendido tanto esforço pessoal nessa tentativa.

Houve, ainda, uma estudante que afirmou que não se saiu muito bem, mas que sua nota esteve dentro do esperado, pelo fato de “não ter estudado muito”. Ainda mais, houve em comum entre esses estudantes da escola pública o fato de terem considerado a prova difícil, percepção reforçada pelo exemplo seguinte. “Assim, tava um pouco difícil... a prova, assim, algumas coisas... que eu tenho bastante dificuldade em matemática, e essa prova aí o que mais pega é matemática. Daí eu tenho dificuldade, e por conta de que eu estudei pouco, né.” (Entrevistado 5, escola pública)

Na escola privada, por sua vez, ambos os estudantes afirmaram que os resultados nos vestibulares não condiziam com suas expectativas, embora refletissem as performances obtidas nas provas escolares. Nesse sentido, a estudante mostrou-se decepcionada por não ter ingressado na universidade de sua preferência, a UNICAMP, atribuindo esse resultado ao fato de essa IES ter reduzido consideravelmente o número de vagas para seu curso, enquanto o estudante demonstrou-se surpreso por ter sido aprovado em quatro instituições distintas. Ainda mais, a percepção de terem obtido um desempenho acima do esperado foi mais acentuada em relação ao ENEM.

Foi, foi. Foi bem, tipo, bem similar com os simulados e com as provas. Bem o que eu esperava mesmo. Só que aí eu achei que com a minha nota, pelo menos até o ano passado eu passaria com essa nota. Só que como eles diminuíram muito as vagas na Unicamp acabou que eu não consegui. Porque na USP eu passei na primeira chamada, deu certinho. (ENTREVISTADA 1, escola privada)

Eu achei que eu fui até melhor do que eu esperava. Fui, fui bem. Na redação também eu fui muito bem. E eu fiz o SISU e eu tinha colocado a UNIFESP no SISU. Passei também, só que aí eu preferi a USP e eu fui pra USP, mas eu tinha feito também. Eu achei que eu fui bem no ENEM, bem semelhante aos simulados daqui. A redação também, igual a que a professora dá, bem semelhante. Então eu acho que eu fui tipo acima do que eu esperava da prova em si e mais ou menos o que eu esperava da redação. (ENTREVISTADA 1, escola privada).

Acho que minha expectativa na verdade era até menor do que eu, do que eu passei né? É porque eu, eu passei na Unicamp, na UNESP, na UFRJ e passei na UFMG, na UFMG também né? E, então, por exemplo, ahm... O meu ENEM na verdade eu fui muito melhor do que eu achei eu ia porque... bom, basicamente o ENEM, eu tenho um problema com o ENEM que é uma prova meio... é, esse é um dos problemas do governo também né? O ENEM é uma prova totalmente governamental, assim, pra escola federal mesmo né? Mas o ENEM em si ele testa sua resistência física e não seu conhecimento né. Aí é foda. Que são 90 questões com texto gigantesco assim, mas enfim. Ahm... então tipo eu achei que eu ia pior que eu fui e no fim, cara, eu fui

muito bem em redação, por exemplo eu tirei 980 em redação, que aqui no colégio eles pegam muito no pé em redação. Os professores sempre falam “nossa, redação conta pra cacete na nota” e tals, né. Acho que por isso que eu fui bem, provavelmente. Porque eu não sou bom de redação, eu sou de exatas. Fui muito bem em matemática, tirei 800 oitocentos e quarenta e poucos, eu acho, alguma coisa assim. E por isso que eu passei na UFRJ né, que tem um dos melhores cursos que eu quero, que é o Controle e Automação. Que eu to fazendo, mecatrônica. (ENTREVISTADO 2, escola privada)

Convém destacar que ambos os entrevistados na escola privada apresentaram um bom desempenho na prova de redação e elogiaram a atuação da docente responsável por essa disciplina na escola, salientando que a preparação para esse tipo de prova é parte constitutiva do habitus institucional da escola. Ademais, as informações referentes ao desempenho no ENEM 2018 por escola, conforme divulgação feita pelo INEP em junho de 2019, comprovam que o alto rendimento na redação foi uma tendência nessa escola, não apenas para os dois entrevistados. Nesse sentido, a média na nota de redação do ENEM 2018 dos estudantes dessa escola privada foi de 793,3 pontos, o que a coloca como a escola de maior rendimento nesse quesito entre todas as escolas privadas e públicas de Limeira-SP.

A diferença fundamental nesse ponto é que, embora tanto na escola pública quanto na privada os estudantes tenham sido unânimes em considerar seu desempenho satisfatório e, até, superior às próprias expectativas iniciais, na escola privada ambos elogiaram o sistema de ensino oferecido e o trabalho dos professores, enquanto na escola pública os estudantes afirmaram se sentirem defasados nesse sentido. Além disso, o relato do entrevistado 2 corrobora o entendimento de Almeida (2012), para quem a prova do ENEM é voltada mais para interpretação de texto e menos conteudista, na contramão de outros exames vestibulares. Assim, a partir dos efetivos resultados obtidos pelos entrevistados nos exames de seleção realizados ao final do ensino médio, emergiram as seguintes questões: quais são os fatores que explicam os estudantes da escola privada terem ingressado no ensino superior enquanto os oriundos da escola pública permanecem à margem do sistema? Por que, no que se refere à inserção no nível superior de ensino, os estudantes da escola privada já possuíam um caminho claro e quase natural a ser percorrido, enquanto aqueles da escola pública permaneciam imersos em dúvidas e em expectativas difusas? Por que o nível de conhecimento sobre as formas de acesso ao nível superior de ensino, inclusive referente às políticas de ação afirmativa, é maior entre os estudantes da escola privada do que entre os estudantes da escola pública? Com o intuito de refletir sobre essas questões e de tentar compreendê-las, buscamos conhecer a trajetória pessoal, escolar e familiar desses estudantes a partir de relatos dos mesmos. O objetivo desse aprofundamento no diálogo foi identificar as possíveis influências da renda familiar, do capital cultural, da escolaridade dos pais e do percurso de escolarização

básica na formulação de perspectivas de acesso ao ensino superior, bem como das estratégias de efetivação dessa possibilidade. Assim, pudemos constatar distinções fundamentais entre essas trajetórias, que seguem expostas adiante.

4.2 – A influência familiar e do nível de escolaridade dos pais

Um dos fatores determinantes na formulação de expectativas dos estudantes entrevistados em relação à inserção no ensino superior foi a influência familiar, tanto no que se refere aos fatores de inspiração e incentivo que esses jovens receberam para continuar estudando, quanto no tangente aos impactos do nível de escolaridade do pai e da mãe. Em relação a esse último fator, Mahlmeister *et alli* (2019), em pesquisa a respeito da mobilidade intergeracional de educação no Brasil entre 1996 e 2014, revelaram o aumento do nível de escolaridade dos jovens em relação a seus pais, ainda que se identifique uma permanência nos dois extremos da distribuição. Assim, há uma tendência de permanência de nível de escolaridade de jovens cujos pais possuem baixa escolaridade, geralmente negros e de baixa renda, e também entre jovens cujos pais possuem alta escolaridade, geralmente brancos e de maior renda. Já nas camadas intermediárias, observam-se tendências de elevação do nível de escolaridade dos jovens.

Nesse sentido, foi possível observar em ambas as escolas que, a despeito das diferenças de nível de escolaridade dos pais, os estudantes atribuíam à percepção que seus progenitores tinham a respeito da importância do estudo e dos incentivos que lhes transmitiam um peso fundamental para suas perspectivas de continuar estudando. Essa percepção pode ser averiguada, por exemplo, a partir do relato da estudante entrevistada na escola privada.

É uma coisa minha, só que eu acho que veio um pouco do meu pai. Porque meu pai ele estuda muito, estuda até hoje, tá fazendo mestrado. E ele fez três faculdades, tá fazendo mestrado hoje. Eu acho que ele me influenciou bastante, porque ele sempre me influenciou a ler, a estudar. Eu acho que eu acabei pegando isso dele.
(ENTREVISTADA 1, escola privada)

Por esse trecho do relato, tornam-se nítidas duas influências advindas do pai dessa estudante em sua trajetória educacional: o desenvolvimento de práticas de leitura e estudo e o nível de escolaridade do pai, que permanece em constante formação, fazendo-se assim uma referência e inspiração para essa jovem.

O estudante entrevistado na escola privada também relatou, ainda que discretamente, a influência dos pais em seus hábitos de estudo, ao ser questionado sobre os fatores aos quais

ele atribuía o seu desempenho nos exames de seleção. “[...] E... ahm... em si, eu acho, não sei se foi por causa dos meus pais, eles me incitaram desde o início para... ahm... pra trabalhar muito em cima dessa questão de conhecimento [...]” (Entrevistado 2, escola privada)

É assaz perceptível que, nas duas situações, os incentivos dos pais a esses estudantes a valorizarem os estudos, as práticas de leitura e o conhecimento demonstraram-se fundamentais em suas trajetórias.

A evidência da importância dos incentivos familiares, especificamente dos pais, para a formulação de perspectivas dos jovens em referência aos estudos pode ser observada também nos relatos dos participantes da escola pública. Assim, um estudante nessa escola, ao ser questionado sobre de onde vinha seu estímulo e motivação para cursar o ensino superior, relatou, além de seu esforço pessoal, a influência dos pais. “Ah, a vontade de vencer é a principal. Mas a incentivação (sic) é da minha mãe, do meu pai.” (Entrevistado 3, escola pública). Conquanto não possuíssem um nível de escolaridade elevado (no questionário, esse jovem afirmara desconhecer o nível de formação do pai e que a mãe completara ensino médio), os pais desse estudante reconheciam a importância que o acesso ao ensino superior poderia acarretar em sua vida, ainda que eles próprios não tivessem essa experiência.

A influência familiar foi observada também no relato de outro estudante da escola pública, que ao ser questionado se gostava de estudar, citou a própria mãe como uma grande incentivadora, ainda que ela tenha encerrado sua escolarização ao concluir o ensino médio. “Sim. Sim, gosto sim. Sou bastante esforçado. Porque minha mãe sempre fala né, o estudo sempre vem primeiro. Daí eu gravei isso.” (Entrevistado 5, escola pública). O estímulo proveniente da mãe foi reforçado ainda na fala seguinte desse jovem. “Sim, ela me estimula bastante a estudar, essas coisas.” (Entrevistado 5, escola pública).

Sob essa perspectiva, pode-se constatar que tanto os jovens da escola pública quanto aqueles da escola privada que foram entrevistados recebiam incentivos de seus pais para estudar, mesmo que esses pais possuíssem níveis distintos de escolaridade. Assim, quer os pais tivessem estudado até a pós-graduação (caso da entrevistada da escola privada), quer tivessem finalizado a escolarização no ensino médio (caso do entrevistado 3, da escola pública), todos transmitiam aos jovens a importância do estudo. Nesse sentido, reitera-se a percepção de Lahire (1997), acerca da relevância dos investimentos e engajamentos familiares para o sucesso escolar dos filhos, a despeito do capital cultural ou do nível de escolaridade dos pais. Logo, mais do que a formação em si dos pais, eram as estratégias de transmissão de capital cultural dos mesmos aos estudantes que importava.

Houve, também, uma situação em que a ausência de estímulo foi citada por uma estudante como fator importante em sua dificuldade em estabelecer uma relação de maior proximidade com hábitos de estudo.

Ah então, era mais ou menos na verdade né? Era mais ou menos. É que na verdade, tipo assim, eu acho que a gente tem que ter um pouco de incentivo da família também, né, no caso. E eu não tinha muito esse incentivo. Tipo, meu pai deixava eu na escola e. beleza, não era aquele pai que tipo “nossa, vou pegar seu caderno, vou olhar, ver se tá com nota boa” e tal. Então era eu por eu, né? Então o que eu sabia mesmo era o que eu aprendia aqui na escola. Então às vezes eu pegava algum colega que sabia mais que eu, pedia pra eles me ensinar, me explicar melhor a matéria, né. Porque eu sou um pouco devagar pra aprender. Mas era isso. Daí acho que por conta disso eu nunca fui uma das melhores alunas. Tipo, as notas médias era um 5, 6, 7, né? (risos) (ENTREVISTADA 4, escola pública).

O discurso dessa jovem evidencia que lhe faltou incentivo familiar e que ela atribui em parte a esse fator suas dificuldades de desempenho escolar. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a motivação proveniente dos pais é importante para o desenvolvimento do interesse dos jovens pelo estudo e para a formulação de suas expectativas em relação ao futuro. Chama a atenção também o fato de que ela tenha afirmado que recorreu a colegas para compensar a defasagem de aprendizagem, o que pode sugerir uma descrença ou uma falta de confiança no ensino ofertado pela escola e pelos professores.

É importante registrar, ainda, que os pais de estudantes da escola privada possuíam formação em nível superior, portanto os estímulos que davam aos seus filhos estavam embasados em experiências próprias, o que permitiria o enriquecimento do capital informacional desses estudantes a respeito do ensino superior. Em relação aos estudantes da escola pública, por outro lado, apenas o pai do entrevistado 5 havia obtido diploma universitário, logo os incentivos que esses estudantes receberam dos pais não lhes permitia aumentar seu nível de conhecimento sobre o nível superior de ensino. Tendo como perspectiva os estudos de Lahire (1997), as estratégias familiares em relação à escolarização dos jovens poderiam compensar, ainda que penosamente, essas dificuldades.

Constatações similares à nossa a respeito da influência dos pais no ensejo de expectativas dos jovens em relação ao ingresso no ensino superior podem ser encontradas, por exemplo, em pesquisa feita por JESUS e DAYRELL (2016) que, trabalhando com depoimentos de jovens em grupos focais nos municípios de Belo Horizonte - MG, Belém-PA, Fortaleza-CE e São Paulo-SP, observaram que os jovens “foram unânimes em reconhecer que a família se coloca quase sempre a favor da continuidade dos estudos...” (JESUS e DAYRELL, 2016, p. 412). Nesse sentido, também Almeida (2012) em sua tese de

doutoramento sobre o ProUni no setor privado lucrativo em São Paulo relatou que o nível de escolaridade dos pais e sua postura frente aos estudos exerce forte influência nos estudantes.

Ainda na perspectiva da influência familiar, há uma vasta relação de produções bibliográficas que, inspiradas na literatura sobre capital cultural, constata o peso do nível de escolaridade dos pais sobre o desempenho escolar dos estudantes e suas disposições quanto à continuidade nos estudos, incluindo-se aí a possibilidade de inserção no Ensino Superior. Assim, tal como Bourdieu (2013) havia detectado essa influência no sistema escolar francês na década de 1960, trabalhos recentes vêm registrando percepções similares. Nesse sentido, Heringer (2013) observou que, dentre os estudantes participantes de sua pesquisa, aqueles cujos pais possuíam nível de escolaridade levemente superior à média do conjunto daqueles estudantes eram justamente aqueles que pretendiam ingressar no ensino superior. Reflexões similares foram desenvolvidas por Pires (2015), em pesquisa a respeito das motivações de estudantes paulistas na participação do ENEM de 2012, por Soria (2015), em estudo a respeito do sistema educacional norte-americano e por Wohn *et alli* (2013), também nos EUA.

Do mesmo modo, na presente investigação, a estudante entrevistada na escola privada possuía pai e mãe com diploma universitário, enquanto o estudante entrevistado possuía somente a mãe com esse nível de ensino (seu pai concluíra até o ensino médio). Em ambos os casos, os estudantes já estavam matriculados em uma IES pública. No que se refere à escola pública, por outro lado, essa relação se mostra de forma mais sutil e parcial. Assim, houve nessa instituição um estudante, o entrevistado 5, que relatou que o pai possuía formação em nível superior (uma raridade entre os participantes da escola pública, já que somente 2 dos 48 jovens participantes na etapa anterior da pesquisa assinalaram que o pai possuía esse nível formativo) e que sua irmã havia ingressado recentemente em uma universidade pública (A UNICAMP, no próprio município de Limeira-SP, no campus da Faculdade de Ciências Aplicadas – FCA). Esse cenário familiar foi relatado pelo próprio estudante como um fator de motivação para que ele enveredasse pelo mesmo caminho. Houve, também, um estudante cuja mãe havia concluído o ensino médio e cuja escolaridade do pai era desconhecida. Esse jovem, afirmando o interesse em ingressar no ensino superior, seria o primeiro de sua família a fazê-lo, superando a escolaridade dos pais, da mesma forma como observado em pesquisas como a de Heringer (2013) e Pires (2015).

Foi possível perceber ainda um efeito peculiarmente inverso do nível de escolaridade dos pais sobre as expectativas de uma das estudantes da escola pública. Isso porque essa jovem afirmou que sua motivação para almejar o acesso ao o nível superior de ensino era proveniente da baixa escolaridade dos pais.

Bom, eu vejo pelo meu... como eu falo, pela minha família né? Porque, tipo, meu pai não tem muito estudo, ele estudou até a 8ª série. Minha mãe até a 4ª série só estudou. Então, eu vejo por eles. Falo “pô, eles não estudaram e eles não estão tendo um bom emprego”. Tá que hoje em dia também não tem isso né? Às vezes a pessoa tem um ensino superior e às vezes tá desempregada agora. Mas eu penso assim, eu acho que a gente tem que aprender e quanto mais aprender é bem melhor. Eu mesma procuro sempre tá aprendendo alguma coisa. Porque eu acho que isso vai fazer falta no futuro. (ENTREVISTADA 4, escola pública)

Assim, a inspiração dela não vinha de uma admiração pela trajetória acadêmica dos pais, mas antes de uma insegurança causada pelas dificuldades socioeconômicas decorrentes do baixo nível de escolaridade de ambos. Assim, quando perguntada sobre seu estímulo para prosseguir estudando, essa jovem detectou na escassa escolaridade do pai e, principalmente, da mãe, um fator que lhes direcionava a condições precárias de emprego e, conseqüentemente, de vida. Por essa razão, essa estudante reconheceu na possibilidade de cursar o nível de ensino superior uma maneira de superar essas condições, salientando a importância do nível de escolaridade para aumentar as chances de sucesso na obtenção de um emprego.

Na verdade eu acho que hoje em dia tudo precisa de um Ensino Superior, né? Pode ver que qualquer anúncio de jornal tá lá “precisa de ensino superior de tal lugar”, então a gente precisa mesmo né. Então aí a gente tem que ver a área que a gente gosta e que a gente se sente mais à vontade pra conseguir ter um futuro na carreira... profissional. (ENTREVISTADA 4, escola pública).

A correlação estabelecida entre o nível de escolaridade e as condições de emprego e possibilidades de ascensão social converge novamente com as constatações de Heringer (2013) em pesquisa desenvolvida na comunidade Cidade de Deus no Rio de Janeiro, a qual apontou que estudantes trabalhadores percebiam na possibilidade de cursar o Ensino Superior uma chance de ascender socialmente. Entretanto, foi possível perceber também que essa estudante reconhecia que mesmo aqueles que possuem escolaridade em nível superior podem ter dificuldades em se manter empregados e ascender socialmente. Essa perspectiva ressalta as reflexões de Pierre Bourdieu (2013) e Almeida (2012), que contestaram a ideia de que a escolaridade promoveria uma mobilidade social ascendente. Por outro lado, esse registro reforça também a percepção de Bernard Lahire (1997), que detectara que, embora possuir acesso aos níveis superiores de ensino não excluía as dificuldades de transformação de vida, em termos de condições socioeconômicas, a ausência desse acesso praticamente sepulta as possibilidades de ascensão. Em outras palavras, a ascensão social é árdua pelo ensino, porém praticamente impossível sem ele. Ainda assim, conforme expõe Bourdieu (2013), a disputa

por diplomas que confirmam maior prestígio social configura-se também como uma barreira a ser superada por sujeitos de camadas sociais populares em direção à ascensão social.

Entretanto, essa mesma estudante afirmou não possuir um planejamento a respeito de como ingressar no ensino superior, tampouco de quando pretenderia fazê-lo. Tal possibilidade lhe aparecia como algo distante, assim como observou Pires (2015) em pesquisa sobre as motivações de estudantes paulistas em participar do ENEM no ano de 2012. Nesse sentido, a baixa escolaridade dos pais pode ter tido um peso na dificuldade dessa jovem em elaborar estratégias para concretizar o acesso ao ensino superior.

Por conseguinte, constata-se a partir dos relatos desses estudantes que, em geral, quanto maior o nível de escolaridade dos pais, maiores as possibilidades desses jovens almejarem o ensino superior e de participarem dos exames seletivos, como o ENEM, na idade adequada. Além disso, no presente caso, os jovens cujos pais possuem ensino superior tinham um horizonte mais claro em relação à continuidade nos estudos, de modo que já estavam cursando o nível superior de ensino, ao passo que os estudantes cujos pais não atingiram o ensino superior permaneciam imersos em dúvidas e em perspectivas difusas. Há, entretanto, uma exceção parcial nesse caso, qual seja a do estudante da escola pública cujo pai possui diploma universitário, porém ainda não tem definido seu projeto de inserção nesse nível de ensino. Nesse caso, talvez haja uma limitação dos efeitos do nível da escolaridade dos pais sobre a trajetória dos filhos. Não no sentido de despertar o interesse, mas de se formular estratégias para concretizá-lo. Nesse sentido, reforça-se a percepção de Lahire (1997), a respeito da importância da transmissão doméstica do capital cultural.

Compreendemos, no entanto, que as influências familiares, sejam no sentido do incentivo moral ou financeiro, sejam no sentido da referência do nível de escolaridade dos pais, não podem ser utilizadas isoladamente para explicar as diferenças de perspectivas e de desempenho dos estudantes nos exames de seleção. Isso porque, conforme destaca Lahire (1997, p. 31), no que tange aos “sucessos” escolares, as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa, etc. podem ser múltiplas. Em outros termos, existem fatores diversos que impactam no sucesso escolar. Ademais, a percepção de sucesso pode variar de acordo com os propósitos e o repertório cultural de cada jovem. Por essa razão, elencamos outros elementos que podem auxiliar no entendimento sobre essas diferenças. Assim, nos tópicos seguintes estabelecemos uma correlação entre os fatores distintos que permeiam a formulação de desejos desses jovens em relação ao ensino superior, bem como de seus desempenhos nas provas (ou seja, na concretização ou não desses desejos).

4.3 A relação dos estudantes com a escola e com os professores

A análise dos relatos dos entrevistados em ambas as escolas nos permitiu constatar a importância que esses jovens atribuem ao ensino ofertado pela escola e ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, três fatores se evidenciaram como fundamentais para a formulação de expectativas e para o desempenho dos estudantes: a qualidade do ensino (sob a ótica dos próprios estudantes), o trabalho dos professores em relação às possibilidades de inserção no ensino superior e o momento em que esse trabalho se inicia. Sob essa ótica, foram constatadas distinções essenciais entre as trajetórias percorridas pelos estudantes da escola pública e aquelas percorridas pelos jovens da escola privada.

Inicialmente, no tocante à qualidade do ensino ofertado, os estudantes da escola pública foram unânimes em reconhecer que se sentiam defasados e que consideravam o conteúdo ofertado a eles insuficiente para que obtivessem sucesso nos exames de seleção para o ensino superior. O entrevistado 5, por exemplo, relatou ter ficado satisfeito com o ensino, mas considerar que “faltaram algumas coisas, que poderiam ajudar mais”. Os outros entrevistados seguiram linhas semelhantes.

Tipo, por exemplo, o ensino foi falho, fraco eu acho. Porque eu quando eu fui... que eu precisei fazer algum tipo de prova para vestibular de faculdade, por exemplo, algum tipo...teve coisas que eu nunca nem tinha visto na escola. Questões que apareciam na prova e que eu nunca nem tinha visto na escola. (ENTREVISTADO 3, escola pública)

Bom, na verdade eu acho que em algumas partes a gente ficou meio que atrasado, sabe? Que tem outras escolas que tipo, no mesmo ano, eles tavam muito mais avançado que a gente. Não sei detalhes agora, que não vou lembrar muito bem. Mas eu sempre comparava sabe? Eu falava “nossa, aquele lá sabe mais que eu”, que é de outra escola, como se fosse uma coisa mais superior sabe? Aí, é isso. (ENTREVISTADA 4, escola pública).

Essa insuficiência observada pelos estudantes em relação ao nível de conhecimento adquirido foi atribuída pelos próprios especialmente a eles mesmos, por um lado, e ao trabalho dos professores, por outro. Nesse sentido, esses casos assemelham-se aos observados por Heringer (2013), que em sua já mencionada pesquisa com estudantes de escola pública na comunidade Cidade de Deus constatou tendência similar, na medida em que aqueles jovens também se mostravam pouco confiantes em relação às suas chances de aprovação e condicionavam suas possibilidades de sucesso à qualidade do ensino oferecido, aos seus esforços pessoais e à atuação dos professores. A respeito da relação com os professores, embora todos tenham afirmado que mantinham um bom relacionamento com os docentes e

tenham elogiado a atuação de alguns deles, especialmente daqueles que eram mais exigentes e que lhes forneciam alguma preparação em vistas de participarem de exames de seleção para o ensino superior, houve uma constância na percepção de que o trabalho desenvolvido era insuficiente para conduzi-los ao nível superior de ensino. “[...] É, em relação com professor eu sempre me dei bem, professor sempre tipo... faltou um pouco de, como dizer assim? Estudo, assim, mas por ser escola pública... é... eu considero que foi bom. [...]” (Entrevistado 3, escola pública). Perspectiva semelhante foi expressa pela estudante entrevistada na mesma escola.

Ah, tipo acho que a escola é muito importante na vida da gente né? A gente tem... tipo, a gente conhece pessoas e tal. Mas os professores também são muito bons. Na verdade eu acho que os mais chatos são os melhores professores que tem, né? Pra mim, pelo menos, são os melhores professores que tem. Porque tem alguns que eles vão lá e eles colocam a matéria na lousa e deixa lá, você se virar. E tem outros que pega pra te ensinar mesmo. Tanto que tem algumas matérias mesmo que até hoje eu fico em dúvida por conta de alguns professores que não ensinaram muito bem que nem outros, entendeu? (ENTREVISTADA 4, escola pública)

Interessante destacar no relato acima a importância atribuída aos professores exigentes e que se empenhavam em efetivamente ensinar, o que representa percepção similar a de jovens mencionados nos trabalhos de Almeida (2012) e Heringer (2013).

Sob essa perspectiva, os relatos desses estudantes assemelham-se ao que fora observado por Heringer (2013), cuja pesquisa também demonstrou que estudantes de escola pública eram aqueles que se mostravam mais críticos em relação à escola e aos professores. Ainda mais, essas críticas acentuaram-se quando os estudantes discorreram a respeito da atuação dos professores especificamente a respeito das orientações para que prestassem os exames vestibulares. Nesse sentido, embora todos tenham citado alguns professores que lhes incentivavam e buscavam prepará-los para ingressar no ensino superior, houve uma percepção geral de que era necessário que mais professores se envolvessem e que esse trabalho fosse mais profícuo. “Só teve um professor que tipo pegava bem no nosso pé, pra poder correr atrás disso, tipo... fazer faculdade, fazer curso, prova, esse tipo de coisa. O resto dos professores não abordava muito esse assunto.” (Entrevistado 3, escola pública).

Consoante o relato desse estudante, a maioria dos professores sequer mencionava o acesso ao ensino superior em sala de aula. Já a respeito do trabalho do professor citado, o jovem relatou ainda que “ah, ele falava que ia fazer falta algum dia se a gente não corresse atrás. Ele brigava com nós para gente fazer. Inclusive quando teve o ENEM ele que correu atrás da escola para a gente poder fazer a inscrição e fazer gratuito, e tal.” (Entrevistado 3, escola pública). Ainda mais, a fala do jovem a respeito de preparação referente a conteúdos evidenciou a percepção sobre a insuficiência de estímulos por parte dos professores.

Você diz questões de vestibular? Ah, bem pouco. Trabalhava bem pouco. Algumas coisas que tipo quando eu cheguei no ENEM, no vestibular pra fazer, é...eu vi que tipo, na escola a gente aprendeu, muitas coisas. Mas tipo bastante coisa também a gente não... por exemplo, eu não tinha nem visto. Da minha parte né. (ENTREVISTADO 3, escola pública)

Outro estudante nessa mesma escola afirmou que alguns professores conversavam com os alunos a respeito da possibilidade de ingressar no ensino superior, buscando informá-los e prepará-los para esse caminho. “Sim, tinha alguns professores que passavam algumas provas do ENEM, falava algumas faculdades boas pra entrar.” (Entrevistado 5, escola pública). Entretanto, esse mesmo estudante relatou serem poucos os professores que adotavam tal prática, afirmando que a maioria dos docentes não abordava o assunto.

Em contrapartida, uma estudante entrevistada na escola pública relatou que a maioria dos professores trabalhava questões referentes aos vestibulares e à inserção no ensino superior, informação, portanto, distinta daquela relatada por seus colegas. Entretanto, a partir de seu relato, nota-se que esse processo foi mínimo e inconstante.

Bom, um pouco no final, do meio pro final do ano, no ano passado que eu estudei, eles começaram a incentivar. Tipo “isso pode cair no ENEM”, “isso pode cair num vestibular, então você tem que aprender isso”. Aí eles ensinavam um pouco. Porque, igual a professora de português mesmo ela passava algumas questões que tinham passado no vestibular. No vestibular não, no ENEM. Pra gente ter um pouco uma idéia de como seria. (ENTREVISTADA 4, escola pública).

Questionada sobre as formas que os professores utilizavam para comentar a respeito do acesso ao ensino superior, essa estudante relatou que, além de conteúdos, eram transmitidas informações a respeito das faculdades, mas como comentários esporádicos. “É, comentava também as faculdades, qual que era boa, qual que era mais ou menos, sabe?” (Entrevistada 4, escola pública). Ainda a esse respeito, a estudante acrescentou que o interesse em saber sobre as possibilidades de se enveredar pelo ensino universitário partia dos próprios estudantes. “É, a gente perguntava também né? Às vezes a gente ficava uma aula inteira só conversando sobre isso. Por interesse da gente também.” (Entrevistada 4, escola pública)

Sob essa perspectiva, observa-se que, embora não se constituísse como um hábito institucional havia por parte de professores da escola pública momentos dedicados a dialogar com os jovens sobre o ensino superior. Contudo, esses momentos dependiam também do interesse e da iniciativa dos próprios estudantes. Ainda assim, essas práticas foram consideradas como um estímulo à inserção no ensino superior, de acordo com a entrevistada.

Bom, acho que das conversas né, que tinha hora que a gente nem fazia lição, a gente debatia muito sobre esse... sobre o futuro. Tanto que as últimas provas das professoras foi sobre isso, sobre o que a gente ia fazer no nosso futuro, como a gente ia se ver daqui 10 anos e tal...(ENTREVISTADA 4, escola pública, questionada sobre os estímulos para ingressar no Ensino Superior)

Questionada sobre quais professores trabalhavam essas questões, a estudante citou a professora de língua portuguesa, o professor de química e o professor de matemática, além de uma professora substituta. Nesse sentido, é interessante notar que justamente a estudante com a trajetória escolar irregular (marcada por dois abandonos) e cujos pais possuem o menor nível de escolaridade, bem como menores esforços em sentido de incentivá-la a estudar, seja aquela que mais relatou práticas de professores voltadas à preparação para o ingresso no ensino superior. Embora não se possa afirmar categoricamente, é possível supor que essa jovem buscasse nos professores o estímulo que talvez lhe faltasse em casa.

Esses relatos sugerem que há entre os estudantes da escola pública certo anseio por conhecer melhor suas possibilidades de ingresso no ensino superior e que esse caminho poderia ser mais desenvolvido. Sob essa perspectiva, Heringer (2014) já havia constatado que a escola pública de ensino médio tem sido ineficiente na transmissão de informações acerca dos mecanismos de ingresso no ensino superior, tanto no que se refere aos exames de seleção quanto no referente às políticas de ação afirmativa. As exceções, consoante a autora, ocorrem por meio do trabalho de um ou outro professor, tal como se evidencia pelos relatos dos estudantes entrevistados para o presente trabalho. Assim, importa destacar ainda os contatos que esses estudantes estabeleceram com instituições de ensino superior, a partir de atividades desenvolvidas pela própria escola, como o convite para que membros de instituições de ensino superior fossem até a escola dialogar com os alunos e a organização de visitas a tais instituições, o que lhes possibilitou aumentar seu capital informacional. Todavia, essa aproximação se mostrou insuficiente para que conhecessem efetivamente suas possibilidades.

Mais ou menos. Porque, por exemplo, é... a escola chegou a fazer excursão pra uma faculdade. Pra essa faculdade eu fiquei sabendo sobre onde era, sobre o desconto, porque a gente foi lá e tal. Mas... [...]. A Einstein. Mas em questão da escola em si falar... aqui, não. [...] Ah não, teve mais uma que a gente foi. A Uniararas. (ENTREVISTADO 3, escola pública)

Outro entrevistado na escola pública relatou também visita a uma IES. “Sim, a Einstein. O terceiro inteiro foi fazer uma visita lá.”, (Entrevistado 5, escola pública). Ainda

nesse sentido, chama a atenção o relato da estudante entrevistada na escola pública, ao informar que haviam visitado duas universidades privadas.

Nossa senhora! Na Uniararas foi incrível, lá! Só que é muito longe né? Mas é incrível, o espaço, a parte das ciências... que é uma parte que eu gosto também, bastante da parte de ciências. É... e, achei lindo né? Uma faculdade enorme, nossa. “Imagina eu aqui estudando?”, que legal que seria? Não só pela profissão, mas também pela parte dos amigos também. Porque a gente faz bastante amigo né? E eu acho que isso é bom. Eu gosto bastante de fazer amizade. E eu acho que isso é bom, conhecer pessoas, pra no futuro a gente às vezes precisa né? (ENTREVISTADA 4, escola pública)

O encantamento dessa jovem em relação a essa instituição, bem como sua percepção sobre a importância do ensino superior, evidencia a urgência de se pensar em estratégias para aumentar o nível de conhecimento dos estudantes da escola pública em relação às possibilidades de inserção no nível superior de ensino. Nesse sentido, uma maior eficiência na transmissão de informações, conhecimentos sobre as instituições e preparação para as provas poderia gerar um maior estímulo para esses jovens, embora seja importante ressaltar que fatores de ordem familiar, socioeconômica e cultural sejam também relevantes nesse processo.

Por outro lado, ambos os estudantes da escola privada discorreram positivamente a respeito da atuação de seus professores. Nesse sentido, elogios referentes às metodologias de aula, ao conteúdo ministrado, à formação dos docentes e até ao relacionamento interpessoal foram constantes em cada um dos relatos.

Eu sempre estudei em escola particular, aqui no colégio especificamente e desde o Fundamental I até o Ensino Médio, o terceiro ano do Ensino Médio. E desde então o contato com os professores sempre foi muito bom, eles sempre foram muito presentes, sempre, é, influenciaram tanto é... Tipo, afetivamente quanto profissionalmente como professores porque eles sempre foram bons quando eu tava meio triste, meio mal, e foram bons na área de aprendizagem porque eles sempre deram o melhor conteúdo, tentando explicar da melhor forma com vários... é...tipos de metodologias diferentes, né? Era trabalhos em grupos, saídas colégio, ahm... exposição, sempre tinha com projetor, o que é que fosse, eles sempre foram muito bons com relação a isso e sempre incentivaram que a gente fizesse o vestibular. Desde muito cedo eles já falavam do vestibular, já falavam o que caía mais, desde o Fundamental II eles já influenciaram a gente nesse quesito. A gente sempre fazia simulado, desde o Fundamental II sempre simulado, sempre o mesmo material, sempre falando já do vestibular. Isso eu acho o mais importante, que eles sempre influenciaram a gente muito nisso. [...] (ENTREVISTADA 1, escola privada)

A partir desse relato, evidencia-se um hábito institucional diretamente relacionado às estratégias de acesso ao ensino superior por parte da gestão dessa escola, uma vez que tais estratégias são trabalhadas desde o ensino fundamental e englobam desde os conteúdos

desenvolvidos em sala de aula até o modo afetuoso com que os estudantes são tratados pelos docentes, que lhes oferecem suporte emocional nessa etapa fundamental de suas vidas. Ainda nesse sentido, essa mesma estudante salientou a qualidade do ensino e o trabalho desenvolvido pela instituição como fatores essenciais em seu sucesso.

[...] O esforço da escola eu atribuo ao nível das provas, que era um nível bem alto de dificuldade. E aos simulados também de múltipla escolha que eram bem semelhantes às provas de primeira fase né? Tipo o mesmo nível mesmo. Tanto simulados ENEM quanto simulados FUVEST, eram todos do mesmo nível de dificuldade do... da prova. Até mais às vezes (risos). (ENTREVISTADA 1, escola privada).

A estudante destacou ainda a importância dos professores em sua escolha de curso superior e em seu crescimento pessoal, afirmando pensar em se tornar professora no futuro para influenciar outros jovens, tal como ela fora influenciada por seus professores.

Eu acho que... os professores também é muito importante. Né? Porque eles me influenciaram a fazer História também, né? Eu tive professores muito bons de história, desde o Fundamental, que me influenciaram a fazer História. [...] Quando... se eu for professora um dia eu quero influenciar meus alunos também, que nem meus professores me influenciaram. Influenciar eles a lerem seriamente, influenciar eles a ouvirem determinadas músicas que vão fazer eles crescerem como pessoas. É, eu acho que eu cresci graças a essas pessoas que me ajudaram. (ENTREVISTADA 1, escola privada)

Também na escola privada, outro estudante destacou positivamente a qualidade do ensino ofertado e o trabalho desenvolvido pelos professores, destacando a formação dos mesmos e afirmando considerá-los como amigos. Nesse sentido, corrobora-se a constatação de Souza (2009), Almeida (2012) e Heringer (2013) a respeito da importância fundamental da atuação dos professores para as chances objetivas de sucesso escolar.

Cara, o estímulo dos professores aqui... eu vou falar pra você que eles são muito bons, os professores são, são ótimos né. Todos os professores aqui fizeram mestrado, quase todos né? São todos mestres. Tem uma professora que é doutora e tals né, é a mais foda aí... ahm, eles são professores que eles focam mais tipo em você estar ligado na aula. Eles têm aquela pedagogia mais voltada pra tipo, ahm, pro seu nível de atenção né, então basicamente ahm... a coordenação conversa com eles e tal. E eles sempre conversam que não tem como o aluno manter a atenção tipo o tempo todo na aula, a cada 15 minutos tem que dar uma parada, dar uma descontraída... E pô isso ajuda pra cacete né, na verdade. Eu já ouvi falar que nas escolas públicas os professores são muito mais sérios assim, eles são muito menos flexíveis assim, em questão a isso né. No Colégio os professores são basicamente nossos amigos né. Eles conversam no meio da aula e tals, mas é mais pra descontrair mesmo pra gente voltar à atenção depois. Então eles têm essa pedagogia. Ahm... então, oh, a aula em si ela é bem focada pro vestibular mesmo, entretanto eles tem umas pedagogias aí, que eu não sei todas, mas que ajuda bastante a gente a ter atenção na aula pra adquirir conhecimento mesmo, entendeu? Hum...é isso, cara. (ENTREVISTADO 2, escola privada)

No trecho supracitado do relato desse estudante, torna-se nítido que os estudantes da escola privada não necessitam solicitar auxílios para se informar e se preparar para os vestibulares, uma vez que o próprio habitus institucional lhes fornece tais informações. Ademais, destacam-se dois elementos característicos da atuação docente na escola privada em questão. O primeiro diz respeito às metodologias de ensino, pautadas em estratégias para atrair a atenção dos estudantes, intercalando momentos de pausa e descontração durante as aulas. O segundo se refere ao relacionamento entre estudantes e professores, tido pelo jovem entrevistado como uma relação de amizade, o que, em sua opinião, é um fator positivo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o jovem ressalta sobremaneira as pedagogias voltadas a aumentar o nível de atenção dos estudantes nas aulas, aspecto importante na preparação para os vestibulares (foco do ensino, segundo o entrevistado). Ainda sob essa ótica, o estudante supõe, por ouvir dizer, que professores nas escolas públicas adotem posturas mais sérias e inflexíveis, algo que implicitamente se entende que ele não aprove.

Esse mesmo estudante reconheceu ainda uma relação entre o trabalho desenvolvido pela escola e seu desempenho nos exames vestibulares.

Oh, falar pra você que eu nunca fui uma pessoa de estudar muito né? Nunca estudei muito mesmo. Assim, ah pegar pra estudar pro vestibular. Nunca fiz isso. Ahm... então, basicamente...bom, ah...a escola em si influenciou pra cacete, porque o conhecimento em si é bem aprofundado pro vestibular, então só vendo aula você já consegue pegar muito conhecimento. E... Ahm... em si, eu acho, não sei se foi por causa dos meus pais, eles me incitaram desde o início para..ahm...pra trabalhar muito em cima dessa questão de conhecimento. Mas como eu nunca estudei muito, não sei o que acontece, mas, bom, eu consegui ir bem pra cacete. Eu sempre fui muito bem escola e tal, mesmo sem estudar... não sei, é meio complicado dizer esse tipo de coisa, na minha opinião, pra mim, entendeu? Mas eu acho que basicamente... a escola. Porque se não fosse a escola eu não teria estudado o suficiente pra passar. Entendeu? Se eu não tivesse estudado numa escola privada eu não teria passado não. (ENTREVISTADO 2, escola privada)

Assim, o estudante reforça sua percepção positiva acerca da qualidade do ensino que recebeu, afirmando que conseguiu se preparar para os exames vestibulares em função do trabalho desenvolvido pela escola, uma vez que não tinha o hábito de se dedicar aos estudos. Além disso, o jovem destaca também a influência familiar, ao afirmar que os pais o incentivam a buscar conhecimentos (o que, de alguma forma, decerto contribuiu em sua preparação para as provas). Nesse sentido, percebe-se o duplo peso do hábito institucional e das estratégias familiares no desempenho escolar do estudante.

Destaca-se, pois, que em relação ao ensino ofertado, ambos os estudantes da escola privada estavam plenamente satisfeitos, inclusive atribuindo a esse serviço o fato de terem sido bem sucedidos nos exames de seleção.

Ao observarmos ainda a atuação dos professores no sentido de transmitir informações sobre o sistema de ensino superior e orientar os estudantes no seguimento desse caminho, os relatos dos estudantes da escola privada escancaram o distanciamento em relação ao observado na escola pública. Isso porque na escola privada o trabalho se mostrou mais constante e contínuo, envolvendo desde a transmissão de conteúdos e resolução de exercícios até visitas a instituições de ensino superior, feiras científicas e de profissões, orientações individualizadas e palestras, o que salienta a importância dos hábitos institucionais para a efetivação das possibilidades de ingresso no ensino superior.

Isso foi mais no ensino médio, desde o primeiro ano, tinha os três coordenadores né, a gente marcava horário com eles pra fazer plano de estudos e já falava o curso que ia fazer, eles já falavam várias faculdades que você podia fazer... e mesmo teve vários passeios para conhecer as faculdades. Aqui eles fizeram também vários... é, como eu posso falar? É... tipo...ahm...é...lugares..ai, tipo uma feira de profissões, fizeram uma feira de profissões também. E sempre incentivando muito, quando a pessoa tinha dúvida marcava horário com eles e eles explicavam, ah, falavam assim “oh, você gosta dessa área, por que você não pesquisa sobre tal profissão ou outra profissão?”. Eles mostravam os rankings das faculdades, sugeriam faculdades também. Então sempre foi muito presente assim a participação deles na escolha das universidades. (ENTREVISTADA 1, escola privada)

Ah tá. É totalmente voltado no vestibular mesmo né? Assim como em toda escola privada, eu acho. Então quando ele vai fazer exercícios com a gente, por exemplo, é tudo voltado no vestibular. Mas ele pega questão de um monte de vestibular aí, os piores vestibulares que tem, tipo a FUVEST... tem a UEL também, que pegam muito. E o ensino é totalmente focado pra passar no vestibular né? Ahm... o trabalho que eles fazem em sala tipo, basicamente o que mais cai eles pegam mais em cima né, e o que menos cai eles falam assim, tipo, ahm, o básico pra gente saber mais ou menos pro ensino superior, que talvez usa. Mas em si o trabalho é totalmente focado pra vestibular aqui. (ENTREVISTADO 2, escola privada)

Logo, no sentido de preparação para a participação em exames vestibulares, é notório que o trabalho desenvolvido pelos docentes na escola privada permitiu aos estudantes adquirirem uma série de conhecimentos que lhes colocaram em condições vantajosas para alcançar um bom desempenho nas provas.

Além disso, outra distinção fundamental detectada foi a do momento em que se inicia a orientação aos estudantes em relação às suas possibilidades de ingresso no ensino superior. Nesse sentido, enquanto na escola pública os estudantes relataram que as possibilidades de acesso ao nível superior de ensino começam a ser mencionadas no 2º ano do ensino médio, em ações desenvolvidas por poucos professores e dependendo do interesse ou iniciativa dos próprios estudantes, na escola privada ambos os entrevistados destacaram o fato de esse trabalho se iniciar ainda no ensino fundamental, como algo arraigado no hábito institucional.

[...] Desde muito cedo eles já falavam do vestibular, já falavam o que caía mais, desde o fundamental II eles já influenciaram a gente nesse quesito. A gente sempre fazia simulado, desde o fundamental II sempre simulado, sempre o mesmo material, sempre falando já do vestibular. Isso eu acho o mais importante, que eles sempre influenciaram a gente muito nisso. [...] (ENTREVISTADA 1, escola privada)

Ah, desde o primeiro ano, tipo... Desde o fundamental, na verdade. Tipo... no fundamental na verdade é mais voltado pro conceitual, né, no geral. E daí, basicamente: a gente aprende muita coisa no fundamental e gente revê no ensino médio né? Basicamente o ensino médio a gente revê as coisas que a gente aprendeu no, no fundamental. Pelo menos que eu me lembro, acho que tudo o que eu vi em história, geografia, biologia e tals no ensino médio, eu já tinha visto no fundamental. Mas mais aprofundado né? Então o fundamental ele te dá a base, depois eles colocam um pouco mais aprofundado pro vestibular. Essa é a ideia, entendeu? (ENTREVISTADO 2, escola privada)

Esse mesmo estudante acrescentou ainda que o conhecimento transmitido pelos professores não se restringia aos conteúdos que seriam cobrados nas provas, mas envolvia também informações referentes às formas de acesso e campus, e até suporte emocional, conforme mencionado anteriormente. Observemos este exemplo.

Sim, tanto em sala de aula quanto o professor coordenador, a gente, fala bastante com a gente sobre isso e tals. Dá muita palestra na verdade pra gente sobre isso. E ele, bom, tem um monte de coisa que eles... Trouxeram tipo as faculdades pra conversar com a gente sobre isso aqui né, e tals. Ahm... daí em conhecimento de campus e conhecimento de, de curso assim, as faculdades e tals, sim, eles trabalham muito em cima. Por exemplo, o coordenador, mas também professor de química, mesmo em sala ele já conversou muito sobre isso com a gente né? Ahm... é, é basicamente isso. Pegam muito em cima disso. (ENTREVISTADO 2, escola privada)

Observa-se, a partir dos relatos supracitados, que as distinções entre as maneiras como as questões referentes ao acesso ao ensino superior são trabalhadas em cada escola podem ajudar a explicar por que aos estudantes da escola privada ingressar o nível superior se ofereça como um caminho praticamente natural, enquanto aos estudantes da escola pública essa possibilidade pareça distante e indefinida, e à custa de muito esforço e dedicação pessoal. Ainda mais, essas distinções escancaram a existência de um capital informacional deveras melhor desenvolvido por parte dos estudantes da escola privada. Esse fato é corroborado na medida em que ambos os estudantes entrevistados na escola privada possuíam informações detalhadas não apenas sobre as instituições em que iriam estudar, mas sobre outras nas quais cogitaram ingressar. Nesse sentido, a estudante entrevistada comentou diferenças entre os processos seletivos da USP e da Unicamp. Já o estudante entrevistado nessa mesma escola afirmou que pesquisou nos rankings universitários as instituições que ofereciam o curso de seu interesse, tendo chegado à conclusão de que as melhores eram a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Unicamp e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além

disso, o estudante comparou as condições de acesso e permanência especialmente entre a Unicamp e a UFRJ para explicar as razões pelas quais optou pela universidade localizada em Campinas. Nesse sentido, o entrevistado colocou como elementos fundamentais em sua decisão a força dos programas de pós-graduação da universidade campineira (já indicando seu interesse em prosseguir os estudos nesse nível posteriormente), a proximidade com seu local de residência e sua sensação de que estar em Campinas tranquilizaria seus pais.

Ao ser questionado sobre como obtinha informações a respeito do funcionamento das instituições de ensino superior, esse estudante afirmou que, além de pesquisas pessoais, a escola tivera um papel preponderante nesse sentido.

Em questão de tipo das melhores universidades e do ranking delas em si é bem trabalhado na escola né? Ahm, quando você vai falar do seu projeto mais pessoal em questão de tipo o seu curso em si e mais tipo... ah tentar uma graduação no exterior e tal, eles também ajudam nisso, mas não exatamente aberto assim. Basicamente você, por exemplo, quando você vai fazer um planejamento de estudos né... Que acho que tem muita gente que marca plano de estudos aqui, que eles tem uma boa coordenação em questão disso, eles falam muito sobre seu projeto pessoal em si. E isso eles te ajudam muito a pesquisar, sobre esse tipo de coisa né? Em questão do... do... (*incompreensível*) que eu falei da bolsa de estudos, eu pesquisei por conta né...hum, o que eu pesquisei nesse tipo de coisa foi por conta, mas eu tive uma base neles...eles me ajudaram a ter uma base pra pesquisar sobre isso, entendeu? Então quando você quer saber alguma coisa sobre isso mesmo, você tem que se esforçar pra ir atrás né? Mas eles te dão, o Colégio em si dá uma boa base pra isso sim. Já que eles estão muito focados no vestibular, obviamente eles querem as melhores graduações né e tals? Assim... eles, ahm, dão base. Falam quais são as melhores faculdades, tal, como são os vestibulares pra elas, onde ficam os melhores campus. Sim, a base do Colégio é muito boa pra isso. (ENTREVISTADO 2, escola privada).

Outro indício de que na escola privada os estudantes possuem um capital informacional maior e perspectivas de futuro acadêmico mais bem definidas do que os estudantes da escola pública reside no fato de que, na instituição privada, ambos relataram já possuir planos de seguir carreira acadêmica em cursos de pós-graduação.

Eu pretendo trabalhar com pesquisa né, na área de história cultural. Eu quero pesquisar sobre filosofia, artes, música. Pretendo fazer na Alemanha, em Frankfurt. Aí já to me planejando aqui, pretendo continuar na USP se tudo der certo, entrar como pesquisadora de lá mesmo. Fazer iniciação científica, lá na USP. E tentar já um intercâmbio quando eu puder, lá na USP já tentar um intercâmbio para poder já me preparar para ser pesquisadora no futuro. E professora também né? Se até quando não der pra ser pesquisadora, eu vou ser professora. (ENTREVISTADA 1, escola privada)

[...] Então eu to com uma puta expectativa pro Ensino Superior né. A área que eu gosto, uma área acadêmica mesmo, mas uma área que eu gosto de fazer, focar mesmo em exatas. Então eu to com uma puta expectativa. Ahm... cara, a Unicamp em si eles tem muitos projetos e tal, em todas as áreas na verdade né... Tem projeto pra cacete aí. Tipo, tem, tem uma Empresa Júnior lá da Mecatrônica que é a Mecatron, tem o Projeto Fênix de Robótica, tem os clubes de aeromodelismo e tals. Sei lá, me interesse por todos eles e não sei nem pra qual vou, basicamente. [...]

Então mais por causa do conhecimento acadêmico em si, que eu sou mais focado pro acadêmico, pesquisa e tals, quero fazer Mestrado e Doutorado, Pós-Doutorado, ahm... em inteligência artificial... Talvez nem aqui no Brasil, eu quero fazer nos Estados Unidos, é o objetivo... ahm, eu to bem animado pra isso, vou falar pra você, bem mais que pro Ensino Médio. (ENTREVISTADO 2, escola privada)

Logo, constatamos nesses relatos que esses estudantes não só possuíam interesse em continuar estudando além da graduação, como também intencionavam fazê-lo em universidades estrangeiras. A esse respeito, o aprendizado de idioma estrangeiro e os hábitos de leitura se mostraram indissociáveis dessa perspectiva, como será demonstrado adiante.

Por fim, no que tangencia as informações referentes às formas de ingresso no ensino superior, em especial a respeito das políticas de ação afirmativa, observamos que os estudantes da escola privada, embora não compusessem o grupo de potenciais beneficiários, estavam mais informados sobre as mesmas. A esse respeito, os próprios estudantes atribuíram ora ao trabalho desenvolvido pela escola, ora a pesquisas pessoais o seu conhecimento acerca dessas políticas. Assim, na escola privada uma estudante, que havia relatado no questionário ter conhecimento sobre o FIES, o ProUni e o SISU, afirmou que tais políticas foram trabalhadas na escola. “Explicam. Sim, quando você vai ao plantão eles explicam melhor, tudo mais né, como é que funciona. E mostram as faculdades que você pode entrar com eles. Eles explicam bem.” (Entrevistada 1, escola privada). A jovem relatou, ainda, que também pesquisava sobre essas políticas. No entanto, sua fala sugere que o foco maior era dado sobre o SISU.

Veio dos próprios professores mesmo. Também de coordenadores, que eles já tinham comentado com a gente que a gente tinha essas opções caso não desse certo. E também de pesquisa né, de pesquisar sobre, de ver na televisão falando, a gente tem essa noção. (ENTREVISTADA 1, escola privada)

Essa estudante afirmou, ainda, que se utilizou do SISU para obter acesso a uma universidade pública federal, no caso a UNIFESP. Nesse sentido, os plantões oferecidos pelos professores em horário oposto ao de aulas se mostraram importantes, na medida em que, conforme a própria estudante, nesses momentos os docentes explicavam melhor o funcionamento de tal política. Por conseguinte, constata-se que na escola privada há uma boa disponibilidade de tempo por parte dos professores para orientar os estudantes em relação às suas estratégias para ingressar no ensino superior, corroborando a percepção de um hábito institucional mais fortalecido nesse sentido.

Por outro lado, nessa mesma escola outro estudante entrevistado atribuiu um peso maior às suas pesquisas pessoais do que ao trabalho dos professores o fato de conhecer parcialmente algumas políticas de inclusão no ensino superior.

Assim, eu tenho conhecimento muito básico de FIES e PROUNI. Eu conheço eles mais ou menos, assim. Eu não lembro nem qual que é... assim eu não sei, o financiamento qual que é, o empréstimo, mas enfim... Mas eu sei que eles existem, basicamente, e que, bom tem um monte de gente que entra por FIES e PROUNI. Em si, os dois sistemas eles não comentam muito no Colégio, né. Porque o foco deles é você passar não por bolsa em si, mas por vestibular mesmo né? Eu conheço FIES e PROUNI basicamente pelo que eu pesquisei né, porque eles são bem divulgados pelo governo junto com o ENEM né, junto com o ENEM eles são bem divulgados. [...] (ENTREVISTADO 2, escola privada)

Contudo, a continuidade do relato desse estudante revelou a influência indireta da atuação da escola em seu nível de informações sobre políticas de ação afirmativa de inclusão.

Ahm, e também teve uma... a gente fez basicamente uma expedição pra São Paulo lá que teve uma, como eu posso falar? Uma exposição assim de várias faculdades né, e teve várias palestras sobre um monte de coisas lá, e uma das palestras foi sobre os procedimentos de inclusão né? Como FIES e PROUNI e tals. E eu fui lá ver a palestra. Por algum motivo eu fui lá e, ah, “bora ver”. E eu adquiri conhecimento sobre isso. Mas muito... menos, eu não sei muito sobre isso, então não posso falar tanto né? Mas o que eu sei é que no colégio ele não é muito divulgado. Mas, sim, no geral eles são bem divulgados com o ENEM. Por isso que eu sei sobre essas coisas. (ENTREVISTADO 2, escola privada).

O relato acima realça a percepção de que na escola privada o potencial de obtenção de informações que os estudantes possuem é maior, o que se deve parcialmente a atividades organizadas pela própria escola, como a exposição de faculdades citada por esse estudante.

Em contrapartida, os relatos dos estudantes da escola pública sugerem que o trabalho de informação sobre as políticas de ação afirmativa foi insuficiente. Sob essa perspectiva, o FIES aparece como a política com a qual os estudantes possuíam maior proximidade, embora nitidamente não fosse uma proximidade suficiente para que entendessem seu funcionamento e aplicabilidade. “Ah, é... então, tem aquele, me ensinaram que tem aquele negócio do... do FIES que ele financia a faculdade, tem o ENEM que ele também gera alguns por cento da bolsa né, dependendo da sua nota... e é isso. É só isso”. (Entrevistada 4, escola pública). Já o entrevistado 5 afirmou que alguns professores chegaram a mencionar o FIES, mas que ele não havia compreendido muito bem.

Além disso, os estudantes demonstraram ignorar o ProUni e o SISU. Nesse sentido, dois deles disseram que os professores não costumavam orientá-los a esse respeito, enquanto apenas uma afirmou que ela foi mencionada, porém não bem explicada. “É, falou alguma coisa, mas eu não lembro muito bem, não.”. (Entrevistada 4, escola pública, ao ser questionada sobre a abordagem dos professores em relação ao ProUni e ao SISU)

Corroborando a percepção de que essas políticas têm falhado em chegar aos estudantes que deveriam ser justamente seu público alvo o fato de um dos estudantes ter relatado que precisou pesquisar por conta própria para conhecê-las, ainda que muito parcialmente. “Eu vi, mas igual eu falei, assim... eu não corri atrás daí. Mas eu pesquisei pra saber como funciona,

como era, vi amigos comentando também.” (Entrevistado 3, escola pública, falando a respeito de ProUni e SISU).

Esse mesmo estudante salientou ainda ter pesquisado sobre essas políticas também pelo fato de elas serem raramente exploradas em sala de aula pelos professores. “Nossa, bem pouco. Se eu não corro atrás pra saber pela internet, eu não sabia. Bem pouco, assim. Se comentaram só foi por nome. Mas chegar a explicar... Não.”, (Entrevistado 3, escola pública)

As percepções desses estudantes são indícios de que as informações a respeito do funcionamento das políticas de ação afirmativa voltadas à inserção no ensino superior não estão chegando efetivamente àqueles que deveriam ser seus principais beneficiários, em consonância com o que havia sido observado por Heringer (2013) em sua pesquisa anteriormente referida nesse trabalho. Ora, essa perspectiva se evidencia em nosso trabalho na medida em que esses jovens se afirmaram incertos quanto à intenção de se utilizar das políticas públicas de inclusão para ingressar no ensino superior.

O FIES eu já descartei porque eu acho que pra mim não vale a pena. Mas outras talvez sim. Porque ano que vem eu vou fazer o ENEM... eu acho que esse ano né? Esse ano eu vou fazer o ENEM de novo, vamos ver né como é que vão estar as coisas... (ENTREVISTADO 3, escola pública)

Nesse sentido, outro estudante afirmou que “tentaria alguma bolsa”, mas sem especificar qual, tampouco esclarecendo se seria uma bolsa proveniente de política pública ou se seria própria de uma instituição privada.

Além disso, uma estudante entrevistada na escola pública, que já havia informado no questionário não conhecer nenhuma política pública de inclusão no Ensino Superior, mas que “gostaria de conhecer e saber como funciona”, reiterou essa ideia ao afirmar que mantinha o interesse e a curiosidade em conhecer mais sobre os sistemas de bolsas e incentivos para acesso ao nível superior de ensino. Por conseguinte, evidencia-se a importância de se pensar em estratégias de divulgação e explicação a respeito dessas políticas aos estudantes matriculados nas escolas públicas, em especial aqueles de baixa renda ou de minorias étnicas.

Ainda no que se refere às estratégias de estudo e informação desenvolvidas, destacamos a importância atribuída pelos estudantes ao uso da internet como ferramenta de estudo e de preparação para ingressar no ensino superior. Esse uso foi mencionado na escola privada, por exemplo, pela estudante que afirmou estudar o idioma alemão por meio de vídeos do Youtube, e pelo estudante que afirmou pesquisar artigos de ciências da natureza e informações sobre rankings universitários. Na escola pública, por sua vez, o entrevistado 3 destacou que o pouco que sabia a respeito das políticas de ação afirmativa vinha de pesquisas

próprias e que intencionava utilizar a internet para se preparar para os exames de seleção que viria a prestar. Já o entrevistado 5 relatou gostar de estudar sobre história e “antiguidades”, utilizando a internet para pesquisar “questões históricas”. “Sim, eu gosto bastante assim. Até hoje eu sou bastante curioso, pesquiso as coisas na internet, pra saber mais.” (Entrevistado 5, escola pública)

Ainda na mesma escola, a estudante entrevistada afirmou ter interesse em se informar sobre o ENEM, outros vestibulares e sobre sistemas de bolsas e outros incentivos via internet. “É, vou por conta. Tem bastante pessoa que ensina também, tem os blogs, tal...” (Entrevistada 4, escola pública)

A partir desses relatos, exprime-se a possibilidade de que, aos jovens da escola pública, o uso da internet se constitua como importante estratégia de preparação para os exames, na medida em que compense um capital cultural e social distantes dos exigidos para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, ao pesquisar sobre políticas de inclusão ou ter contato com outros indivíduos via blogs pessoais, por exemplo, esses jovens poderiam enriquecer seu capital cultural e social a ponto de aumentar suas possibilidades de ingresso no superior, tal como relatado na pesquisa de Wohn *et alli* (2013).

Por derradeiro, julgamos pertinente apresentar algumas impressões dos estudantes a respeito do ambiente escolar, em termos de infra-estrutura e atividades extras, e dos impactos desses elementos na motivação e no desempenho dos jovens. Nesse sentido, na escola privada ambos os estudantes destacaram positivamente o ambiente, a organização das aulas e a realização de atividades extras como feiras de profissões e excursões pedagógicas. Por outro lado, os três entrevistados na escola pública se afirmaram insatisfeitos com as condições de infraestrutura da escola e apontaram que esse aspecto influenciava negativamente em sua motivação para estudar, embora também tenham feito elogios à atual gestão (que assumira em julho de 2018), dizendo que já percebiam algumas melhorias.

É, a estrutura da escola poderia ser melhor. Porque...esse ano até que tá mudando, estão reformando bastante coisa. Eu vi aí que pintaram a escola, arrumaram a quadra, na hora que eu entrei eu tava vendo aqui. Mas antes, quando eu entrei aqui, tipo no primeiro a escola era muito... destruída! (ENTREVISTADO 3, escola pública)

Ah, bom, era meio precária né? Não por conta da escola mesmo, por conta dos alunos. Que também às vezes eram meio revoltados, né. Uns também não ajudavam. Mas agora tá melhorando né? Pelo que eu vi aqui, pelo jeito tá tudo bem melhor. Mesmo no final do ano a gente pegou um pouco da parte das mudanças e ele tava melhorando muita coisa. (ENTREVISTADA 4, escola pública)

Percebe-se, pois, pelo relato de ambos os estudantes, que havia inicialmente uma percepção negativa a respeito da estrutura escolar, que era atribuída em parte ao comportamento dos próprios estudantes. Entretanto, já se apontavam indícios de mudança de perspectiva, em decorrência do trabalho desenvolvido pela gestão que recém assumira a escola. A esse respeito, a entrevistada 4 destacou ainda a reabertura da cantina e a reforma da quadra como ações positivas da atual gestão.

Além disso, o entrevistado 5 afirmou que sentira falta de uma estrutura melhor, que incluísse laboratórios de informática e de química e uma sala de leitura, o que em sua opinião ajudaria os alunos a aprender mais e a melhorar o desempenho. Ainda nesse sentido, ao serem questionados sobre a importância do ambiente, os entrevistados afirmaram que esse era um fator que fazia toda a diferença em sua motivação para estudar. “Ah, influencia. Porque a gente quando a gente trabalha num ambiente bom, a produtividade é melhor né?” (Entrevistado 3, escola pública)

Percepção semelhante foi afirmada pela entrevistada 4, que destacou a organização de atividades extras como gincanas, apresentações de teatro e festas como fatores que aumentavam a disposição para estar na escola.

Faz, faz muita diferença. Vir pra escola... por exemplo, todos os meus amigos, toda vez que tem algum passeio, alguma coisa, todo mundo quer vir né? Então acho que isso dá um pouco mais de vontade de vir pra escola. Pelo menos eu sempre gostei de vir pra escola por conta disso, por causa dos amigos, por causa de alguns professores também que são muito legais né... (ENTREVISTADA 4, escola pública)

Questionada ainda sobre o impacto de atividades extras sobre seu desempenho, a estudante relatou gostar dos dias de filmes e debates, afirmando que essas atividades lhe ajudavam a compreender melhor alguns temas.

Constata-se, por conseguinte, que a infra-estrutura escolar, incluindo limpeza, pintura e espaços organizados para atividades diversas, bem como as atividades extras, como excursões, apresentações artísticas e festas, influenciam positivamente na motivação dos estudantes a estar na escola e a estudar.

Consideramos, no entanto, que embora todos esses elementos (atuação docente, relação professor-aluno e ambiente escolar) sejam relevantes para a explicação das diferenças de desempenho e expectativas entre esses jovens, existem outros fatores que auxiliam nessa compreensão. Nesse sentido, coloca-se como fundamental, por exemplo, observar as possíveis influências dos hábitos de leitura dos estudantes sobre seus desempenhos e expectativas.

4.4 – As influências dos hábitos de leitura sobre o desempenho e as expectativas dos estudantes

A importância do desenvolvimento de hábitos de leitura para o desempenho dos estudantes em exames de seleção para ingresso no ensino superior justifica-se na medida em que essa prática permite aos estudantes enriquecer seu repertório linguístico e capital cultural, essencial para o desempenho escolar (Bourdieu, 2013; Lahire, 1997), bem como lhes permite uma maior compreensão de questões propostas nos exames e formular respostas dissertativas e redações melhor elaboradas (Almeida, 2007; Almeida, 2012). Nesse sentido, em nossa investigação essa influência foi observada principalmente na trajetória dos estudantes da escola privada. Os estudantes da escola pública entrevistados, por outro lado, evidenciaram hábitos de leitura mais modestos do que aqueles mencionados nos questionários. Ainda assim, esses jovens demonstraram reconhecer que o hábito de ler poderia lhes conferir maior conhecimento e que isso poderia ser útil na realização de uma prova ou exame.

Partindo inicialmente das experiências relatadas pelos entrevistados na escola privada, a maior evidência do impacto dos hábitos de leitura sobre o desempenho e a expectativa nos foi dada pela estudante que afirmou ter um grande gosto por livros e que atribuiu em parte a essa prática suas escolhas e expectativas em relação ao ensino superior. Nesse sentido, questionada sobre as possíveis influências de conhecimentos obtidos fora da escola em seu desempenho, a jovem mencionou sua prática de ler livros como fundamental nesse processo. “Ah sim, sim. Tem. Tem conhecimento fora. Porque eu fazia muitas leituras extras da escola, de livros de história, livros clássicos mesmo que eu fazia fora e que me ajudou muito a, a passar. Me ajudaram bastante.” (Entrevistada 1, escola privada)

Ainda mais, nos chamou a atenção o fato de ela informar ter lido livros clássicos, especialmente literatura internacional. “Por exemplo, Laranja Mecânica, Odisséia no Espaço (sic), é... livros de biografias de músicos também, dá pra dar uma panorama melhor da época. Livro do Franz Kafka, Dostoiévski, esses livros.” (Entrevistada 1, escola privada)

Questionada a respeito dos fatores que haviam despertado nela o interesse pela leitura, a estudante relatou o interesse próprio e a influência do pai, acrescentando que a leitura se trata de um gosto para ela. “Por interesse próprio. Eu sempre gostei de ler. Meu pai me influenciou muito a ler livros assim, aí desde então só fico assim mesmo. É um gosto. Eu gosto muito. Não consigo ficar sem ler (risos).” (Entrevistada 1, escola privada)

A relevância da leitura foi ainda mencionada por essa estudante quando questionada sobre os pontos mais importantes em sua formulação de expectativas a respeito do ensino

superior. Nesse sentido, seu relato reforçou, também, o peso da atuação dos professores em sua trajetória.

[...] Eu acho que... os professores também é muito importante. Né? Porque eles me influenciaram a fazer História também, né? Eu tive professores muito bons de história, desde o Fundamental, que me influenciaram a fazer História. Assim como as leituras externas que eu fiz, que fizeram eu me interessar. [...] Então eu acho que isso foi muito importante, né? Os professores e as leituras externas. [...] (ENTREVISTADA 1, escola privada)

Assim, as experiências relatadas por essa estudante ressaltam a tripla influência exercida pelo pai, pelos professores e por seus hábitos de leitura em seu desempenho e em suas expectativas sobre o ensino superior, inclusive na escolha do curso e nas perspectivas de futuro acadêmico pós-graduação. Ademais, a jovem atribuiu ainda às suas práticas de leitura e ao trabalho de uma professora o seu bom desempenho nos exames vestibulares, em particular na parte de redação.

Eu acho que eu fui bem por meus estudos externos né, que eu tinha repertório para citar, tinha vários, tipo... Tinha George Orwell pra citar ou Escola de Frankfurt que é um conhecimento prévio né. E também o apoio da professora né, a professora de redação que dava duas redações por semana pra fazer, ela corrigia a redação, e os simulados também vinham com temas de redação bem semelhantes aos da prova. E a correção da professora era bem pesada, mais pesada que os próprios corretores do ENEM, então dava pra ter uma noção já, uma boa preparada. (ENTREVISTADA 1, escola privada)

Em relação ao outro estudante entrevistado na escola privada, a importância da leitura aparece atrelada ao aprendizado de idioma estrangeiro. Nesse sentido, embora o jovem não tenha mencionado possuir hábitos frequentes de leitura, relatou ter lido pesquisas e estudos relacionados às suas áreas de interesse, a saber, a Física, a Matemática e as Ciências da Natureza, publicadas em língua inglesa, o que, de acordo com o próprio, contribuiu para aprimorar seu conhecimento e intensificar seu interesse pelo ensino superior.

Na escola pública, por outro lado, a influência dos hábitos de leitura se fez perceptível de modo mais sutil. Assim, um dos estudantes entrevistados afirmou reconhecer a importância da leitura, mas não tê-la como hábito. “Tem a parte de... de você saber se desenvolver mais, né? Mas, é... no dia a dia eu leio mais em questão de obrigação. Tipo no serviço, no celular, esse tipo de coisa. Mas hábito de leitura, de pegar um livro e pegar pra ler, é muito raro.” (Entrevistado 3, escola pública)

O relato desse jovem denota ainda certa influência da internet em sua prática de leitura, ainda que o mesmo tenha afirmado que tal prática não se constituía como um hábito. Questionado sobre o tipo de leitura que costuma praticar, o estudante teve dificuldade em

responder. “Nossa, eu não vou saber te falar agora. Ah, o que me agrada e tiver ali... é, eu achei interessante uma matéria, por exemplo, nossa, vou ver essa matéria. Aí eu pego, leio. O que na hora ali me fizer...interesse.” (Entrevistado 3, escola pública)

Nesse sentido, torna-se nítido que o jovem entrevistado supõe uma importância de práticas de leitura para a obtenção de conhecimento, mas não adota tal prática usualmente.

Na mesma escola, outra estudante entrevistada afirmou que gostava de ler livros de ficção e fantasia, mas que não o fazia com frequência (embora no questionário houvesse mencionado uma frequência maior de leitura). Além disso, a jovem afirmou considerar que essas práticas de leitura não a ajudariam no desempenho em uma prova.

Por derradeiro, houve um estudante entrevistado na escola pública que relatou possuir uma boa quantidade de livros em sua residência, afirmou gostar de ler e reconheceu que esse hábito é importante para seu desenvolvimento e para suas perspectivas de estudo. “Sim, me ajuda bastante sim. Até falar melhor, essas coisas, você aprende bastante em livros.” (Entrevistado 5, escola pública). Embora não tenha detalhado uma relação precisa da leitura com suas perspectivas de estudo, esse jovem deixou claro que considera essa prática relevante em seu desenvolvimento.

Assim, constatamos a partir dos relatos dos estudantes de cada escola que o desenvolvimento de hábitos de leitura influencia no desempenho e nas expectativas em relação à continuidade nos estudos. Essa percepção mostrou-se mais nítida nas entrevistas feitas com estudantes da escola privada e mais sutil naquelas feitas com estudantes da escola pública. Entretanto, para melhor compreender o desempenho e as perspectivas desses jovens sobre o ensino superior, observamos também o impacto dos cursos extracurriculares, englobando aqui os de idiomas, os artísticos, os esportivos e os profissionalizantes, e dos hábitos de lazer e cultura, por vezes relacionados a alguns desses cursos.

4.5 – As influências dos cursos extracurriculares e dos hábitos de lazer e cultura no desempenho e nas expectativas dos estudantes

Em relação aos conhecimentos referentes ao aprendizado de idioma estrangeiro, a despeito de dois dos três entrevistados na escola pública afirmarem ter recebido essa oportunidade de aprendizado, os impactos foram nitidamente mais intensos sobre o desempenho e as expectativas dos estudantes da escola privada. Essa percepção decorre de duas razões. A primeira é a de que os estudantes da escola pública demonstraram dificuldade em identificar a real influência desse aprendizado em suas trajetórias, fornecendo respostas

pouco esclarecedoras, decerto em razão de o idioma estrangeiro não fazer parte de seus cotidianos. Nesse sentido, salienta-se a constatação de Almeida (2012), que em sua tese de doutoramento já havia afirmado a importância do conhecimento de idioma estrangeiro para o desempenho nos exames de seleção.

Assim, um dos estudantes na escola pública havia cursado o idioma estrangeiro inglês em aulas ofertadas gratuitamente pela prefeitura em um centro comunitário local, três anos antes de concluir o ensino médio, alegando ter um conhecimento simples do mesmo, semelhante ao ensinado na escola. “Ah, deu tipo uma base. Por exemplo, acho que eu fiz na oitava série, então as coisas mais simples, que tipo... ensinam na escola também.”, (Entrevistado 3, escola pública). Já o outro estudante entrevistado que recebera oportunidade similar não comentou sobre o assunto.

Entre os estudantes entrevistados na escola privada, por outro lado, foi possível perceber que relacionaram seus estudos em idiomas estrangeiros ao seu sucesso escolar e às suas expectativas em relação ao ensino superior. Nesse sentido, a estudante entrevistada relatou que havia cursado inglês e estava aprendendo o idioma alemão porque intencionava cursar a pós-graduação em Frankfurt.

É, eu faço sozinha. Eu vou assistindo vídeo em alemão com legenda, eu vou assistindo vídeo infantil alemão. Tipo Teletubbies que é bem infantil mesmo e dá para entender o que eles estão falando, daí eu vou anotando, vou vendo... faço sozinha. (ENTREVISTADA 1, escola privada).

Chama a atenção nesse caso o fato de essa jovem afirmar estudar esse idioma de forma autodidata, utilizando-se da internet, por meio do Youtube, para esse fim, como já mencionado anteriormente. “Por interesse próprio. Que eu quero fazer pós-graduação lá na Alemanha, então tem que começar...”, (Entrevistada 1, escola privada).

Assim, essa estudante demonstra uma relação peculiar com o aprendizado de idioma estrangeiro, uma vez que optou por um que não costuma ser oferecido em escolas regulares, é autodidata e o faz com a intencionalidade de utilizá-lo para fins acadêmicos e profissionais.

O estudante entrevistado nessa mesma escola, por sua vez, atribuiu importância a dois idiomas distintos em seu percurso: o inglês, em maior intensidade, e o japonês. Ele havia cursado, ainda, o espanhol, porém não atribuiu a esse idioma importância considerável. Em referência ao inglês, o jovem relacionou sua fluência no idioma à facilidade de obter conhecimentos que lhes seriam úteis no ensino superior.

Ah, principalmente língua né? Inglês, eu estudo inglês há anos né? Agora não faço mais, porque eu sou bastante fluente, então não faço mais. Só que eu fiz uns seis anos de inglês, sete, sabe? Então isso me ajudou pra cacete. Basicamente, bom, primeiro porque todo conhecimento mundial tá focado nos Estados Unidos né, em questão. Já que o inglês é uma língua universal, se você quiser qualquer coisa você vai achar em inglês. Então... eu sempre fui de pesquisar muito em cima de ciências da natureza, então...tá, eu falei que não estudo muito, mas eu estudo sim ciências da natureza. Basicamente, ciências da natureza e matemática. Só. Nunca estudei muito Humanas e tals né? Ahm... então quando eu fui pegar esse tipo de conhecimento era tudo em inglês né? (ENTREVISTADO 2, escola privada).

Já no que se refere ao idioma japonês, o estudante relatou ter conhecimento apenas básico, mas intenciona aprimorá-lo na universidade por desejar realizar um curso de graduação no Japão.

[...] e japonês eu também fiz um pouco assim, em questão de... eu sei a gramática e tals mas eu não tenho vocabulário muito bom, não sei falar direito a língua. Eu pretendo fazer o japonês ainda na Unicamp pra aprender mesmo né? Porque eu também pretendo tentar fazer graduação, ainda graduação no Japão mesmo né? (ENTREVISTADO 2, escola privada).

Destaca-se, pois, em ambos os casos, o fato de esses estudantes optarem pelo aprendizado de idiomas usualmente não oferecidos em escolas regulares e de justificarem sua escolha com base em intenções relacionadas à continuidade dos estudos após a graduação. Por conseguinte, constata-se que entre os entrevistados da escola privada, o inglês já é considerado um idioma básico e o elemento distintivo é a busca por outra língua, enquanto na escola pública o domínio da língua inglesa já é por si mesmo uma possibilidade distante.

Em prosseguimento à análise sobre cursos extracurriculares, observamos também as potenciais influências dos cursos artísticos sobre o desempenho e a formulação de expectativas acerca do ensino superior. Essa observação, no entanto, restringe-se aos participantes da escola privada, posto ter sido os únicos a comentar sobre tais cursos.

Sob essa perspectiva, a estudante entrevistada reconheceu na música um importante fator em seu desempenho escolar. “Ah eu acho que sim, influencia né? Porque eu fiz cursos de música, que acaba que eu aprendi sozinha a tocar música.” (Entrevistada 1, escola privada)

[...] E acaba que sim, você acaba tendo uma visão mais ampla. Você quer ter um conhecimento extra do que você já tem até o Ensino Médio num curso técnico. Porque por exemplo em história eu consigo me especializar em história da música, ou que nem como eu faço sozinha também o alemão eu tenho interesse na cultura da Alemanha. [...] (ENTREVISTADA 1, escola privada)

Evidencia-se, ainda, por esse segundo relato da estudante, que assim como o idioma estrangeiro estava relacionado a uma intenção de futuro acadêmico, também o aprendizado da

música seria possivelmente pensado para esse fim, embora nesse caso ela a tenha mencionado apenas como uma possibilidade e não como um desejo.

Já o estudante entrevistado na instituição privada deixou ainda mais clara a influência atribuída à música em sua trajetória escolar.

[...] ahm... em questão de outros cursos extracurriculares assim...Em questão de música. Cara, eu acho que música ajuda muito no... tipo não no conhecimento em si, mas o pensamento lógico ele tá muito ligado com a ligação da...as sinapses dos neurônios em si, mas enfim...as redes neurais, enfim. E bem, quanto mais coisas você faz e, basicamente, quanto mais conhecimento você tem e quanto mais... ahm...influência você teve principalmente na sua infância, eu acho que isso me ajudou bastante assim dos meus pais, eles sempre tiveram muita influência no meu conhecimento em si sobre um monte de coisa. Ahm, ajuda muito também. Então música eu faço há muito tempo, tipo. Eu fiz teclado por 6 anos e agora eu fiz piano por 3 anos. São quase 10 anos que eu estudo música né? E teoria musical também né? Teoria musical eu basicamente sei tudo de teoria musical. Ahm... eu não sei tipo, eu não tenho rapidez assim, por exemplo quando eu vou pegar uma partitura eu não consigo exatamente ver...assim, pra ver uma escala assim eu sei, mas eu não consigo ver qual escala é e tal, mas enfim. Me ajudou bastante também nessa questão de pensamento lógico em si né? [...] (ENTREVISTADO 2, escola privada)

Assim, é deveras perceptível que esse estudante possui uma visão ampla e complexa a respeito da importância da música em seu desenvolvimento, uma vez que a relaciona com sua capacidade de desenvolver raciocínio lógico e que a reconhece como uma forma de aquisição de conhecimento. Foi possível perceber também, de modo sutil, a influência dessas práticas no enriquecimento de seu currículo oculto, na acepção de Forquin (2017), que considera o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas (no caso, o estudante adquiriu a competência de relacionar a prática musical com a capacidade de desenvolver pensamento lógico e adquirir conhecimentos).

Além dos cursos artísticos, os esportivos também demonstraram ter certa importância sobre a trajetória de alguns estudantes, tanto na escola pública quanto na escola privada. Nesta, a relação percebida pelo estudante foi sobre seu desempenho nos exames vestibulares e sobre suas expectativas em relação às vivências universitárias. Naquela, a relação percebida foi sobre a possível escolha do curso de nível superior desejado pelo jovem. “Eu gosto bastante de esportes, também, daí a Educação Física também seria um curso que eu poderia tentar.” (Entrevistado 5, escola pública).

É curioso nesse caso que foi somente ao mencionar o assunto da prática esportiva que o estudante relatou o interesse em cursar Educação Física, embora no questionário esse tivesse sido o único curso que ele havia citado. “Gosto bastante. Sim, futebol, futsal. Eu treino, to num time amador agora também.” (Entrevistado 5, escola pública)

Nesse caso, pois, o intenso interesse do estudante pela prática esportiva o fez considerar a possibilidade de se inserir num curso de ensino superior que está diretamente relacionado a essa temática. Todavia, a intensidade dessa influência mostrou-se questionável, uma vez que esse estudante mencionara apenas os cursos de Engenharia Civil e de Veterinária na primeira vez em que foi questionado sobre saber que carreira pretendia seguir.

O estudante da escola privada que mencionou o hábito de praticar esportes, por sua vez, atribuiu sua importância ao impacto sobre o desempenho acadêmico.

[...] E os esportes, cara... bom, esporte é uma coisa necessária basicamente né. Pro seu corpo né? Você não vai conseguir passar no vestibular sem fazer esporte né? Porque além de diminuir o estresse físico e mental, e tal, ahm... a gente tipo, até onde eu sei pelo menos, porque eu ouvi dos coordenadores e tal, só que eu não tenho conhecimento de biologia nessa área. Até onde eu sei, ahm, o seu conhecimento em si fica mais gravado se você fazer esporte né? Se você teve algum, alguma coisa ligada assim a esforço físico assim né? [...] (ENTREVISTADO 2, escola privada)

O relato acima demonstra que o estudante correlaciona as atividades físicas e esportivas à melhoria de condições de saúde física e mental, bem como à maior facilidade de aprendizado e, conseqüentemente, ao crescimento nas possibilidades de sucesso escolar. Ainda nesse sentido, o mesmo estudante elencou uma série de esportes distintos que praticara, acrescentando a pretensão de manter esse hábito durante sua graduação.

Então, bom... eu fazia esporte primeiro porque eu gostava, né. Eu gosto até de fazer esporte. Natação eu fiz por muito tempo, daí eu parei. Aí eu tava fazendo tênis agora né, parei também. E eu pretendo fazer baseball na Unicamp. E também por causa do vestibular né, que meu foco sempre foi passar no vestibular, tá? Eu gostava muito, mas meu foco era passar no vestibular. O que eu queria mesmo era ensino superior. Né? Então muita coisa que eu fiz de extracurricular foi exatamente focado no vestibular. (ENTREVISTADO 2, escola privada)

Sob essa perspectiva, o estudante deixa claro que atribui importância ímpar aos esportes, colocando-os, entretanto, abaixo de sua maior prioridade, que era a de ingressar no ensino superior

Por conseguinte, observamos que as experiências relacionadas principalmente ao aprendizado de idiomas estrangeiros e às práticas artísticas conferiam aos estudantes da escola privada a oportunidade de enriquecer seus currículos, o que se demonstrou essencial em seus desempenhos acadêmicos, enquanto as práticas esportivas exerceram influência sobre estudantes de ambas as instituições.

Nesse sentido, consideramos importante expor também as possíveis influências dos hábitos de lazer e cultura dos estudantes sobre suas expectativas em relação ao ensino superior. Assim, a partir da literatura a respeito do conceito de capital cultural, podemos nos

recordar que, consoante Bourdieu (2013), a proximidade de um estudante com a cultura erudita, transmitida, por exemplo, por meio de frequência a teatros e museus, entre outros espaços, aumenta-lhes as possibilidades de sucesso escolar, visto que lhes permite enriquecer seu capital cultural. Nesse sentido, tentamos observar se era possível detectar esse tipo de influência sobre os estudantes participantes de nossa investigação.

Sob essa perspectiva, a influência dos hábitos culturais fez-se nítida no caso da estudante entrevistada na escola privada, conforme explanação da própria jovem.

Ai, eu sou muito observadora né? Então aonde eu vou, se eu vou no cinema, se eu vou no shopping, se eu vou no teatro ou num show, eu observo. Então eu acho que... que faz parte da cultura né? Todos esses lugares, as pessoas que frequentam. Então eu acho que ter essa ideia de observação, de ver pessoas diferentes, de hábitos diferentes, de pessoas que estão no mesmo lugar, mas que não pertencem à mesma, à mesma bolha, por exemplo, abre a sua visão para você querer ir pra universidade, onde lá você vê de tudo, você estuda de tudo, vê pessoas totalmente diferentes. Eu acho que acaba influenciando também. (ENTREVISTADA 1, escola privada)

Assim, essa estudante atribuiu a seus hábitos de lazer e cultura parte da influência sobre seus interesses em relação ao nível superior de ensino. Ademais, questionada se as observações que ela fazia quando frequentava teatros, shows ou outros eventos culturais, a teriam ajudado a conseguir um bom desempenho nas provas, a estudante assentiu.

Eu acho que sim, porque você acaba reparando nos detalhes né? Aí isso acaba influenciando nos estudos. Você acaba reparando nos detalhes do conteúdo, não só na massa geral. Você pega a nota de rodapé que eles falam né? Você pega as coisas bem específicas e deixa a resposta mais bonita né? Uma resposta... Na parte da dissertação pelo menos você consegue deixar ela mais floreada, mais bonita, mais cheia. (ENTREVISTADA 1, escola privada)

Já o outro estudante entrevistado na escola privada afirmou que, embora frequentasse ocasionalmente audições de música clássica, raramente teatro e, com maior frequência, os cinemas, não percebia nessas práticas influência sobre seus interesses em relação ao ensino superior, tampouco sobre seus desempenhos. A esse respeito, o jovem comentou que esses hábitos eram vistos simplesmente como entretenimento. Por conseguinte, o caso desse estudante decerto não demonstre de forma tão clara a aplicabilidade da teoria de Bourdieu (2013) a respeito da influência dos hábitos de frequência em teatros, concertos e museus, por exemplo, sobre o desempenho escolar dos estudantes. Todavia, mesmo que esse estudante não perceba essas influências, consideramos que, ao menos de forma indireta, seus hábitos culturais relatados aqui exerceram influência sobre sua trajetória acadêmica.

No que se refere aos estudantes da escola pública, por outro lado, nenhum deles afirmou nas entrevistas frequentar espaços culturais como teatros, shows, museus, exposições

ou outras, tampouco haviam assinalado essas opções nos questionários. Na verdade, em geral esses jovens afirmaram sair pouco de casa (quando saem, normalmente vão ao shopping ou a casa de amigos), e preferir passar o tempo com familiares e amigos. Ademais, esses estudantes foram unânimes em afirmar que esses hábitos não exerciam influência sobre suas expectativas em relação ao ensino superior.

Por conseguinte, a exposição desses relatos nos sugere que, embora seja perceptível a influência dos hábitos culturais sobre a trajetória escolar da estudante entrevistada na instituição privada e, de modo mais sutil, sobre seu colega de turma, o mesmo não se observa em relação aos estudantes da escola pública. Sob essa ótica, essas informações nos sugerem que a influência da proximidade com hábitos culturais sobre o desempenho e as expectativas dos estudantes a respeito do ensino superior é menos impactante em comparação a outros fatores como a qualidade do ensino ofertado na escola, o trabalho dos professores, o capital informacional, os hábitos de leitura, os cursos profissionalizantes, a situação de trabalho e a influência familiar (seja em forma de incentivo, seja pelo nível de escolaridade dos pais).

Em relação aos cursos profissionalizantes, observamos, afinal, que seus possíveis impactos incidiram exclusivamente sobre as trajetórias dos estudantes da escola pública, que mencionaram ter feito cursos desse tipo e relacionaram sua experiência às suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e no ensino superior. O primeiro exemplo pode ser conferido pelo relato a seguir. “Fiz curso de RH, o Menor Aprendiz (Patrulheiros⁶), CIEE administração, que eu to fazendo agora também...” (Entrevistado 3, escola pública)

Os cursos realizados por esse estudante complementam-se no sentido de se relacionarem à capacitação profissional e inserção no mercado de trabalho, o que pode ocorrer por necessidades socioeconômicas pessoais e/ou familiares. O jovem relatou, inclusive, que o referido curso técnico de administração fora feito “no serviço”. Perguntado se esses cursos teriam influência em seu desempenho e expectativas em relação ao ensino superior, o estudante assentiu. “Ah, ajudou sim. Por que nos cursos acaba que você acaba aprendendo algumas coisas importantes né? É, que de alguma forma agrega no vestibular quando a gente vai fazer.” (Entrevistado 3, escola pública)

Em outro momento, esse mesmo estudante afirmou que, conquanto tivesse interesse em ingressar no ensino superior, sua prioridade naquele momento era melhorar sua condição de trabalho e, para isso, entendia que um curso técnico lhe seria mais proveitoso.

⁶ Refere-se a cursos desenvolvidos pelo Centro de Aprendizado Metódico e Prático de Limeira (CAMPL), organização sem fins lucrativos voltada para adolescentes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, em risco social e pessoal, com atenção dedicada também às famílias, com ênfase na inserção no mercado de trabalho.

Eu pesquisei bastante, inclusive eu quase fiz o FIES, que é o financiamento né? Mas aí eu num. teve um tempo que eu achei que era melhor esse ano eu não focar muito nessa parte, era melhor eu fazer um técnico como eu to fazendo agora no SENAI. Era melhor fazer um técnico, que eu trabalho em relação a isso também e que ia acrescentar mais pro meu lado né? E também, ah... eu pesquisei bastante essa parte, mas acabou que eu não corri muito atrás, aí eu decidi não focar muito nisso esse ano. Essa parte. (ENTREVISTADO 3, escola pública).

A relevância dos cursos profissionalizantes sobre as expectativas desse estudante evidencia-se ainda na medida em que suas opções de curso em nível superior seguiam a mesma temática. Assim, embora afirmasse ainda estar em dúvida quanto à carreira que pretendia seguir, o jovem disse cogitar Administração ou Ciências Contábeis, ambas relacionadas ou a um curso técnico feito anteriormente ou ao próprio trabalho.

Essa proximidade com os cursos profissionalizantes pode ser observada ainda no relato da jovem entrevistada nessa mesma escola, que afirmou estar realizando um curso técnico, também relacionado à sua condição de trabalho. “Aham. Eu to fazendo. To fazendo um curso de... comecei agora né, porque daí eu comecei a trabalhar, aí eu já comecei e consegui pagar meu curso. To fazendo um curso normal de auxiliar de gestão empresarial.” (Entrevistada 4, escola pública)

Da mesma forma que seu colega, essa estudante também desejava ingressar no nível superior, porém atribuía ao curso técnico um lugar prioritário em sua lista de possibilidades. Nesse sentido, a entrevistada afirmou que desejava ainda fazer um curso técnico de administração, considerando essa opção mais vantajosa do que ingressar no Ensino Superior naquele momento.

Não, por enquanto não. Por enquanto eu estou só no curso. Aí o curso técnico eu to tentando entrar no SENAC, né. Que daí eu acho que é um dos melhores lugares pra fazer curso. Aí eu to tentando né? Vai abrir bolsa mês que vem, aí eu vou tentar ver se eu consigo bolsa pra mim conseguir estudar. (ENTREVISTADA 4, escola pública)

A resposta supracitada foi dada pela entrevistada quando questionada se já possuía planos em relação à inserção no ensino superior. Assim, ficou claro que sua prioridade era a preparação em nível técnico, justificada pela preocupação com a manutenção no mercado de trabalho. Ademais, a própria escolha de um possível curso superior obedeceu à influência do curso em nível técnico. “Bom, como eu disse eu to fazendo essa área da gestão empresarial e ela tá me puxando mais pra essa parte das finanças né, que eu acho mais interessante. Não que eu seja muito boa, mas eu acho mais interessante pra mim. To gostando dessa parte. [...]” (Entrevistada 4, escola pública)

Sob a mesma ótica, outro estudante entrevistado na escola pública, ao ser questionado sobre suas pretensões em relação ao ensino superior, tal como seus colegas apontou a realização de um curso técnico como prioritário naquele momento. “Não, ainda... eu não penso em fazer faculdade ainda. Eu pretendo fazer meu curso agora... De informática. Daí eu vou estudar mais um pouco, daí quem sabe ano que vem eu...” (Entrevistado 5, escola pública)

Importa acrescentar, ainda, que esse estudante afirmou que não iria participar de nenhum exame vestibular esse ano, e que havia participado do ENEM em 2018 somente para conhecer a prova, ainda sem pretensões de ingressar no ensino superior. Esse caso nos chama a atenção por esse estudante possuir em sua família o pai com formação em nível superior e uma irmã cursando uma graduação em universidade pública. Ainda assim, embora o estudante tenha relatado o interesse em ingressar no ensino superior, essa não era sua prioridade naquele momento. Nesse sentido, pensando na importância da transmissão familiar do capital cultural, sob a perspectiva de Pierre Bourdieu (2013) e Bernard Lahire (1997), essa situação sugere que tal transmissão pode não ter sido forte o suficiente para despertar mais do que um mero desejo vago e indefinido por parte desse estudante. Assim, a influência foi até o ponto de o jovem despertar o interesse pela inserção no ensino superior, mas não o fez estabelecer estratégias claras quanto a isso, tampouco o fez priorizar essa possibilidade em seu horizonte. Nesse sentido, suas condições socioeconômicas e sua preocupação em ingressar no mercado de trabalho, explícita posteriormente em outra fala, mostram-se também como possíveis fatores que o fizeram colocar essa possibilidade como algo distante.

Conclui-se, por conseguinte, que entre os estudantes da escola pública os cursos profissionalizantes ocupam um lugar de maior importância do que a possibilidade de ingressar no ensino superior. Assim, embora todos tenham mencionado a pretensão de continuar os estudos em nível superior, essas pretensões não eram prioritárias, tampouco bem definidas. Convém dizer, no entanto, que o fato de esses estudantes considerarem a opção por um curso profissionalizante como mais atrativa no momento do que um curso de nível superior não representa de forma alguma uma condição de fracasso escolar. Isso porque, conforme demonstra Lahire (1997, p.31), podem existir modelos diferentes de êxito ou “sucesso” escolar. Sob essa perspectiva, consideramos que compete aos próprios estudantes a definição de fracasso ou sucesso a serem atribuídas às suas trajetórias, uma vez que dependem de suas próprias ambições. Assim, superar a escolaridade dos pais ou conseguir realizar um curso profissionalizante de seu interesse pode ser, na concepção desses estudantes, indicativo de sucesso. Ademais, é possível estabelecer uma relação de proximidade entre a realização de

cursos profissionalizantes e a inserção ou manutenção desses jovens no mercado de trabalho. Por isso, na próxima seção discutiremos as influências da situação ocupacional dos jovens sobre suas expectativas em relação ao ensino superior.

4.6- A influência da situação de trabalho sobre as expectativas dos estudantes em relação ao Ensino Superior

Pesquisas recentes que versam sobre o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior vêm demonstrando a importância de se observar a situação ocupacional dos jovens e suas implicações para suas chances de sucesso escolar. A esse respeito, destacamos os trabalhos de Almeida (2012) e Barbosa (2015), que investigaram trajetórias de estudantes já inseridos no ensino superior, e de Heringer (2013), que adotou esse procedimento para entender os percursos de estudantes de ensino médio na comunidade Cidade de Deus no Rio de Janeiro. Assim, na presente investigação pudemos constatar que a situação de trabalho exerce influências distintas sobre os estudantes de cada escola. Sob essa perspectiva, enquanto aos estudantes da escola pública a inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho se mostra como uma preocupação imediata e colocada acima do interesse em cursar o ensino superior, aos estudantes da escola privada o trabalho aparece como uma perspectiva futura, após a conclusão da graduação, e relacionada à formação e atuação acadêmica.

Nesse sentido, algumas considerações fundamentais devem ser elencadas. A primeira é a de que na escola pública dois dos três entrevistados já estavam inseridos no mercado de trabalho e outro afirmou que estava à procura de emprego, além de fazer “alguns bicos”. A segunda é a de que os estudantes entrevistados nessa escola colocaram a situação ocupacional como fator mais importante em suas perspectivas de futuro do que a continuidade nos estudos. Sob essa ótica, importa relatar que esses entrevistados condicionam a possibilidade de ingresso no ensino superior a uma anterior melhoria de sua condição de trabalho. A terceira é a de que esses jovens, em geral, relacionam suas possíveis opções de cursos com as áreas em que já atuam no mercado de trabalho. A quarta é a percepção da influência dos cursos profissionalizantes sobre as expectativas desses estudantes acerca do trabalho e do estudo. Nesse sentido, foi possível perceber que os cursos eram utilizados também para aprimorar as condições de trabalho dos estudantes, de modo similar ao observado nos perfis de alguns estudantes investigados Heringer (2013). Essas considerações podem ser constatadas a partir das ideias expressadas pelos próprios entrevistados. Nesse sentido, o entrevistado 3 relatou que sua condição de trabalho tinha importante impacto em sua preparação para o ensino

superior, uma vez que ele esperava uma efetivação no emprego para ter condições de arcar com os custos de um curso superior.

Outro estudante da mesma escola, o entrevistado 5, afirmou que pretendia conseguir um emprego antes de ingressar no ensino superior, justificando que caso ingressasse no ensino superior privado, precisaria estar empregado para arcar com os custos das mensalidades.

A estudante entrevistada da escola pública relatou que, após começar a trabalhar, conseguiu pagar um curso técnico em gestão empresarial, o qual estava cursando no momento, e pretendia ainda ingressar em outro curso do mesmo tipo, na área de administração. A esse respeito a jovem, empregada como atendente em um café local, no turno da madrugada, afirmou que embora seu trabalho não tivesse relação com a área que gostaria de estudar, permitia a ela obter condições financeiras para realizar os cursos profissionalizantes. Nesse sentido, a entrevistada demonstrou ainda a relação entre os cursos e suas possibilidades no mercado de trabalho.

[...] Que nem, no meu curso até, nessa semana mesmo a gente tá aprendendo a fazer folha de pagamento. Eu achei muito interessante saber cada detalhe do que a gente tem que ganhar. Tanto porque, por exemplo, se eu entrar no trabalho eu sei os meus direitos né? Eu sei o que eu tenho que ganhar e tal. (ENTREVISTADA 4, escola pública)

Em relação à inserção no ensino superior, a estudante colocou essa possibilidade como algo para um futuro indefinido. Ainda assim, a mesma reconheceu a importância de um diploma universitário para melhoria de suas condições de trabalho. Nesse sentido, essa jovem encaixa-se em perfil semelhante ao de estudantes participantes da investigação de Heringer (2013), os quais demonstraram ter a perspectiva de aumento de escolaridade como uma possibilidade de melhores oportunidades no mercado de trabalho e mobilidade social ascendente (Heringer, 2013, p.24)

Na verdade eu acho que hoje em dia tudo precisa de um Ensino Superior, né? Pode ver que qualquer anúncio de jornal tá lá “precisa de ensino superior de tal lugar”, então a gente precisa mesmo né. Então aí a gente tem que ver a área que a gente gosta e que a gente se sente mais à vontade pra conseguir ter um futuro na carreira... profissional. (ENTREVISTADA 4, escola pública)

Por fim, a situação de trabalho dos estudantes de escola pública apresenta-se como uma ambigüidade na medida em que, se por um lado os estimula a continuar estudando, por outro se coloca como um empecilho por lhes diminuir o tempo disponível para se preparar para os exames de seleção e por necessitarem aumentar seus ganhos a fim de terem condições

financeiras de arcar com os custos da permanência. Assim, esses estudantes encontram-se em situação de similaridade com outros participantes da investigação de Heringer (2013).

Outro aspecto levantado diz respeito ao papel que o trabalho ocupa na vida destes estudantes. Observou-se que trata-se de uma contradição, pois ao mesmo tempo que o trabalho amplia horizontes e estimula a continuidade dos estudos, também limita em termos de tempo e de disponibilidade para a continuidade da formação. (HERINGER, 2013, p. 49)

Por conseguinte, constatamos que no caso dos estudantes da escola pública a condição ocupacional é indissociável de suas possibilidades e expectativas em relação ao Ensino Superior. Isso se mostra desde a escolha dos possíveis cursos, normalmente relacionadas a um curso profissionalizante ou a um trabalho que já exercem, até a constatação da necessidade de se obter ganhos salariais que lhes permitam acessar e permanecer no ensino superior.

Além disso, é conveniente observar que a precariedade e instabilidade eram marcas características da situação ocupacional desses jovens. Nesse sentido, o entrevistado 3 relatou trabalhar na condição de menor aprendiz, recebendo uma quantia mensal inferior à metade de um salário mínimo, que o impossibilitava de ingressar em um curso no ensino superior privado apesar de ter sido aprovado e recebido bolsa de estudos em uma IES do município. Havia, por parte desse estudante, uma expectativa de obter a efetivação no posto de trabalho, condição que ele relatava como indispensável para que pudesse cursar o nível superior. Sob a mesma perspectiva, o entrevistado 5 encontrava-se em uma situação de desemprego permeada por momentos de informalidades (os “bicos” para ajudar o pai), afirmando também sua pretensão de conseguir um emprego antes de ingressar no ensino superior, e sua intenção de conciliar estudo e trabalho para garantir a permanência nesse nível de ensino. Por fim, a entrevistada 4, trabalhadora em expediente noturno, tal como os demais entrevistados também afirmava a necessidade de trabalhar para ter condições de prosseguir nos estudos. Assim, na hipótese de ingressarem no ensino superior, esses jovens se enquadrariam no perfil de boa parte da juventude brasileira, que necessita conciliar trabalho e estudo para assegurar a permanência nas IES, conforme destacara Almeida (2012).

Na escola privada, por outro lado, ambos os entrevistados não haviam trabalhado durante o ensino médio, não estavam empregados atualmente e tampouco tinha pretensões de procurar trabalho. A respeito de suas perspectivas em relação ao mercado de trabalho, ambos demonstraram forte interesse em seguir carreira acadêmica como pesquisadores, afirmando o desejo de continuar os estudos em níveis de pós-graduação quando concluíssem o curso no qual haviam acabado de ingressar.

Constatamos, então, que os estudantes dessas escolas lidam de formas muito distintas com a questão do trabalho. Por um lado, os estudantes da escola pública buscam cursos profissionalizantes que lhes fornecem conhecimentos tácitos e uma possibilidade de inserção mais rápida no mercado de trabalho, associando essa condição às suas possibilidades de posterior inserção no ensino superior – motivadas sobretudo por uma necessidade financeira, para possibilitar arcar com as despesas da permanência no nível superior. Por outro, os estudantes da escola privada seguem o caminho de ingressar inicialmente no nível superior de ensino, a partir do qual se desenha uma trajetória de obtenção de conhecimentos científicos que poderão ser posteriormente utilizados em suas ocupações. Nesse sentido, percebe-se entre os estudantes da escola pública uma tendência a trajetórias voltadas à inserção no mercado de trabalho, em geral em postos precários que não exigem qualificação de nível superior, enquanto entre os estudantes da escola privada o percurso voltava-se à formação superior e à carreira acadêmica. Convém salientar, no entanto, que as opções por trajetórias distintas ocorrem porque são distintas também as condições socioeconômicas, familiares e o percurso escolar de cada estudante, assim como suas prioridades e necessidades.

Ademais, pode-se supor possíveis efeitos da flexibilização das leis trabalhistas, da falta de emprego, do subemprego e informalidade especialmente sobre os jovens da escola pública, que vivenciam condições socioeconômicas precárias. Estatísticas divulgadas pelo IBGE (2019) informam que a taxa de desemprego no país atinge, no segundo trimestre desse ano, 11,8% da população economicamente ativa. Essas taxas, no entanto, atingem de forma diferente os setores distintos da população. Assim, a taxa de desocupação entre pretos (14,5%) e pardos (14%) foi maior do que a que verificada entre os brancos (9,5%). Já o percentual de subutilização da força de trabalho foi de 24,8% no trimestre encerrado em julho desse ano. Além disso, a informalidade atingia 41,3% da população ocupada no mesmo período. Em relação aos jovens entre 18 e 24 anos, o índice de desocupação era de 31,6% em junho de 2019. Logo, diante do quadro ocupacional apresentado, é possível que esses estudantes necessitem se submeter a condições precárias de ocupação ou à informalidade, o que dificultaria o acesso e a permanência no ensino superior.

Em relação aos jovens da escola privada, concretizar suas perspectivas a respeito de um futuro acadêmico na área de pesquisa mostra-se, hoje, uma tarefa mais desafiadora, dado o cenário de cortes de bolsas das instituições de fomento e de redução de investimentos voltados ao ensino superior no país. Diante desse cenário de incertezas e inseguranças que pairam sobre as universidades, em especial no que tange ao trabalho dos pesquisadores, é difícil afirmar as reais possibilidades de concretização das expectativas desses jovens.

Para concluir, a relação que esses estudantes estabelecem com o trabalho e com a continuidade nos estudos está ainda intensamente ligada à percepção que eles possuem sobre a importância de seus esforços pessoais em suas chances efetivas de êxito. Por essa razão, no tópico seguinte apresentaremos, sob as perspectivas dos entrevistados, as influências de seus esforços pessoais e das peculiaridades relatadas em suas trajetórias.

4.7 – A importância do esforço pessoal e os impactos das peculiaridades nas trajetórias de vida sobre o desempenho e as expectativas dos estudantes

O peso atribuído aos esforços pessoais sobre o desempenho nos exames de seleção pode ser constatado nas trajetórias dos estudantes de ambas as escolas. Nesse sentido, na escola pública os três entrevistados consideraram seus esforços insuficientes, enquanto na escola privada ambos reconheceram a importância de seus esforços, mesmo aquele que inicialmente havia afirmado não estudar muito (informação que acabou contextualizando posteriormente). Assim, na escola pública, ainda que tenham sido feitas críticas à atuação dos professores e à qualidade do ensino ofertado, os jovens atribuíram forte relevância ao nível de seus esforços pessoais em seus desempenhos nas provas. Nesse sentido, um deles considerou que metade da responsabilidade pelo seu resultado pertencia à escola. “Os outros 50% seria tipo preocupação minha. De ter corrido mais atrás também.”, (Entrevistado 3, escola pública). Indagado se ele considerava ter faltado esforço pessoal de sua parte, ele assentiu.

Faltou. Porque eu acho que tipo, quando eu tava faltando na escola se eu tivesse corrido atrás... hoje a internet, por exemplo, no...é acrescenta muito para nós, né? Então eu acho que se eu tivesse corrido mais atrás, eu acho que talvez eu pudesse ter me saído melhor. (ENTREVISTADO 3, escola pública)

O relato desse jovem indica que ele considerava necessário ter buscado outras formas de adquirir conhecimentos e compensar a defasagem que ele acreditava existir no ensino recebido na escola. A esse respeito, destaca-se o fato de esse jovem reconhecer na internet uma importante ferramenta de informação e estudo, reforçando a relevância desse meio para a formação dos jovens, em especial aqueles que necessitam compensar um capital cultural e social que os distancia da inserção no ensino superior (Wohn *et alli*, 2013). Nesse sentido, o estudante atribui a si parte da responsabilidade por sanar um problema que ocorre na escola, qual seja o da transmissão de conteúdos e conhecimentos voltados para os exames vestibulares. Sob essa perspectiva, seu posicionamento assemelha-se ao de estudantes participantes da investigação de Heringer (2013), que também atribuíram os riscos de não obterem sucesso a razões de ordem pessoal como o desinteresse, o cansaço e a falta de

atenção nas aulas. Ainda mais, os jovens da pesquisa de Heringer (2013) demandavam mais atenção por parte dos professores, tal como os estudantes da escola pública que entrevistamos.

Ainda na escola pública, o entrevistado 5 afirmou inicialmente se considerar muito esforçado, sempre prestar atenção nas aulas e estudar ocasionalmente em casa. Porém, ao final da entrevista esse jovem declarou que “poderia ter se esforçado mais”, reforçando a impressão de que esses atribuem em parte ao nível de seus esforços pessoais os resultados obtidos nos exames de seleção.

A entrevistada 4 havia relatado que sua dedicação aos estudos era “mais ou menos”, atribuindo esse fato à ausência de estímulos por parte da família, conforme citado em seção anterior nesse capítulo. No entanto, sua trajetória merece especial destaque por ter se mostrado não linear, posto que ela tenha necessitado interromper os estudos por duas vezes durante o ensino médio.

Ah, eu tive uma filha né? Eu tive uma filha. Então isso meio que atrasou um pouco. Que nem, primeiro ano... assim que eu entrei eu já sai e não fiz mais o primeiro ano. Aí eu esperei ela nascer né, depois eu comecei a estudar. Aí comecei a estudar, depois que ela tava com 1 ou 2 anos assim eu já parei de novo. No finalzinho do ano, tava quase terminando, eu falei assim “ah eu não vou passar, porque eu to faltando muito mais, minhas notas não tão boas”, aí eu decidi parar. Aí eu tentei no outro ano, aí eu fiz o segundo e o terceiro. (ENTREVISTADA 4, escola pública)

O percurso escolar dessa jovem é nitidamente permeado por percalços, irregularidades e mudanças de postura frente à importância dos estudos. Inicialmente, logo ao ingressar no ensino médio, uma gravidez a afasta da escola. Em seguida, após retornar, o baixo rendimento impacta em seu nível de confiança e a faz desistir. Por fim, essa estudante decide novamente tentar concluir o ensino médio, o que acaba conseguindo ao final de 2018, tendo precisado, portanto, de cinco anos para cumprir essa etapa da escolarização básica. O curioso é que essa é a mesma estudante que se mostrou, durante a entrevista, simpática à ideia de ingressar no ensino superior, embora não tivesse um planejamento claro e determinado para atingir esse objetivo. Isso pode ser constatado, por exemplo, pelo fato de ela ter se mostrado deslumbrada com a estrutura da universidade privada que visitou com a escola; pelo fato de ter afirmado saber ser importante possuir um diploma de ensino superior para melhorar suas condições de trabalho; e pelo fato de afirmar ter interesse em conhecer as políticas públicas de inclusão no nível superior de ensino. No entanto, a esse respeito, ao comentar o próprio desempenho no ENEM 2018, essa estudante destacou que sua baixa intensidade de dedicação aos estudos fez com que ela realizasse o exame sem pretensões de ingressar no ensino superior naquele

momento. “Não tinha. Não porque eu acabei que eu nem estudei muito né? Então eu já sabia que eu não ia tirar “aquela” nota né.” (Entrevistada 4, escola pública)

Ademais, essa mesma estudante era, entre os entrevistados, aquela cujos pais possuem menor nível de escolaridade e a única que afirmou não receber apoio familiar em relação aos estudos. Sob essa perspectiva, retomando o que a própria entrevistada havia dito sobre ter pretensões de estudar para não viver nas mesmas condições de desemprego ou subemprego dos pais, pode-se inferir que a influência da escolaridade dos pais sobre as expectativas dessa jovem foi de ordem inversa ao que se observa em outros casos. Nesse sentido, ressalta-se a importância de se pensar em estratégias para que os estudantes de escola pública recebam melhor formação e informações sobre os meios de ingresso no ensino superior.

Já na escola privada, a estudante entrevistada reconheceu seu esforço pessoal como fundamental para seu sucesso. Nesse sentido, ela atribuiu importância ímpar aos seus hábitos de leitura, conforme mencionado anteriormente, e ao tempo de estudo fora da escola.

De ordem pessoal eu acho que tipo eu estudei muito. Muito mesmo. Apesar de ser história, um curso de história, as pessoas falarem que “ai história é fácil”, não é fácil! Né? E eu me empenhei muito, eu estudei o ano inteiro, eu fiquei o final do ano todo estudando. Natal, ano novo, fiquei estudando pra segunda fase e tudo mais. A isso eu atribuo o esforço pessoal. [...] (ENTREVISTADA 1, escola privada)

O outro estudante entrevistado na escola privada, por sua vez, inicialmente direcionou um peso maior à qualidade do ensino oferecido pela escola por meio do trabalho dos professores do que aos seus esforços pessoais, afirmando nunca ter desenvolvido o hábito de estudar muito. Posteriormente, no entanto, esse estudante afirmou que, na verdade, estudava bastante, porém somente os assuntos e disciplinas de seu interesse, por meio de leituras em língua inglesa, que o ajudaram consideravelmente a ter um bom desempenho.

Então... eu sempre fui de pesquisar muito em cima de ciências da natureza, então...tá, eu falei que não estudo muito, mas eu estudo sim, ciências da natureza. Basicamente, ciências da natureza e matemática. Só. Nunca estudei muito Humanas e tals né? Ahm... então quando eu fui pegar esse tipo de conhecimento era tudo em inglês né? Então isso me ajudou bastante. [...] (ENTREVISTADO 2, escola privada)

Logo, as trajetórias expressas pelos estudantes entrevistados sugerem que tanto os da escola pública quanto os da escola privada percebem em seus esforços pessoais um fator determinante em suas chances de sucesso. Os primeiros evidenciam isso na medida em que acreditam que precisariam ter se empenhado mais para terem um melhor desempenho nos exames, os segundos na medida em que reconhecem em sua dedicação aos estudos um dos elementos chave para o sucesso.

4.8 – Sínteses das informações observadas nas entrevistas

As principais características observadas durante essa etapa da investigação foram categorizadas e expostas de forma sucinta na tabela 62.

Tabela 62. Síntese dos principais resultados das entrevistas

	Escola Privada	Escola Pública
Ensino Superior	Caminho "Natural", expectativas bem definidas	"Sonho" distante, expectativas difusas
Destino Acadêmico/Profissional	IES públicas, pretensões de pós-graduação	Cursos profissionalizantes/mercado de trabalho
Nível de escolaridade	Manter o nível de escolaridade dos pais	Superar o nível de escolaridade dos pais
Idiomas	Domínio do inglês; segundo idioma	Inglês básico, no máximo
Práticas de Leitura	Habituaados, influência nas escolhas e desempenho escolar	Não habituaados
ENEM/vestibulares	Conhecimentos sobre conteúdos e bem informados sobre os processos	Pouco conhecimento e mal informados sobre os processos
Políticas Públicas	Conhecimento além do necessário	Desconhecimento, informações insuficientes
Relação com os docentes	Bom relacionamento, satisfação com a qualidade do ensino	Bom relacionamento, mas insatisfação com a qualidade do ensino
Auto-análise	Reconhecimento da importância do esforço pessoal e do trabalho da escola	Esforço pessoal e trabalho da escola considerados importantes, mas insuficientes
Habitus Institucional	Foco na preparação para o Ensino Superior, desde o Ensino Fundamental II, por meio de conteúdos específicos, orientações e eventos pedagógicos.	Ensino Superior tratado ocasionalmente, por poucos professores, no final do Ensino Médio, dependendo demanda dos próprios estudantes.

Fonte: Entrevistas realizadas em pesquisa de campo. Elaboração própria.

Evidenciam-se, portanto, distinções significativas nas trajetórias escolares desses jovens e, conseqüentemente, em suas expectativas em relação ao ensino superior, decorrentes principalmente das diferenças de condições socioeconômicas e familiares, e do habitus institucional de cada escola. Constatamos, pois, que fatores como a influência familiar, o nível de escolaridade dos pais, o trabalho exercido pelos professores e a qualidade do ensino ofertado pela escola, os hábitos de leitura, lazer e cultura, os cursos extracurriculares (incluindo os de idiomas, esportivos, artísticos e profissionalizantes), a situação de trabalho e as trajetórias pessoais (englobando as peculiaridades e os esforços individuais) constituem-se como elementos indispensáveis para a compreensão da trajetória escolar desses jovens. Ademais, consideramos também que esses aspectos não estão dissociados e devem ser pensados de maneira conjunta e estrutural, ainda que seus efeitos sejam múltiplos e diversos sobre cada estudante participante da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação, pretendeu-se investigar as expectativas de estudantes de 3º ano de Ensino Médio de uma escola pública localizada em região periférica e de uma escola privada em região central no município de Limeira-SP em relação ao Ensino Superior. Por meio da aplicação de questionários socioeconômicos, respondidos por um total de 93 estudantes (45 na escola privada, 48 na escola pública) e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com cinco participantes (dois na escola privada, três na escola pública), pudemos conhecer os percursos formativos desses jovens e uma série de elementos que influenciam seus desempenhos acadêmicos e suas expectativas de futuro. Nesse sentido, a conjugação de duas técnicas de pesquisas complementares nos permitiu uma melhor compreensão dos fenômenos estudados em campo, uma vez que elementos observados na primeira etapa de pesquisa auxiliaram na elaboração da etapa seguinte, que por sua vez nos possibilitou jogar luz a algumas questões levantadas na etapa anterior. Em outros termos, os dois instrumentos de obtenção de dados e informações se complementaram mutuamente e nos possibilitaram uma análise mais abrangente.

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.

Assim, a partir das análises dos instrumentos de pesquisa, foi possível perceber uma série de influências de diversas ordens que ajudam a compreender as diferenças de desempenho e de expectativas entre os jovens da escola privada e aqueles da escola pública em relação ao Ensino Superior. A esse respeito, destacam-se três fatores fundamentais: a qualidade do ensino (sob a perspectiva dos próprios estudantes), o trabalho dos professores em relação às possibilidades de inserção no Ensino Superior e o momento em que esse trabalho se inicia. Sob essa perspectiva, constatamos que os estudantes da escola privada eram mais confiantes e satisfeitos com o ensino recebido, ao passo que os jovens da escola pública afirmaram sentir que o ensino que lhes fora ofertado havia sido insuficiente. Além disso, enquanto na escola privada o trabalho de preparação para o nível superior de ensino se iniciava ainda no Ensino Fundamental II e se intensificava no Ensino Médio, por meio de um trabalho contínuo de todo o corpo docente e da gestão, na escola pública esse trabalho se iniciava no final do Ensino Médio, por meio de ações pontuais de poucos docentes e dependendo da demanda dos próprios estudantes.

Nesse sentido, a influência familiar, o nível de escolaridade dos pais, o trabalho exercido pelos professores e a qualidade do ensino ofertado pela escola, os hábitos de leitura, lazer e cultura, os cursos extracurriculares (incluindo os de idiomas, esportivos, artísticos e profissionalizantes), a situação de trabalho e as trajetórias pessoais (englobando as peculiaridades e os esforços individuais) constituem-se como elementos indispensáveis para a compreensão da trajetória escolar desses jovens, uma vez que influenciam fundamentalmente em seus desejos, negações e escolhas referentes ao ingresso no Ensino Superior, desde a decisão por tentar ou não o ingresso, até as seleções de cursos e instituições. Constatamos, também, que as influências do capital cultural sobre o desempenho e as expectativas desses estudantes são mais notórias no que se referem às competências linguísticas que aproximam ou afastam os estudantes da linguagem reconhecida pelos sistemas formais de ensino do que por seus hábitos referentes a vivências culturais, ainda que esses também tenham sido observados durante a pesquisa, principalmente sobre os estudantes da escola privada. Sob essa perspectiva, os próprios entrevistados, em geral, percebem essas influências, seja pela intensidade com que esses fatores estiveram presentes em suas trajetórias, seja por sua ausência.

Preferimos, no entanto, não categorizar as trajetórias desses jovens sob a égide de “sucesso” ou “fracasso”, pois, lembrando o que afirmara Lahire (1997), existem múltiplos

modelos de “sucesso” escolar. Nesse sentido, seria inadequado afirmar que a conclusão do ensino médio, a realização de cursos profissionalizantes e a inserção no mercado de trabalho não possam ser vistas como exemplos de sucesso. Em outros termos, não se constitui como fracasso o fato de jovens da escola pública estarem ausentes do nível superior de ensino. Acrescente-se ainda que, tendo como perspectiva que a definição de “sucesso” ou “fracasso” é permeada por subjetividades, acreditamos que são os próprios estudantes que têm como prerrogativa categorizar suas trajetórias, de acordo com suas próprias expectativas e no seio de seu próprio arcabouço sociocultural.

Por derradeiro, temos a consciência de que a decisão por ingressar ou não no Ensino Superior, bem como o momento em que se espera concretizar esse acesso, depende de fatores diversos, como as condições e necessidades pessoais, familiares, socioeconômicas e culturais, bem como de gostos e interesses pessoais e das representações que os sujeitos elaboram a respeito de si mesmos. Todavia, é fundamental que todos os jovens, a despeito da escola em que estudam, da condição socioeconômica ou do grupo étnico a que pertencem, tenham acesso aos conhecimentos e informações necessárias para colocar em seus horizontes essa possibilidade. Nesse sentido, constatamos a importância inadiável de se pensar em formas de enriquecer o capital informacional dos estudantes da escola pública em relação ao Ensino Superior, seja no tocante aos conteúdos cobrados nos exames de seleção, seja principalmente no que se refere ao conhecimento dos meios de ingresso, como prazos de inscrição, valores de taxas, localização dos campi, estrutura do curso e, em especial, das políticas de ação afirmativa como o ProUni, o FIES e a Lei de Cotas, ou outros incentivos fornecidos pelas próprias instituições. Compreendemos, pois, que, dessa forma, é possível assegurar a cada jovem, independente de suas condições socioeconômicas, familiares ou culturais, a chance de desejar a inserção no nível superior de ensino e desenvolver estratégias para concretizar esse desejo. Finalmente, para aqueles que optarem por não seguir o caminho para o Ensino Superior, que essa opção não seja condicionada por desinformações ou por impossibilidades de acesso, e que as alternativas como a preferência por cursos técnicos e a inserção no mercado de trabalho sejam amparadas por políticas que lhes garantam condições dignas de existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea P. ZAGO, Nadir. *Sociologia da Educação. Pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. *Ampliação do acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo*. São Paulo-SP, 2012.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo-SP, Edusp-FAPESP, 2011.

BALL, S; DAVID, M; REAY, D. *Degrees of choice: class, race, gender and higher education*. Trenthen Books, USA, 2005.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. (2015). *Origem Social e Vocação profissional*. In: R. R. Heringer, & G. Honorato, *Acesso e Sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes* (p. 237). Rio de Janeiro: FAPERJ, 7 Letras., 2015

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *Ensino Superior: massificação ou democratização?* In: HERINGER, ROSANA (org). *Educação Superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades*. 1ª edição. Rio de Janeiro, FE-UFRJ, 2018.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?* *Revista de Educação PUC-Campinas* 24 (2), 240-253 2019.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, SP: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. Entrevista com Pierre Bourdieu. Extraído de: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. P. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL, 2018. *Censo 2010 do IBGE. Áreas de ponderação*. Limeira-SP. <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/>

BRASIL, 2018. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de avaliação da educação básica. Nota técnica. *Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)*, 2015.

BRASIL, 2018. https://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL, 2018. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em 04/12/2018.

BRASIL, 2018. https://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=9. Acesso em 04/12/2018

BRASIL, 2018. <http://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Síntese de Indicadores Sociais 2018. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Acesso em 30/04/2019.

BRASIL, 2019. <https://cidade.ibge.gov.br/brasil/sp/limeira/panorama>. Acesso em 21/10/2019.

BRASIL, 2019. <http://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 12,0% e taxa de subutilização é 24,8% no trimestre encerrado em junho de 2019. Acesso em 30/08/2019.

BRASIL, 2019. Observatório do plano nacional de educação. <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-superior>. Acesso em 03/09/2019

BRASIL, 2019. Microdados do ENEM 2018. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em 05/10/2019.

BRASIL, 2019. Raio-X das escolas do Brasil. <https://especiais.g1.globo.com/educacao/raio-x-das-escolas-do-brasil/#/escolas/?estado=35&cidade=3526902> Acesso em 14/09/2019

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. *Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação. Cadernos do GEA*. Brasília: Inep, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, V. 28, n. 74, p. 255-265, maio/agosto 2015.

FELTRAN, Gabriel. *Fronteiras de Tensão – política e violência nas periferias de São Paulo*. São Paulo, 2009.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 187-198, 2017.

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

HERINGER, Rosana Rodrigues. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Sergipe*. Sergipe, 2014.

HERINGER, Rosana Rodrigues. Democratização do acesso ao ensino superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* jan.-jun. 2018, Vol. 19, No. 1, 7-17. Rio de Janeiro, 2018.

HONORATO, Gabriela.; HERINGER, Rosana. (Org). Acesso e Sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016

KRAWCZYK, Nora; SILVA, C. J. L. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico dos jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. *Sensos-e*, Vol. IV, n.1, 2017.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. Editora Ática, São Paulo-SP, 1997.

LÁZARO, André. Trajetórias recentes, impasses e desafios da educação superior no Brasil. In: *Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Cadernos do GEA*, n.9, jan.-jun. 2016.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; BATISTA DOS REIS, Juliana. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 117, outubro-diciembre, 2011, pp. 1067-1084. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAHLMEISTER, R.; FERREIRA, S. G.; VELOSO, F.; MENEZES FILHO, N.; KOMATSU, B. K. Revisitando a mobilidade intergeracional de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, Vol. 73, No. 2 (Abr-Jun 2019), p. 159-180.

NEVES, Clarissa. Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Preparado para apresentação no Congresso de 2012 da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), em São Francisco, Califórnia Maio 23 a 26, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 18, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PIRES, André. Renda familiar e escolaridade dos pais: reflexões a partir dos microdados do ENEM 2012 do estado de São Paulo. *ETD. Educação Temática Digital*, v. 17, p. 523-541, 2015.

PRESTA, Sueli e ALMEIDA, Ana Maria F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 401-424, maio/ago. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha; HELLAYEL-NETO, José Abdalla; XAVIER, Marcel Duarte da Silva. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. *Revista Brasileira de Estudos pedagógico*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha; HELLAYEL-NETO, José Abdalla; FREIRE, Alexandre; FREIRE, Adriana; FRANÇA, Daiane; FRANÇA, Sérgio. Juventudes populares e projetos educacionais: construção e fortalecimento de redes de solidariedade, afeto e sociabilidade. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 20, n. 3, set./dez. 2013.

SAMPAIO, Helena. *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. Editora Hucitec FAPESP. São Paulo, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. *A Educação Superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Editora Unicamp. Campinas-SP, 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da educação básica e da particularidade do Ensino Médio. *JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS* v.9, N.17 E18 | Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015 | PP. 61–74

SORIA, K. M. *Welcoming blue-collar scholars into the ivory tower: Developing class-conscious strategies for student success*. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for TheFirst-Year Experience and Students in Transition, 2015.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2009.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. *Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução*. Rio de Janeiro, 1984.

WOHN, D. Y.; ELLISON, N. B.; KAHN, M. L.; FEWINS-BLISS, R. ; GRAY, R. The role of social media in shaping first-generation high school students' college aspirations: A social capital lens. *Computers & Education*. Volume 63, April 2013, Pages 424–436.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Prezado (a) Estudante,

O Questionário abaixo faz parte de meu projeto de pesquisa intitulado “Aproximações e distâncias entre as motivações de jovens de camadas sociais distintas do município de Limeira em relação ao Ensino Superior” e está dividido em três eixos temáticos: 1) “Escola, Educação e Cultura”, com questões referentes ao seu percurso escolar até o Ensino Médio, hábitos de leitura e estudo, nível de escolaridade dos pais e nível de informações e expectativas em relação ao Ensino Superior; 2) “Família e Trabalho”, com questões referentes às condições socioeconômicas e trabalhistas de sua família; e 3) “Lazer e Cultura”, com questões referentes aos seus hábitos de lazer, experiências e consumo de bens culturais. O objetivo é compreender sua trajetória e a de sua família até aqui e quais são suas expectativas para o futuro.

É importante para a pesquisa que você procure responder todas as questões, lembrando que não se trata de uma avaliação, portanto não há respostas certas ou erradas. Caso não saiba ou prefira não responder a alguma questão, você tem total liberdade para deixá-la em branco. Por fim, agradeço por sua atenção e disposição em colaborar com essa pesquisa.

Atenciosamente,

Cauê F. Teixeira

Questionário Socioeconômico

Nome:

Idade:

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado Civil: () Solteiro () Casado/mora com companheiro (a) () Divorciado (a)/Separado (a)

Cor/raça: () Não declarada () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Nacionalidade: () Brasileiro (a) () Brasileiro (a) naturalizado (a) () Estrangeiro (a) () Brasileiro (a) nascido no exterior

Eixo Escola, Educação e Cultura

1. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?

- () Somente em escola pública
- () Maior parte em escola pública
- () Somente em escola particular
- () Maior parte em escola particular
- () Somente em escola indígena
- () Maior parte em escola indígena
- () Somente em escola localizada em comunidade quilombola
- () Maior parte em escola localizada em comunidade quilombola

2. Você deixou de estudar durante o Ensino Fundamental?

- () Não
- () Sim, por um ano.
- () Sim, por dois anos.
- () Sim, por três anos.
- () Sim, por quatro anos ou mais.

- 3. Quantos anos você levou para concluir o Ensino Fundamental?**
- Menos de 8 anos
 - 8 anos
 - 9 anos
 - 10 anos
 - 11 anos
- 4. Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Médio?**
- Somente em escola pública
 - Parte em escola pública e parte em escola privada sem bolsa de estudo integral
 - Parte em escola pública e parte em escola privada com bolsa de estudo integral
 - Somente em escola privada sem bolsa de estudo integral
 - Somente em escola privada com bolsa de estudo integral
- 5. Você deixou de estudar durante o Ensino Médio?**
- Não
 - Sim, por um ano.
 - Sim, por dois anos.
 - Sim, por três anos.
 - Sim, por quatro anos ou mais.
- 6. Quantos anos você levou para concluir o Ensino Médio?**
- Menos de 3 anos
 - 3 anos
 - 4 anos
 - 5 anos
 - 6 anos ou mais.
- 7. Em que período você cursou o Ensino Médio?**
- Somente diurno
 - Somente noturno
 - Maior parte diurno
 - Maior parte noturno
- 8. Durante o Ensino Médio, quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?**
- Nenhuma, apenas assisto às aulas.
 - De uma a três.
 - De quatro a sete.
 - De oito a doze.
 - Mais de doze.
- 9. Qual (s) o (s) meio (s) que você utiliza para se manter informado?**
- Telejornal (televisão) (escrever quais)
 - Jornal, revista (escrever quais)
 - Internet
 - Redes Sociais (escrever quais)
 - Rádio

- Outro (escrever qual):
- Nenhum

10. Com que frequência você lê ou assiste esses veículos de informação?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Esporadicamente, ou seja, de vez em quando, sem muita definição de período.

11. Você costuma ler livros?

- Sim
- Não (ir para a questão 13)

12. Que tipos de livros você costuma ler?

- Escolares
- Não escolares (Ficção)
- Ambos

13. Excetuando-se os livros exigidos para fins escolares, quantos livros você leu esse ano?

- Nenhum
- Um ou dois
- Três a cinco
- Seis a oito
- Mais de oito

14. Você teve a oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro?

- Sim, em escola de idiomas particular
- Sim, com professor (a) particular
- Sim, em escola de idiomas pública
- Não (pular para questão 17)

15. Qual (is) idioma (s) estrangeiro você aprendeu? Pode assinalar mais de um.

- Inglês
- Espanhol
- Francês
- Italiano
- Outro. Qual

16. Qual sua fluência na língua em termos de compreensão, fala ou leitura? Após assinalar a fluência, escreva ao lado em qual habilidade (se na leitura, fala ou compreensão)

- Domina completamente
- Nível intermediário
- Nível básico
- Nenhum domínio

17. Você já fez ou faz algum curso extracurricular? (cursos de artes, música, esportivos ou outros)

- Sim. Indicar qual (is):
- Não

18. Até que série o seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

- Nunca estudou
- Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental
- Completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental
- Completou a 8ª série/9º do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.
- Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-Graduação.
- Completou a Pós-Graduação
- Não sei

19. Até que série a sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?

- Nunca estudou
- Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental
- Completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental
- Completou a 8ª série/9º do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.
- Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-Graduação.
- Completou a Pós-Graduação
- Não sei

20. Seus pais ou responsáveis têm o costume de ler?

- Sim
- Não

21. Eles liam para você?

- Sim
- Não

22. Eles incentivam a leitura?

- Sim
- Não

23. Você tem interesse em cursar o Ensino Superior?

- Sim
- Não. Por quê? (ir para a questão 28)

- Não sei. Por quê? (ir para a questão 28)

24. Se sim, em que tipo de Instituição de Ensino Superior você gostaria de cursar?

- Instituição Pública
- Instituição Privada
- Não sei ou indiferente

25. Você sabe que curso gostaria de fazer?

- Sim. Qual:
 Não, mas sei a área. Qual área:
 Não

26. Qual o principal motivo para você escolher o curso que pretende fazer?

- Inserção no Mercado de trabalho
 Influência familiar
 Valorização profissional
 Prestígio Social
 Ser oferecido na modalidade à distância.
 Baixa concorrência para o ingresso
 Outro motivo.

27. Qual a principal razão que te leva a escolher a Instituição de Ensino Superior em que pretende estudar?

- Gratuidade
 Preço da mensalidade
 Proximidade da minha residência
 Proximidade do meu local de trabalho
 Facilidade de acesso
 Qualidade/reputação
 Possibilidade de ter bolsa de estudo
 Outra razão. Qual:

28. Você participou do ENEM esse ano?

- Sim
 Não. (Caso tenha respondido sim à questão 23, ir para a questão 30. Caso tenha respondido não à questão 23, ir para a questão 35)

29. Indique os motivos que o levaram a participar do ENEM. (0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante):

- Testar meus conhecimentos: 0 1 2 3 4 5
Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego: 0 1 2 3 4 5
Progredir no meu emprego atual: 0 1 2 3 4 5
Ingressar na Educação Superior Pública: 0 1 2 3 4 5
Ingressar na Educação Superior Privada: 0 1 2 3 4 5
Conseguir uma bolsa de estudos (PROUNI, outras): 0 1 2 3 4 5
Participar do Programa de Financiamento Estudantil (FIES): 0 1 2 3 4 5

30. Você pretende participar de outro (s) exame (s) vestibular esse ano?

- Sim, para Instituições de Ensino Superior Públicas
- Sim, para Instituições de Ensino Superior Privadas
- Sim, para os dois tipos de Instituições de Ensino Superior
- Não

31. Você realiza ou pretende realizar curso preparatório pré-vestibular?

- Sim, em instituição privada
- Sim, em instituição pública/comunitária
- Não

32. Você conhece alguma política pública de inclusão e acesso ao Ensino Superior, como sistemas de bolsas ou outros incentivos?

- Sim, mas não sei como funcionam. (indicar quais):
- Sim, e sei como funcionam. (indicar quais)
- Não

33. Você tem a intenção de se utilizar de algum sistema de bolsa ou outros incentivos para ingressar no Ensino Superior?

- Sim. (Indicar qual)
- Não.

34. Quem lhe dá o maior incentivo para cursar o Ensino Superior?

- Ninguém
- Pais
- Outros membros da família que não os pais.
- Professores
- Líder ou representante religioso
- Colegas/amigos
- Outras pessoas

35. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante o seu Ensino Médio e concluí-lo? Pode assinalar mais de um.

- Não tive dificuldades
- Não recebi apoio para enfrentar dificuldades
- Pais
- Avós
- Irmãos, primos ou tios
- Líder ou representante religioso
- Colegas de turma ou amigos
- Professores
- Outros.

36. Alguém em sua família concluiu o Ensino Superior:

- Sim
 Não

37. Você gosta da escola em que estuda?

- Sim
 Não. Por quê?

38. Durante o Ensino Médio, com que frequência sua escola realizou as atividades abaixo?

- a) atividades esportivas, como torneios interclasses e similares.
 Uma vez Mais de uma vez Nenhuma vez Não sei
- b) atividades culturais, como apresentações de teatro, dança, música e outras, protagonizada por alunos
 Uma vez Mais de uma vez Nenhuma vez Não sei
- c) atividades culturais, como apresentações de teatro, dança, música e outras, protagonizada por outros
 Uma vez Mais de uma vez Nenhuma vez Não sei
- d) atividades recreativas, como festas em datas comemorativas e gincanas entre turmas
 Uma vez Mais de uma vez Nenhuma vez Não sei
- e) excursões pedagógicas, como visitas a fábricas, museus observatórios ou similares
 Uma vez Mais de uma vez Nenhuma vez Não sei
- f) excursões pedagógicas, como visitas a Universidades Públicas
 Uma vez Mais de uma vez Nenhuma vez Não sei
- g) excursões pedagógicas, como visitas a Universidades Privadas
 Uma vez Mais de uma vez Nenhuma vez Não sei
- h) excursões para parques de diversão e similares
 Uma vez Mais de uma vez Nenhuma vez Não sei
- i) atividades acadêmicas extra-sala, como Feira de Ciências ou similares
 Uma vez Mais de uma vez Nenhuma vez Não sei
- j) feiras e workshops de profissões
 Uma vez Mais de uma vez Nenhuma vez Não sei

39. De modo geral, você gosta de seus professores do Ensino Médio?

- Sim.
 Não. Por quê?

40. Numa escala de 0 a 5, em que 0 significa “nada estimulado” e 5 significa “muito estimulado”, o quanto você se sente estimulado (a) por seus professores a estudar?

- 0 1 2 3 4 5

Eixo Família e Trabalho**1. Incluindo você, quantas pessoas moram atualmente em sua residência?**

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
 16 17 18 19 20

2. Qual a renda mensal de sua família? (some sua renda com a renda de seus familiares):

- Nenhuma renda
 Até R\$ 954,00
 R\$ 954,00
 De R\$ 954,00 a R\$ 1908,00
 De R\$ 1908,00 a R\$ 2862,00
 De R\$ 2862,00 a R\$ 3816,00
 De R\$ 3816,00 a R\$ 4770,00
 De R\$ 4770,00 a R\$ 5724,00
 De R\$ 5724,00 a R\$ 6678,00
 De R\$ 6678,00 a R\$ 7632,00
 De R\$ 7632,00 a R\$ 8586,00
 De R\$ 8586,00 a R\$ 9540,00
 De R\$ 9540,00 a R\$ 10494,00
 De R\$ 10494,00 a R\$ 11448,00
 Mais de R\$ 11448,00

3. Em sua residência, trabalha empregado (a) doméstico (a)?

- Sim, um ou dois dias por semana
 Sim, três ou quatro dias por semana
 Sim, pelo menos cinco dias por semana
 Não

4. Você trabalha atualmente?

- Sim
 Não

5. Se sim, em que período?

- Meio período – 4 horas
 Meio período – 6 horas
 8 horas
 Outra situação. Qual

6. A partir da apresentação de algumas ocupações divididas em grupos ordenados, indique o grupo que contempla a ocupação mais próxima da ocupação da sua mãe ou da mulher responsável por você. (Se ela não estiver trabalhando, escolha uma ocupação pensando no último trabalho dela).

() Grupo 1: Lavradora, agricultora sem empregados, bóia fria, criadora de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultora, pescadora, lenhadora, seringueira, extrativista.

() Grupo 2: Diarista, empregada doméstica, cuidadora de idosos, babá, cozinheira (em casas particulares), motorista particular, jardineira, faxineira de empresas e prédios, vigilante, porteira, carteira, office-boy, vendedora, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativa, recepcionista, servente de pedreiro, repositora de mercadoria.

() Grupo 3: Padeira, cozinheira industrial ou em restaurantes, sapateira, costureira, joalheira, torneira mecânica, operadora de máquinas, soldadora, operária de fábrica, trabalhadora da mineração, pedreira, pintora, eletricista, encanadora, motorista, caminhoneira, taxista.

() Grupo 4: Professora (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnica (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretora de imóveis, supervisora, gerente, mestre de obras, pastora, microempresária (proprietária de empresa com menos de 10 empregados), pequena comerciante, pequena proprietária de terras, trabalhadora autônoma ou por conta própria.

() Grupo 5: Médica, engenheira, dentista, psicóloga, economista, advogada, juíza, promotora, defensora, delegada, tenente, capitã, coronel, professora universitária, diretora em empresas públicas ou privadas, política, proprietária de empresas com mais de 10 empregados.

() Não sei

7. A partir da apresentação de algumas ocupações divididas em grupos ordenados, indique o grupo que contempla a ocupação mais próxima da ocupação do seu pai ou do homem responsável por você. (Se ele não estiver trabalhando, escolha uma ocupação pensando no último trabalho dele).

() Grupo 1: Lavrador, agricultor sem empregados, bóia fria, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultor, pescador, lenhador, seringueiro, extrativista.

() Grupo 2: Diarista, empregado doméstico, cuidador de idosos, babá, cozinheiro (em casas particulares), motorista particular, jardineiro, faxineiro de empresas e prédios, vigilante, porteiro, carteiro, office-boy, vendedor, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativo, recepcionista, servente de pedreiro, repositor de mercadoria.

() Grupo 3: Padeiro, cozinheiro industrial ou em restaurantes, sapateiro, costureiro, joalheiro, torneiro mecânico, operador de máquinas, soldador, operário de fábrica, trabalhador da mineração, pedreiro, pintor, eletricista, encanador, motorista, caminhoneiro, taxista.

() Grupo 4: Professor (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnico (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretor de imóveis, supervisor, gerente, mestre de obras, pastor, microempresário (proprietário de empresa com menos de 10 empregados), pequeno comerciante, pequeno proprietário de terras, trabalhador autônomo ou por conta própria.

() Grupo 5: Médico, engenheiro, dentista, psicólogo, economista, advogado, juiz, promotor, defensor, delegado, tenente, capitão, coronel, professor universitário, diretor em empresas públicas ou privadas, político, proprietário de empresas com mais de 10 empregados.

() Não sei

8. Na sua residência, tem TV por assinatura?

() Sim

() Não

9. Na sua residência, tem telefone celular?

() Não

() Sim, um

() Sim, dois

() Sim, três

() Sim, quatro ou mais

10. Na sua residência, tem computador?

() Não

() Sim, um

() Sim, dois

() Sim, três

() Sim, quatro ou mais

11. Na sua residência, tem acesso à internet?

() Sim

() Não

Eixo Lazer e Cultura

1. O que você gosta de fazer no seu tempo livre? Pode marcar mais de uma alternativa.

() Descansar

() Sair com amigos

() Sair com minha família

() Praticar atividades artísticas (escrever quais)

() Praticar atividades esportivas (escrever quais)

() Praticar um hobby (escrever qual)

() Ouvir música

() Ler

() Outra atividade (escrever qual)

2. Que lugares fora do espaço escolar você costuma frequentar? Pode assinalar mais de uma alternativa.

- Bares e restaurantes
- Clubes
- Casas de amigos
- Praças Públicas
- Teatros
- Shoppings
- Igreja
- Outros. Escrever quais:

3. Você costuma participar de atividades culturais como shows, peças de teatro, cinema, festivais ou outros?

- Sim. Indicar quais:
- Não

4. Qual o nível de importância do lazer na sua vida?

- Muito importante
- Um pouco importante
- Não acho importante

5. Qual o nível de importância da Cultura na sua vida?

- Muito importante
- Um pouco importante
- Não acho importante

ANEXO II – ROTEIRO BASE DE ENTREVISTAS⁷

Roteiro de Entrevistas

Nome:

Idade:

Instituição de Ensino:

Bairro/Local de Moradia:

Cor (autodeclaração):

Tema: Escolaridade/Capital Cultural

1. Fale sobre seu percurso escolar: do Ensino Fundamental até o presente momento do Ensino Médio. Por quais escolas passou (pública, privada), quais as lembranças e fatos mais marcantes que você julga ser importante falar?
2. Como foi sua vivência na escola durante o Ensino Médio? Que aspectos, positivos ou negativos, de sua relação com colegas, professores, aulas, conteúdos e outros eventos escolares você julga importante falar?
3. Em sua opinião, atualmente quais são as pessoas e fatores que mais te estimulam a estudar? E quais desestimulam?
4. Quais são as motivações que despertam em você o desejo de realizar um curso de nível superior?
5. Você acredita que ter a oportunidade de realizar cursos extracurriculares influencia suas expectativas e possibilidades em relação ao Ensino Superior?
6. Em relação ao nível de informações e de preparo para os exames vestibulares, como você avalia as práticas desenvolvidas por sua escola durante o Ensino Médio? O que você considera que foi positivo? Do que sentiu falta? Considere aspectos como aulas, atividades extraclasse, excursões e infra-estrutura material.
7. Como você avalia o seu desempenho como estudante durante o Ensino Médio?
8. Você sabe em qual, ou quais, Instituições de Ensino Superior pretende realizar seus estudos? Há preferência por Instituição Pública ou Privada? Por quê?
9. O que você sabe sobre as políticas públicas de ação afirmativa para ingresso no Ensino Superior, como ProUni, FIES ou outras? Pretende utilizar-se delas para atingir seu objetivo?
10. Em sua escola, como foi feito o trabalho de informações sobre formas de ingresso no Ensino Superior, em relação aos conteúdos, tipos de exames e políticas públicas de inclusão?
11. Quais são suas expectativas em relação ao curso superior? Comente sobre seus desejos e anseios. O que te estimula? O que te causa insegurança?
12. Você considera o ingresso no Ensino Superior como um objetivo de curto, médio ou longo prazo? Por quê?
13. Em sua opinião, qual a importância do estudo e da escola na sua vida?

⁷ Esse é o roteiro de questões que orientou as entrevistas. No entanto, tendo sido feitas no modelo semi-estruturado, essas questões não foram necessariamente seguidas à risca ou na ordem que estão expostas aqui. Conforme as respostas dos participantes e as particularidades citadas pelos mesmos, novas questões e novas ordens foram surgindo.

Tema: Família, Economia e Trabalho

1. Você acredita que sua situação atual de trabalho (ou ausência de trabalho) influencia em suas perspectivas e possibilidades de ingresso no Ensino Superior? Por quê?

Tema: Lazer e Cultura

1. Você acredita que seus hábitos de consumo de bens culturais e artísticos influenciam em suas expectativas e possibilidades em relação ao ingresso no Ensino Superior?
2. Você acredita que seus hábitos de lazer influenciam em suas expectativas e possibilidades em relação ao ingresso no Ensino Superior?